

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Letras

Camila Amaral Silva

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA:  
uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**

Belo Horizonte  
2014

Camila Amaral Silva

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA:  
uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientador: Milton do Nascimento  
Coorientadora: Josiane Andrade Militão

Belo Horizonte  
2014

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586c Silva, Camila Amaral  
A capacidade narrativa da mente humana: uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de deficiência intelectual / Camila Amaral Silva. Belo Horizonte, 2014.  
159f.: il.

Orientador: Milton do Nascimento

Coorientadora: Josiane Andrade Militão

Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Narrativa (Retórica). 2. Intersubjetividade. 3. Análise de interação em educação. 4. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. 5. Dislexia. I. Nascimento, Milton do. II. Militão, Josiane Andrade. III. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 82.085

Camila Amaral Silva

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA:  
uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

---

Dr. Paulo Henrique Mendes Aguiar – UFOP/MG

---

Dr. Marco Antônio de Oliveira – PUC Minas

---

Dr. Milton do Nascimento (orientador) – PUC-Minas

---

Dr<sup>a</sup>. Josiane Andrade Militão (coorientadora) – PUC Minas

Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2014.

*Dedico este trabalho às crianças com as quais convivi e aprendi coisas grandiosas nesses dois últimos anos.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à excelente educação pública que tive e pela qual me apaixonei. Paixão esta que me fez, de certa forma, abraçar essa causa como pesquisadora. Às Crianças A, B, C, D e E devo minha imensa gratidão pelo simples fato delas terem sido elas mesmas: crianças; e isso foi o suficiente. Aos pais e responsáveis por essas crianças, por terem entendido a importância desta pesquisa ao autorizarem a filmagem das minhas inter-ações com elas. À APAE - Lagoa Santa, que me recebeu de portas abertas para realização deste trabalho. Especialmente a Sr<sup>a</sup>. Djanira Botelho, pelo acolhimento inicial; a Maria das Graças, pelo profissionalismo e interlocução constante; a Larissa e Mônica, pelas trocas de experiências. A Salete e Letícia da Escola Brincar, que me deram a oportunidade do primeiro contato com a área de Educação Especial. À Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa e sua então secretária Nila Rezende, que acreditaram em meu projeto de pesquisa ainda embrionário. Agradeço também à E.M. Professora Claudomira e à E.M. Dona Marucas. A Beatriz Mirrah, com quem dividi um plano de pesquisa bem diferente do executado. Às minhas primeiras interlocutoras, com as quais compartilhei o desejo de trabalhar com crianças com deficiência: Alexandra Rangel (Terapeuta Ocupacional), Nivânia Reis (NAI - Núcleo de Apoio à Inclusão - PUC Minas) e Solange Assumpção (Linguista especialista em Alfabetização e Educação Especial Inclusiva), meu “muito obrigada” a todas. Agradeço a Eliana Franco da UFBA, pelo diálogo atento e por ceder o material audiodescrito utilizado por mim em algumas intervenções. Ao Marco Antônio Oliveira e Milton do Nascimento, pelo pioneirismo ao criarem um espaço de interlocução entre mestrandos, doutorandos e professores, lugar no qual discutimos nossos objetos de estudo, planos de pesquisa e execução da pesquisa. A Sandra Maria Silva Cavalcante, Josiane Andrade Militão e João Henrique Rettore Totaro, pela interlocução comigo e com os demais alunos deste projeto inovador. A Josiane Militão (simplesmente a Josi!), pelas palavras de incentivo em momentos de pleno desânimo e pelas importantes orientações. Ao Milton, pela estreita relação, pela sensibilidade com a qual sempre tratou meus objetivos, pela sinceridade muitas vezes amedrontadora, mas necessária, por ter se revelado para mim, realmente, um mestre. À Capes, pelo apoio financeiro indispensável à minha dedicação integral a esta pesquisa. A todos os professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas. E por último, porém não menos importante, à minha mãe, ao meu irmão e ao Raul, pela compreensão, apoio e paciência.

*Amar e mudar as coisas me interessa mais.*  
(Belchior)

## RESUMO

O fenômeno de linguagem analisado neste trabalho é a construção intersubjetiva de narrativas. Este trabalho tem o propósito de analisar em que medida fatores inerentes à natureza da interação funcionam, especificamente, como formadores de padrões narrativos de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual. Para tal empreendimento, adotamos pressupostos da Teoria da Integração Conceptual e Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985; FAUCONNIER; TURNER, 2002; BRANDT, 2004, 2005, 2010, 2012). Nesse sentido, analisamos interlocuções de crianças com Deficiência Intelectual com seus pares e mediadores em situações reais de interação, considerando que a construção de narrativas se dá intersubjetivamente (ZLATEV, 2008). Adotamos a concepção de linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; CAPRA, 2005) e consideramos que a recursividade é o princípio organizador da linguagem (CORBALLIS, 2011; HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002), que se manifesta nas narrativas construídas em interlocuções. Isso significa que nós acreditamos que a linguagem é uma atividade constitutiva do ser humano (BENVENISTE, 1989; FRANCHI, 1992). Nossa hipótese é que os contextos de interação tradicionalmente baseados em tarefas funcionam como potencializadores dos déficits das crianças, pelo fato de tais contextos não levarem em consideração o uso pragmático da linguagem. Postulamos que contextos que favoreçam a interação pautada em diálogos propiciam a emergência de padrões narrativos de natureza diferenciada daqueles considerados como padrões caracterizados como próprios de crianças com atraso de comunicação e restrição semântica. A análise de dados confirma nossa hipótese. O nosso principal objetivo era descrever e explicar como fatores inerentes ao gênero de atividade influenciam nos padrões narrativos emergentes, bem como identificar e descrever operadores linguístico-cognitivos que se materializam no cenário enunciativo e manifestam a operação de integração de redes de espaços semióticos subjacente à construção de narrativas. Por fim, objetivamos sistematizar dados teóricos e empíricos que nos permitissem descrever, fenomenologicamente, a construção de narrativas, a fim de mostrar as suboperações necessárias e indispensáveis a esse processo.

Palavras-chave: Integração Conceptual. Narrativas. Intersubjetividade.

## ABSTRACT

The language phenomenon analyzed in this work is the intersubjective building of narratives. This work aims to analyze to what extent factors inherent to the nature of interaction work, specifically, as builders of narrative patterns of children diagnosed with Intellectual Disabilities. For such enterprise, we have adopted the presuppositions of the Theory of Conceptual Integration and the Theory of Mental Spaces (FAUCONNIER, 1985; FAUCONNIER; TURNER, 2002; BRANDT, 2004, 2005, 2010, 2012). In this sense, we analyzed interlocutions of children with Intellectual Disabilities with their peers and mediators in real situations of interaction, considering that the building of narratives occurs intersubjectively (ZLATEV, 2008). We have adopted the conception of language as a Complex Adaptive System (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; CAPRA, 2005) and we believe that recursion is the scheduler principle of language (CORBALLIS, 2011; HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002) and it manifests in narratives constructed in interlocutions. This means that we believe that the language is a constitutive activity of the human being (BENVENISTE, 1989; FRANCHI, 1992). Our hypothesis was that the context of interaction traditionally based in tasks worked as enhancers of the children's deficits, for the fact that such contexts don't take into consideration the pragmatic use of the language. We postulate that contexts that foster the dialogues provide the emergence of narrative patterns of differentiated nature to those considered as patterns characterized as proper to children with communication delay and semantic limitation. The data analysis confirms our hypothesis. Our main objective was to describe and explain how factors inherent to the genre of activity influence the emerging narrative patterns and to identify and describe cognitive-linguistic operators that materialize in the enunciative scenario and manifest the operation of integration of semiotic spaces' networks underlying the building of narratives. Last, we have aimed to systematize theoretical and empirical data which would allow us to describe phenomenologically the construction of narratives in order to show the sub-operations necessary and indispensable to this process.

Keywords: Conceptual Integration. Narrative. Intersubjectivity.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Processo de Integração Conceptual.....	45
FIGURA 2 - Processo de Integração Conceptual - Modelo de Aarhus .....	48
FIGURA 3 - Representação da dissimetria na experiência do tempo .....	50
FIGURA 4 - Experiência do tempo na integração de espaços semióticos na situação interacional da Amostra (B) .....	52
FIGURA 5 - Ativador de espaço .....	55
FIGURA 6 - Espaço de delegação cusp .....	57
FIGURA 7 - Tipos de espaço de delegação .....	58
FIGURA 8 - Dinâmica de funcionamento da linguagem – SAC. ....	72
FIGURA 9 - Processo de Integração Conceptual na situação interacional da Amostra (C) .....	102
FIGURA 10 - Atuação do frame de relevância como um formador do padrão narrativo holofrásico na situação interacional da Amostra (D) .....	110
FIGURA 11 - Atenção Conjunta .....	116
FIGURA 12 - Delegação de espaço pela mudança de gênero de atividade e a emergência do padrão narrativo frásico - Situação Interacional da Amostra (E) .....	118

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Amostra (A) .....	15
QUADRO 2 - Amostra (B) .....	51e 126
QUADRO 3 - Amostra (C) .....	94
QUADRO 4 - Amostra (D) .....	107
QUADRO 5 - Amostra (E) .....	111
QUADRO 6 - Amostra (F) .....	119
QUADRO 7 - Amostra (G) .....	122
QUADRO 8 - Amostra (H) .....	124
QUADRO 9 - Amostra (I) .....	129
QUADRO 10 - Amostra (J) .....	132
QUADRO 11 - Amostra (K).....	133
QUADRO 12 - Vídeo I .....	151
QUADRO 13 - Vídeo II.....	153
QUADRO 14 - Vídeo III .....	157

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

Crça. - criança

Fno. - fonoaudiólogo

Jv. - jovem

OF - Operação Fase

Pesq. - pesquisadora

Psco. - psicólogo

SAC - Sistema Adaptativo Complexo

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

## LISTA DE SÍMBOLOS E REGRAS DE TRANSCRIÇÃO

**Normas Urbanas Cultas:** NURC/SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )	Do nível de renda... ( )Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu.	<b>(hipótese)</b>	(estou) meio preocupado(com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	E come/ e reinicia
Entonação enfática.	<b>maiúsculas</b>	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r).	<b>:: podendo aumentar para ::: ou mais</b>	Ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação.	-	Por motivo tran-as-ção
Interrogação.	?	E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa.	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor.	<b>((minúsculas))</b>	((tossiu))
Comentário que quebram a sequência temática da exposição; exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda da moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de voz.	<b>Ligando as linhas</b>	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

### **OBSERVAÇÕES:**

- Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá;
- Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados;
- Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::: ... (alongamento e pausa)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Da observação de um fenômeno de linguagem à delimitação do objeto de investigação.....	17
1.2 Problema de pesquisa, pressupostos teóricos e metodológicos.....	19
1.2.1 <i>Problema de pesquisa</i> .....	19
1.2.2 <i>Pressupostos teóricos e metodológicos</i> .....	19
1.2.3 <i>Hipótese de trabalho</i> .....	22
1.2.4 <i>Objetivos</i> .....	22
1.2.4.1 <u>Objetivo geral</u> .....	22
1.2.4.2 <u>Objetivos específicos</u> .....	22
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	24
2.1 Concepções importantes para nossa prática de pesquisa .....	24
2.1.1 <i>Recursividade</i> .....	24
2.1.2 <i>Redes de espaços semióticos</i> .....	28
2.1.3 <i>A construção intersubjetiva de narrativas</i> .....	31
2.1.3.1 <u>A construção de narrativas requer a instauração e manutenção de estados de consciência</u> .....	32
2.1.3.2 <u>A construção de narrativas se dá intersubjetivamente</u> .....	34
2.1.3.3 <u>A construção de narrativas envolve integração de espaços semióticos</u> .....	42
2.1.3.4 <u>A integração de espaços semióticos envolve mapeamento entre os espaços</u> .....	43
2.1.3.5 <u>Recursividade e intersubjetividade na integração de espaços semióticos</u> .....	48
2.1.3.6 <u>Recursividade – o princípio que rege a integração de espaços semióticos</u> .....	53
2.2 Nossa concepção de linguagem.....	59
2.2.1 <i>Notas de vivências - O processo de construção de uma concepção de linguagem</i> .....	60
2.2.2 <i>A subjetividade da linguagem e a construção intersubjetiva do sentido</i> .....	63
2.2.3 <i>Nossa concepção de linguagem – um SAC</i> .....	70
2.2.3.1 <u>Da dinâmica de funcionamento da linguagem - mudança e equilíbrio</u> .....	72
2.2.3.2 <u>Da natureza dos atratores do tipo strange</u> .....	79
2.2.3.2.1 <i>Affordances – a importância desse conceito para nossa concepção de linguagem</i> .....	79
2.2.3.3 <u>Dos atratores do tipo limit cycle</u> .....	82
2.3 A atividade de linguagem = Construção de narrativas.....	82
2.3.1 <i>A auto-organização da linguagem - o princípio da recursividade</i> .....	84
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	86
3.1 Classificação da pesquisa .....	86
3.2 As diversas experiências empíricas e a escolha da instituição para coleta de dados.....	86
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	87
3.4 Contextos de inter-ação.....	90
3.4.1 <i>Contexto geral (A): reconto de histórias</i> .....	90
3.4.2 <i>Contexto geral (B): conversas espontâneas</i> .....	90
3.4.3 <i>Observações quanto aos contextos e suas subdivisões</i> .....	91
3.5 Atividades propostas .....	91
3.5.1 <i>Da escolha dos materiais exibidos na atividade de reconto de histórias</i> .....	91

<b>3.6 Metodologia de análise de dados.....</b>	<b>93</b>
<b>3.6.1 Método de análise de dados .....</b>	<b>93</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>94</b>
<b>4.1 Proposta de análise de dados: olhar para dados e enxergar cenas.....</b>	<b>94</b>
<b>4.2 A operação de Integração Conceptual é necessariamente contrafactual.....</b>	<b>98</b>
<b>4.3 A concepção da linguagem como um SAC e as implicações de tal perspectiva na classificação da capacidade narrativa das crianças .....</b>	<b>61</b>
<b>4.4 A operação de Integração Conceptual e a emergência de padrões narrativos.....</b>	<b>105</b>
<b>4.4.1 Narrativas de uma só palavra - O caso da Criança B .....</b>	<b>107</b>
<b>4.4.2 A mudança do gênero de atividade e a narrativa da Criança B.....</b>	<b>110</b>
<b>4.5 O cenário enunciativo e a construção recursiva do tempo e do aspecto verbal – uma análise do papel do princípio da recursividade na construção da teatralidade da linguagem.....</b>	<b>119</b>
<b>4.6 Análise da capacidade meta-representacional nas construções narrativas das nossas crianças .....</b>	<b>124</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>5.1 A relação entre padrões narrativos e gênero da atividade na inter-ação .....</b>	<b>135</b>
<b>5.2 Dos objetivos desta pesquisa e do possível diálogo com outras áreas de conhecimento</b>	<b>136</b>
<b>5.3 Avaliação geral deste trabalho e pontos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras .</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Desejo iniciar minha escrita expondo o caminho que percorri até chegar ao objeto de estudo abordado neste trabalho. Eu quero assim fazer, pois sinto falta de ler pesquisadores que compartilham com o leitor tanto suas glórias quanto suas desventuras ao empreender um trabalho de pesquisa. Acho justo, mesmo que em poucas páginas, mostrar ao meu leitor que o produto final de dois anos de intenso estudo teórico e empírico em um programa de pós-graduação está bem melhor representado no processo de construção do objeto de estudo do que na entrega de um trabalho com a finalidade de obter um título acadêmico. Digo isso porque o processo de construção de meu objeto de estudo me colocou em momentos de instabilidade e incerteza. Momentos esses que me levaram à inevitável desconstrução do conceito de linguagem com o qual eu tentava medir meus sujeitos de pesquisa.

O grande problema começou quando, ao ir para campo, constatei que a atividade linguística daqueles sujeitos não cabia dentro do meu conceito engessado de linguagem como, primordialmente, um instrumento que proporcionava a comunicação entre os seres humanos. Percebi, na prática, que a linguagem não poderia ser reduzida a um sistema simbólico de comunicação. Haveria na linguagem algo de constitutivo da própria essência humana...

Em estágios de observação e observação participativa que realizei em escolas regulares e escolas de educação especial e na clínica médica e terapêutica da APAE<sup>2</sup>, convivi com crianças e jovens diagnosticados com Deficiência Intelectual, e esses apresentavam muita dificuldade na realização de tarefas relativamente simples demandadas por profissionais da clínica terapêutica (fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional) e por educadores. Os sujeitos se dispersavam em questão de segundos e suas narrativas eram confusas, desconexas e sem sentido. Assim eu os enxergava enquanto eu tentava enquadrá-los na forma engessada de linguagem que eu cultivava.

Várias experiências me levaram a abandonar a concepção que eu tinha quanto à capacidade narrativa dos meus sujeitos de pesquisa. Um dia eu estava realizando minha

---

<sup>1</sup> Nesta seção, peço licença aos meus orientadores para construir minha narrativa utilizando a primeira pessoa do singular, pois julgo que esta escrita é fruto de experiências bastante pessoais.

<sup>2</sup> A pesquisa empírica foi realizada entre ago/2012 e nov/2013 nos seguintes locais: Escola Brincar – Educação Especial – atendimento especializado para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais; Escola Estadual Flávio da Fonseca Viana de Educação Especial e clínica médica e terapêutica do Sistema Único de Saúde – SUS - as quais funcionam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Lagoa Santa – MG; Escola Municipal Professora Claudomira – escola pública de educação básica regular localizada no município de Lagoa Santa – MG.

observação na sala de aula de uma das escolas especiais e o profissional de Fonoaudiologia entrou na sala, como rotineiramente o fazia, e iniciou uma conversa com os sujeitos. O profissional portava vários cartões com imagens de animais e objetos e colocou quatro cartões com imagens de animais sobre a mesa do **Jovem X**<sup>3</sup>. Os cartões tinham, respectivamente, a fotografia de um urso, de um pássaro, de um cavalo e de um cachorro. Ao dispor os cartões sobre a mesa do **Jovem X**, o profissional iniciou uma conversa:

### Quadro 1 - Amostra (A)

<b>Amostra (A)</b> <b>Disponível em:</b> diário de campo (sem registro em áudio e vídeo) <b>Descrição da situação interacional:</b> fonoaudiólogo apresenta cartões com fotos de animais para o <b>Jovem X</b> e lhe solicita que os nomeie.		
<b>(1) Fno.:</b> Qual desses você conhece? ((Jovem X olha para todos os cartões e permanece em silêncio)) <b>(2) Fno.:</b> esse você conhece? ((fala apontando para a fotografia de um cachorro)) <b>(3) Jv.X:</b> tem no meu sítio? <b>(4) Fno.:</b> talvez tem até na sua casa	<b>(5) Jv.X:</b> lá em casa tem uma cachorra chamada Neguinha <b>(6) Fno.:</b> é mesmo? E que animal é esse? ((fala apontando para a fotografia do cachorro)) <b>(7) Jv.X:</b> éh::: ... elefante <b>(8) Fno.:</b> não... quem late e abana o rabo? <b>(9) Jv.X:</b> éh::: ... sapo	<b>(10) Fno.:</b> não... você não conhece algum animal que late? <b>(11) Jv.X:</b> neguinha... minha cachorra <b>(12) Fno.:</b> mas só a Neguinha faz isso? <b>(13) Jv.X:</b> é

Fonte: Dados da pesquisa

A situação que presenciei me causou bastante estranhamento e alimentou meus questionamentos a respeito das capacidades daqueles sujeitos: por que o rapaz não conseguia identificar aquela figura como um cachorro mesmo demonstrando saber pela sua própria experiência o que era um cachorro? A incapacidade do rapaz de nomear aquela figura se daria em decorrência de sua Deficiência Intelectual e dos déficits de memória e atenção dela decorrentes?

Aquela experiência, assim como várias outras, foi compartilhada com meus orientadores – Milton do Nascimento e Josiane Militão – e com o professor Marco Antonio de Oliveira e colegas mestrandos e doutorandos, em encontros semanais que mantínhamos a fim de discutirmos nossos problemas de pesquisa, hipóteses e dados coletados. As nossas discussões frequentes sobre as coisas que eu vivia e lia foram o ponto de partida para minha hipótese de

<sup>3</sup> **Jovem X** - sexo masculino, 19 anos. Quadro de Paralisia Cerebral. Apresenta comprometimento dos membros inferiores (paraplegia); comunicação verbal, sem atraso na fala; com Deficiência Intelectual de nível moderado; déficit de memória e atenção em decorrência da Deficiência Intelectual. **Obs.: este é o único adulto citado neste trabalho. Nossos sujeitos de pesquisa têm entre 10 a 11 anos de idade.**

trabalho: a produção de sentido se dá no processamento do discurso. Isto é, sentido se produz intersubjetivamente e, portanto, esse processo não pode estar limitado à Deficiência Intelectual do sujeito.

Diante de situações como a relatada, fiquei pensando no quanto uma alteração na concepção de linguagem que permeia a prática das avaliações – quer sejam clínicas ou pedagógicas – pode apontar para uma possível mudança nos critérios de atribuição de diagnóstico aos sujeitos avaliados. A adoção de uma concepção de linguagem que se baseie na premissa de que o sentido é produzido narrativamente – isto é, no processamento discursivo e, portanto, intersubjetivamente – seria a proposta mais apropriada para o processo de inter-ação<sup>4</sup> estabelecido entre sujeitos e mediadores (terapeutas ou educadores). A transformação no processo de inter-ação poderia acarretar até mesmo uma alteração nos diagnósticos obtidos em um processo tradicionalmente baseado na tarefa.

Observando as intervenções terapêuticas e pedagógicas baseadas em tarefas e contrastando minha observação com os momentos nos quais eu simplesmente brincava, conversava e contava histórias para as crianças e jovens, pude perceber que tudo aquilo que aqueles sujeitos não eram capazes de fazer quando lhes demandavam uma tarefa, eles faziam perfeitamente quando nós simplesmente brincávamos e conversávamos. Quando parei de olhar para a linguagem como um instrumento para estabelecer a comunicação entre mim e eles e comecei a observar como aqueles sujeitos se constituíam na e pela linguagem como enunciadores pela simples operação de construir narrativas – levando em consideração que esta narração não se restringe ao verbal – aí sim enxerguei o lugar no qual meu objeto de estudo deveria ser delimitado: no processo de inter-ação que era intersubjetivamente construído entre aqueles sujeitos e seus pares e mediadores.

Ao assumir que a linguagem se dá em atividades languageiras intersubjetivamente construídas por sujeitos linguísticos, percebi que ali estava o processo sobre o qual eu deveria me debruçar a fim de delimitar meu objeto de pesquisa. Neste momento da minha pesquisa, eu estava assumindo que o ser humano era a figura central no processo de produção de sentido.

---

<sup>4</sup> Usamos o termo “inter-ação” para nos referir a todas as situações nas quais os seres humanos interajam entre si, agindo reciprocamente na construção de espaços de significação. (Milton do Nascimento – notas de curso). Consideramos a etimologia do termo inter-ação de acordo com o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa* (CUNHA, 1982): **inter** - prefixo derivado do Latim que significa entre; no meio de; usado normalmente na formação de verbos, substantivos e adjetivos e que, na Língua Portuguesa, mantém seu sentido inalterado. **ação** – deriva do Latim *actio-onis*, deduzido do particípio de *atus*, da primeira conjugação, e significa atuação, ato, efeito, obra.

## 1.1 Da observação de um fenômeno de linguagem à delimitação do objeto de investigação

O fenômeno de linguagem observado nesta pesquisa é a construção intersubjetiva de narrativas. Consideramos que construir narrativas é a operação central da linguagem, e tal operação diz respeito à capacidade que o ser humano tem de se instituir como enunciador fazendo do outro seu enunciatário para juntos compartilharem atenção sobre um objeto (um referente) e assim instaurarem uma rede de espaços semióticos. Adotamos pressupostos da Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985; e outros) e da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; e outros) e do Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus (especialmente Brandt, 2004, 2005, 2010, 2012) a fim de definirmos nossa concepção de espaços semióticos<sup>5</sup> e o papel de tal concepção na definição do nosso fenômeno de linguagem – isto é: na construção intersubjetiva de narrativas.

Assumimos ainda que as ações linguísticas instauradoras de redes de espaços semióticos podem também ser consideradas – numa releitura de Benveniste (1989<sup>6</sup>) – fundadoras de um processo de correferenciação. Nessa perspectiva, consideramos que a rede de espaços semióticos instaurada pela ação linguageira do homem é, em Benveniste, o tempo-espaço enunciativo<sup>7</sup>. O tempo-espaço enunciativo é eixo a partir do qual os sujeitos empíricos de uma interlocução se referenciam como enunciadores – sujeitos linguísticos – e correferenciam outros espaços semióticos. Esses outros espaços semióticos correferenciados podem ser projeções de instâncias de discurso a partir do tempo-espaço enunciativo – instâncias presentes, retrospectivas, prospectivas ou a combinação das três possibilidades. Tais correferenciações podem também ser relativas às instâncias de discurso instauradas pelo próprio enunciador ou por outros sujeitos.

Esta pesquisa deseja destacar e analisar as operações linguístico-cognitivas que os sujeitos realizam ao se colocarem em uma interlocução. Assumimos como premissa que os sujeitos, ao instaurarem uma rede de espaços semióticos em uma interlocução, recrutam uma série de operações linguístico-cognitivas que se materializam em construções linguísticas que podem ser

---

<sup>5</sup> Apresentaremos a nossa concepção de espaços semióticos na seção 2.1.2 Redes de espaços semióticos.

<sup>6</sup> Especialmente numa releitura do Capítulo 5 - O aparelho formal da enunciação.

<sup>7</sup> Ao utilizarmos o termo “tempo-espaço enunciativo” referimo-nos ao tempo-espaço instaurado pela enunciação. Na seção 2.2.2 A subjetividade da linguagem e a construção intersubjetiva do sentido, apresentaremos a distinção entre tempo enunciativo, tempo crônico, tempo físico e seu correlato psíquico. Tal distinção baseia-se em Benveniste (1989, p. 68-80).

convencionais – por exemplo, em falas de estrutura frásica que seguem convenções sintáticas e semânticas – ou por construções consideradas não convencionais, tais como veremos em diálogos com alguns dos nossos sujeitos de pesquisa caracterizados como crianças e jovens com Deficiência Intelectual e, em alguns casos, por consequência, de vocabulário pobre para a idade e fala descontextualizada.

Em um primeiro momento, este fenômeno pode nos parecer trivial demais para merecer nossa atenção. Porém, cabe deixar claro que o ato de se colocar empiricamente em uma relação interlocutiva envolve operações e capacidades que nos dizem muito da essência da linguagem. Falar e correferenciar outros espaços de fala envolve: formação de estados de consciência, operações de atenção e operação de integração de espaços semióticos. Todas essas operações – necessárias à construção de narrativas – são possíveis graças ao princípio que rege o funcionamento da mente humana como um todo: a recursividade. Segundo Corballis (2011, p. 20), a recursividade é um princípio constitutivo da mente humana, o qual nos possibilita encaixar recursivamente estruturas dentro de estruturas e com isso produzir sentido de forma ilimitada.

Assim, podemos afirmar que a construção de narrativas é constituída recursivamente e todas as operações linguístico-cognitivas envolvidas na construção de narrativas têm por base a intersubjetividade.

Vale esclarecer que as narrativas, emergências decorrentes de operações linguístico-cognitivas, não podem ser associadas à simples externalização da linguagem pela manifestação verbal do falante. A manifestação verbal é apenas uma materialização de tais operações e as narrativas orais produzidas em situação de inter-ação são o nosso objeto empírico de análise, no qual podemos encontrar indícios das operações linguístico-cognitivas realizadas pelos interactantes.

Todo e qualquer ser humano é capaz de se constituir como eu-enunciador em contraposição ao outro. Ao se constituir como eu-enunciador, o ser humano é capaz de se diferenciar do outro e com isso constituir o outro como tu-enunciatário para formar com ele um campo atencional enunciativo (tempo-espaço enunciativo) em torno de um objeto. É um processo de referenciação instintivo – portanto básico – o ato de se referenciar no e pelo discurso como enunciador e referenciar o outro como enunciatário e assim se constituir e constituir o outro como fundadores de um presente enunciativo a fim de se referir a um assunto, predicando sobre ele (BENVENISTE, 1989, p. 68). Tal conjunto de operações implementa/cria uma rede de espaços

semióticos pela qual a significação é possível. Dessa rede institui-se a **situação *default***<sup>8</sup> da linguagem.

Nosso objeto será tratado à luz de uma concepção de linguagem vista como atividade constitutiva do ser humano. O quadro teórico construído nesta pesquisa considera que a linguagem é um Sistema Adaptativo Complexo (doravante SAC), o qual tem o ser humano como figura central no processo de produção de sentido.

## **1.2 Problema de pesquisa, pressupostos teóricos e metodológicos, hipótese e objetivos**

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos e metodológicos sobre os quais fundamentamos nossa pesquisa e dos quais se derivaram nosso problema de pesquisa, nossa hipótese de trabalho e os objetivos almejados.

### **1.2.1 *Problema de pesquisa***

Há fatores inerentes à natureza da inter-ação que funcionam, especificamente, como formadores de padrões narrativos de crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual?

### **1.2.2 *Pressupostos teóricos e metodológicos***

A hipótese que guia esta pesquisa baseia-se na concepção que toma a linguagem como um SAC. A base teórica para tal concepção é, basicamente, os trabalhos de Ellis & Larsen-Freeman, 2009, e Capra, 2005. Consideramos que a recursividade é o princípio organizador da linguagem como um SAC e que a construção de narrativas manifesta tal princípio. Isso significa assumir que a linguagem não se realiza fora de um contexto narrativo. Dito em outras palavras: a produção de sentido só é possível por inter-ações de linguagem intersubjetivamente construídas.

Assumimos a premissa que o princípio da recursividade é o constituinte organizador de nossa capacidade de operar na/pela linguagem narrativamente. Para explicar tal proposição,

---

<sup>8</sup> O termo **situação *default*** é empregado por vários pesquisadores brasileiros. Citamos dentre eles: Cavalcante (2002), Vieira (2003).

lançamos mão das abordagens de Corballis (2011), Hauser, Chomsky e Fitch (2002) e Brandt (2012).

A fim de construir um quadro teórico apropriado para a abordagem de nosso objeto de investigação, exploramos as várias vertentes e avanços da Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985), da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; e outros) e do Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual que vem sendo desenvolvido na última década pelo Centro de Pesquisa Semiótica da Universidade de Aarhus, na Dinamarca, por uma equipe multidisciplinar<sup>9</sup>.

Com o propósito de apresentar a concepção de linguagem que norteia nossa prática de pesquisa, nos ancoramos na ideia que consideramos fundadora em Benveniste, a qual pode ser resumida em um único enunciado do autor: “Bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver.” (BENVENISTE, 1989, p. 222). Com base em Benveniste (1989), assumimos que antes de qualquer coisa o caráter primordial da linguagem é possibilitar que o indivíduo se signifique e signifique o mundo à sua volta. Tal abordagem defende que todo ser humano é capaz de colocar-se como enunciador (**eu**) projetando um enunciatário (**tu**), predicando sobre um referente e assim referindo-se e referenciando-se na e pela linguagem. É neste ato chamado de enunciação que todo ser humano age languageiramente.

A atividade de enunciação a qual descrevemos acima é fundada por um conjunto de operações básicas, as quais são responsáveis pela construção do campo atencional – isto é, para que a atividade de enunciação se funde, primordialmente é preciso que o ser humano se perceba como **eu**, diferenciando-se assim do outro e estabelecendo uma relação com este outro e assim o constituindo como **tu**. Deste campo atencional estabelecido pela relação **eu-tu-referente** é possível instaurar um tempo-espaço enunciativo (ou o presente enunciativo, termo preferido por nós em várias passagens). Tal operação de linguagem instintiva tem como base a intersubjetividade e exige compartilhamento de atenção e intenções comunicativas, criação e compartilhamento de convenções semânticas e empatia. Todas essas habilidades intersubjetivas são recrutadas quando o ser humano se projeta como **eu** em contraposição a um **tu**, correferencia um referente e assim instaura o presente enunciativo, eixo a partir do qual o ser humano constrói narrativas. O conjunto de operações envolvidas no ato instintivo de fundar o presente enunciativo

---

<sup>9</sup> Pesquisadores citados por Brandt (2004, p. 3): George Lakoff, Eve Sweetser, Rick Grush, Tim Rohrer, Leonard Talmy, Mark Turner, Gilles Fauconnier, Todd Oakley, Seana Coulson, Jean Petitot, Wolfgang Wildgen, Ernst Pöppel, Svend Østergaard, Peer Bundgaard, Lene Fogsgaard.

será por nós descrito tendo como base o trabalho de Zlatev (2008) - *The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis*, dentre outros autores.

Condizente à perspectiva sobre o funcionamento da linguagem assumida por Benveniste, agregamos a este trabalho a abordagem de Marchetti (2010) sobre a formação da consciência por meio da atenção. O autor defende que a consciência é o órgão da produção de sentido, e essa visão é muito cara ao nosso trabalho.

É preciso considerar que a perspectiva assumida nesta pesquisa leva em conta que as Operações Fase (doravante OF's) constituintes da construção de narrativas têm base intersubjetiva. A construção intersubjetiva de narrativas envolve: sujeitos intencionais que interagem entre si; compartilham atenção e inferem o que está na mente do outro; são sujeitos capazes de fazer projeções, recorrerem às suas lembranças e fazerem projeções despreendendo-se assim do espaço real de fala para um espaço contrafactual. Vale deixar claro que entendemos que narrativas intersubjetivas são constituídas pela relação enunciativa entre **eu-tu-referente** e isso não implica na presença de dois sujeitos empíricos.

Por fim, cabe dizer que este trabalho busca sistematizar um quadro teórico e metodológico que se preste, mesmo que parcialmente, à descrição e explicação de nosso objeto de investigação. Para satisfazer tal pretensão, não poderíamos restringir nosso enquadramento a uma única vertente dos estudos da linguagem e nem muito menos à abordagem apenas de linguistas – interessa-nos todas as abordagens da linguagem que se mostrem aptas a nos ajudar em nossa investigação. Nessa perspectiva, agregamos ao nosso quadro abordagens que, em nossa visão, contribuiriam para a análise do nosso fenômeno de linguagem. Outros autores brasileiros que foram muito importantes na elaboração deste trabalho e cuja importância de suas obras será demonstrada no decorrer da nossa escrita são: Nascimento e Oliveira (2004), Nascimento (2009), Oliveira (no prelo), Coscarelli (2003, 2005), Coudry (2001) e Franchi (1992).

Neste ponto da nossa escrita, acreditamos que já está claro para o leitor que nosso enquadramento teórico e metodológico é fenomenológico (GALLAGHER; ZAHAVI, 2008/2009; e outros). Buscaremos observar o fenômeno de linguagem – a construção de narrativas – descrevendo-o e explicando-o a fim de responder às indagações quanto à sua dinâmica de funcionamento, na qual está o nosso objeto de investigação: a recursividade tomada como princípio constituinte das OF's envolvidas na criação e integração de espaços semióticos.

Tais fundamentos teóricos e nossas experiências empíricas nos levaram à hipótese de trabalho apresentada no próximo tópico.

### **1.2.3 Hipótese de trabalho**

Os contextos de inter-ação tradicionalmente baseados em tarefas funcionam como potencializadores dos déficits das crianças consideradas como com Deficiência Intelectual e atraso na fala e linguagem. A avaliação de tais crianças geralmente pautam-se em tarefas de reconhecimento de cores, formas, letra, números ou classe de objetos, e tais tarefas não levam em consideração o uso pragmático da linguagem. Postulamos que contextos que favoreçam a interação pautada em diálogos propiciam a emergência de padrões narrativos de natureza diferenciada daqueles considerados como padrões caracterizados como próprios de crianças com atraso de fala, restrição vocabular e fala descontextualizada.

### **1.2.4 Objetivos**

Diante do problema de pesquisa proposto e da hipótese de trabalho levantada, esperamos alcançar os objetivos abaixo apresentados.

#### **1.2.4.1 Objetivo geral**

Descrever e explicar como fatores inerentes ao gênero de atividade que guia a inter-ação com indivíduos diagnosticados com Deficiência Intelectual e atraso de fala e linguagem associados podem influenciar nos padrões narrativos emergentes.

#### **1.2.4.2 Objetivos específicos**

- a) identificar e descrever operadores linguístico-cognitivos que se materializam no cenário enunciativo e manifestam a operação de integração de redes de espaços semióticos subjacente à construção de narrativas;

- b) sistematizar dados teóricos e empíricos que nos permitam descrever fenomenologicamente a construção de narrativas a fim de mostrar as sub-operações necessárias e indispensáveis para tal operação. Pela observação de narrativas orais buscamos descrever os recursos que a mente humana dispõe para narrar.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Buscamos com esta seção apresentar a concepção de linguagem sobre a qual a nossa prática de pesquisa se fundamenta, bem como objetivamos expor concepções teóricas que julgamos importantes para este trabalho.

### 2.1 Concepções importantes para nossa prática de pesquisa

Julgamos como imprescindível apresentar ao leitor concepções importantes para nosso quadro de trabalho, tais como: o que entendemos por recursividade, o que são redes de espaços semióticos e como funciona a operação humana de construção de narrativas.

#### 2.1.1 *Recursividade*

Somos capazes de acessar acontecimentos que não são mais contemporâneos ao momento da enunciação e igualmente projetar acontecimentos ainda não-presentes. E o que há de tão surpreendente nisso? Em primeiro lugar, cabe dizer que essa nossa capacidade de, pela linguagem e pelo pensamento, experienciar os tempos não-presentes é uma das características que nos diferencia dos outros animais. Essa propriedade que torna o ser humano uma espécie diferenciada das demais é a recursividade.

A recursividade guia a forma como nossa mente se organiza e não se aplica somente à linguagem (CORBALLIS, 2011, p. 20). Lembranças do passado, por exemplo, são essencialmente inserções de um passado consciente em um presente consciente e essa operação é necessariamente recursiva. Outro exemplo de operação recursiva é quando, em nossas inter-ações com outras pessoas, inserimos o que eles estão pensando em nosso pensamento (isto é, compreendemos o pensamento do outro) (CORBALLIS, 2011, p. 29).

É a recursividade que torna a linguagem possível por propiciar operações como as citadas acima, as quais envolvem: consciência, atenção compartilhada, memorização, entendimento e inferência do que está nas mentes das outras pessoas. Segundo Corballis (2011, p. 129), inferir o que o outro está pensando, como também inferir que ele infere o que eu estou pensando é um

processo recursivo. É preciso dizer que esse processo depende de experiência compartilhada, de situações comuns e do entendimento de que as outras mentes são semelhantes à nossa.

Outra noção de recursividade muito importante para este trabalho é a difundida pela versão mais atual do Programa Minimalista (CHOMSKY apud CORBALLIS, 2011, p. 30-31):

[...] Noam Chomsky argumenta que o pensamento humano é gerado pela operação de *merge* aplicada recursivamente. Isto é, unidades são fundidas para formarem entidades maiores e as entidades fundidas podem se fundir elas mesmas a fim de formarem entidades ainda maiores e assim por diante. Essa operação sustenta a estrutura embutida da linguagem humana, embora na teoria de Chomsky ela seja aplicada estritamente ao que ele chama de língua-I, que é o processo de pensamento que precede a língua-E, a língua externa, que é verdadeiramente falada ou sinalizada. O *merge* pode produzir séries de elementos, os quais podem ser palavras ou elementos do pensamento, e embora ele possa ser aplicado recursivamente a fim de produzir uma estrutura hierárquica, essa estrutura pode não estar evidente no *output* final.<sup>10</sup> (CORBALLIS, 2011, p. 30-31, tradução nossa).

No quadro de Chomsky, a recursividade é entendida como o princípio que pode estender indefinidamente a criação de pensamentos e sentenças, independente da complexidade requerida. Nesse sentido, o termo recursividade é usado como sendo sinônimo de infinitude discreta – que é por sua vez tomada como criatividade ou produtividade linguística no sentido de Humboldt: “[...] recursão ocasiona sim o conceito de infinitude, a qual, por sua vez, é limitada pela própria imaginação humana.”<sup>11</sup> (HUMBOLDT apud CORBALLIS, 2011, p. 33, tradução nossa).

Nessa perspectiva, todas as regras sintáticas são reduzidas à operação de combinação de elementos, de forma a conseguir exprimir um número infinito de sentidos (predicações). Contudo, é preciso fazer uma consideração sobre o sentido dessa “infinitude”: “[...] recursão não pode ocasionar a concepção de infinitude, senão se limitada pela própria imaginação humana.”<sup>12</sup> (CORBALLIS, 2011, p. 32, tradução nossa).

A interpretação que Nascimento (2009, p. 68-71) faz do papel da recursividade na versão atual do Programa Minimalista de Chomsky (1995) é convergente ao posicionamento de

<sup>10</sup> [...] Noam Chomsky has argued that human thought is generated by a Merge operation, applied recursively. That is, units are merged to form larger entities, and the merged entities can be themselves merged to form still larger entities, and so on. This operation underlies the embedded structure of human language, although in Chomsky’s theory it applies strictly to what he calls I-language, which is the thought process preceding E-language, the external language that is actually spoken or signed. Merge can produce strings of elements, be they words or elements of thought, and although it may be applied recursively to produce hierarchical structure, that structure may not be evident in the final output.

<sup>11</sup> the infinite use of finite means.

<sup>12</sup> [...] recursion does give rise to the concept of infinity, itself perhaps limited to the human imagination.

Corballis (2011). E sobre o papel da recursividade na interação dos subsistemas que integram o chamado “órgão da linguagem”, Nascimento esclarece:

O “organismo interno”, o órgão da Linguagem, é caracterizado pela interação de três subsistemas que constituem a “Linguagem em Sentido Amplo”: a) o subsistema computacional: as computações gramaticais nucleares, que se reduzem ao princípio da recursão (a Língua, ou Língua Intensional<sup>13</sup> (Língua-I)); e b) dois tipos de subsistemas de interface com o ambiente externo (o ambiente ecológico, físico, cultural, social): 1. O subsistema sensório-motor (e outros); e 2. O subsistema conceitual-intencional. O subsistema computacional, constituído pelo princípio da recursão, está a serviço dos demais subsistemas, sendo uma condição para o seu funcionamento. Em outras palavras, a recursão é uma condição de linguagem, em sentido amplo. (NASCIMENTO, 2009, p. 69).

Para Nascimento (2009, p. 71), assumir que a recursividade funciona como um fator que restringe, isto é, que delimita o “cenário de possibilidades” da manifestação da linguagem, não significa dizer que a linguagem é um sistema determinista. Ao contrário disso, tal posicionamento implica na concepção da linguagem como um sistema adaptativo e complexo<sup>14</sup>, que muda continuamente sem perder sua identidade. Para Nascimento (2009), Chomsky, de certa maneira, já postulava isso:

Esta gramática define uma língua no sentido humboldtiano, isto é, como um sistema gerado recursivamente, no qual as leis de geração são fixas e invariantes, mas o campo e a maneira específica em que são aplicadas permanecem inteiramente não especificados. (NASCIMENTO, 2009, p. 71).

Segundo Corballis (2011, p. 27), uma das características da recursividade é que ela pode fazer de seu próprio *output* seu próximo *input*. Um *loop* que pode ser estendido indefinidamente para criar sentenças ou estruturas de tamanho e complexidade ilimitadas. Porém, na prática nossa mente não age recursivamente para criar sentenças infinitas em tamanho e complexidade – a vida, nossa limitação de tempo não necessita e nem permite isso.

Dizer que a mente é recursiva equivale a dizer que a mente é narrativa. Narrativas são constituídas de correferenciações a espaços semióticos não-presentes, e tais correferenciações atualizam o presente enunciativo com visões retrospectivas e prospectivas do tempo. Assim como Corballis define a recursividade como a capacidade de encaixar estruturas - uma dentro da outra -

<sup>13</sup> Intensional (com “s”) contrapõe-se a extensional, na versão de Princípios e Parâmetros: Língua-E (extensional).

<sup>14</sup> Sobre a concepção da linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo, discorreremos mais detalhadamente na seção 2.2.3. Nossa concepção de linguagem – um SAC.

para que um todo faça sentido, Turner nos mostra, em sua importante obra *The Literary mind* (1996), que a história é a base principal da mente, pois “a maioria de nossas experiências, nosso conhecimento e nosso pensamento é organizado **como** histórias. O escopo mental da história é aumentado por projeção - uma história ajuda-**nos a compreender uma outra.**” (TURNER, 1996, V, tradução nossa).<sup>15</sup>

Vale esclarecer que quando falamos de combinação criativa de elementos, não nos referimos à manifestação falada ou escrita da linguagem, entendemos aqui que a manifestação da linguagem deve ser entendida como um fenômeno semiótico. Falamos aqui na combinação de elementos mentais. Baseamos nossa proposta na afirmativa de Corballis (2011) que a recursividade na linguagem não se expressa necessariamente e unicamente através da fala, pelo contrário: a noção de continuidade é apoiada pelo argumento que a linguagem evoluiu mais de gestos manuais que de vocais.<sup>16</sup> (CORBALLIS, 2011, p. 49). A recursividade se manifesta na linguagem cumprindo o princípio da economia (otimização).

À vista da leitura de Corballis (2011) e Turner (1996), assumimos que o princípio da recursividade descreve o funcionamento da nossa mente. Segundo Milton do Nascimento (notas de curso) é de extrema importância esclarecermos a feição que desejamos dar à tal asserção em nosso quadro de trabalho. Ao nos apropriarmos dessa asserção – ou seja, a recursividade como um princípio descritor do funcionamento da mente – estamos nos referindo à uma entidade criada no domínio epistemológico. Tal posicionamento pode, à primeira vista, atribuir um caráter substantivo – leia-se ontológico – à tal princípio. No entanto, cabe-nos deixar claro que atribuímos ao princípio da recursividade um caráter adjetivo, pois estamos conferindo a esse princípio a realidade de *qualia*, isto quer dizer: de propriedade da mente. Sobre tal posicionamento, Milton do Nascimento ainda completa:

---

<sup>15</sup> Most of our experiences, our knowledge, and our thinking is organized as stories. The mental scope of story is magnified by projection – one story helps us make sense of another.

<sup>16</sup> Argumentação convergente a esta é proposta por Zlatev (2008) em seu artigo *The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis* no qual propõe: “intersubjectivity grounds language, which then propels the rocket to higher levels. However, if we inquire about the evolutionary origins of triadic mimesis, it appears likely that it is gestural communication itself that provided the evolutionary niche for its selection, which, in a sense, brings back the role of the “chicken” (proto-) language to center stage.” Desenvolveremos tal proposta na seção 2.1.3.2. A construção de narrativas se dá intersubjetivamente.

(...) então não vamos dizer que tal princípio "organiza" o funcionamento da mente: a mente se organiza de forma a manifestar uma qualidade, uma propriedade, a qual denominamos "princípio da recursividade". Repare que no enunciado "a mente é recursiva", "recursiva" é um predicado. Resumindo: a mente emerge da matéria como uma função, uma função diferenciada. Uma função recursiva, o que implica em uma mente que funciona recursivamente. (Milton do Nascimento – notas de curso).

Desejamos deixar claro que a apresentação que fizemos aqui do princípio da recursividade é apenas uma conversa inicial para que o leitor situe-se na leitura do nosso trabalho. Cabe dizer que tal concepção será retomada e desenvolvida em, praticamente, toda a nossa discussão, uma vez que tal princípio é o cerne de nossa construção teórica e de nossa análise dos dados empíricos.

### **2.1.2 Redes de espaços semióticos**

*Sempre que olhamos para a vida, olhamos para redes.*  
(CAPRA apud NASCIMENTO, 2009, p. 65).

Cabe a nós iniciar este tópico esclarecendo que entendemos que um espaço semiótico não existe fora de uma rede de espaços semióticos. Nesse primeiro momento, optamos por descrever e explicar o espaço semiótico sem descrever sua formação reticular. Trataremos desse aspecto na seção 2.1.3.3. A construção de narrativas envolve integração de espaços semióticos.

O espaço semiótico não é um espaço no mundo biofísico nem tão pouco um espaço que existe dentro do cérebro humano. Criar redes de espaços semióticos é uma atividade cognitiva de significação dos seres humanos. Postulamos que a produção de sentido se dá na criação e correferenciação (leia-se integração) desses espaços.

Nossa concepção de espaço semiótico baseia-se em nossa interpretação do Aparelho formal da Enunciação (BENVENISTE, 1989), da Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985; e outros) e Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002; e outros) e do Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus (especialmente Brandt, 2005, 2012; e outros).

A Teoria dos Espaços Mentais postula que a produção de sentido se dá na criação e integração de espaços semióticos pelo ser humano. Segundo tal postulado, quando falamos ou pensamos, espaços mentais são abertos, estruturados e conectados entre si por efeito da pressão

de elementos tais como gramática, contexto e cultura. Tal conexão cria uma rede de espaços através da qual nos movemos e desenrolamos nosso discurso.<sup>17</sup>

Brandt propõe que a Teoria dos Espaços Mentais e Integração Conceptual seja repensada sob a perspectiva teórica de uma exploração semiótica da cognição e da significação. Isso porque Brandt defende que tal empreendimento não foi encarado pela Teoria dos Espaços Mentais proposta por Fauconnier. Brandt interpreta que no texto inaugural de tal teoria, espaços não são definidos em relação às mentes e sim em relação ao discurso (BRANDT, 2005, p. 1580). Como extensão dessa crítica, Brandt afirma que a concepção de espaços mentais apresentada na teoria leva ao entendimento desses como artefatos condicionados à condição de verdade, os quais tentam resolver problemas especiais da lógica natural<sup>18</sup> (BRANDT, 2005, p. 1586).

Na concepção de Brandt (2005, p. 1586), o termo espaço mental denota uma forma estrutural de organizar certos conteúdos para os quais a consciência humana atenta. Tal organização se dá em níveis e, em um nível específico de organização significativa de conteúdo, a consciência humana integra outros importantes conteúdos formatados em níveis mais baixos de integração. Segundo o autor, Integração Conceptual ou integração semiótica de modo geral parece ser uma noção útil para entendermos os princípios que regem o processo de significação (BRANDT, 2005, p. 1586). Voltaremos à essa discussão mais à frente ao tratarmos do processo de integração de espaços semióticos.

Outro eixo teórico sobre o qual construímos nossa concepção de espaço semiótico é o Aparelho Formal da Enunciação. Benveniste (1989, p. 68) afirma que é um processo de referenciação instintivo – portanto básico – o ato de se referenciar no e pelo discurso como enunciador (**eu**) e referenciar o outro como enunciatário (**tu**) e assim se constituir e constituir o outro como fundadores de um tempo-espaço enunciativo a fim de predicar sobre um referente. Segundo o autor, tais ações fundam o presente enunciativo, no qual a referenciação **eu-tu-referente** no tempo-espaço enunciativo são constantemente atualizadas.

O presente enunciativo nunca se repete: ele é sempre novo devido ao caráter subjetivo da linguagem. Tal subjetividade se deve ao fato das categorias pessoa, tempo e espaço – presentes

---

<sup>17</sup> Nossa interpretação para o excerto: “The basic idea is that, as we think and talk, mental spaces are set up, structured, and linked under pressure from grammar, context, and culture. The effect is to create a network of spaces through which we move as discourse unfolds.” (FAUCONNIER; SWEETSER apud NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2004, p. 292).

<sup>18</sup> Nossa interpretação para o excerto: “In the theoretical perspective of a semiotic exploration of cognition and meaning, a mental space is not a genetically modified possible world or vericonditional artefact, intended to solve special problems of natural logic (logic in natural language).” (BRANDT, 2005, p. 1586).

em todas as línguas naturais – terem sentido somente na atividade enunciativa. Fora da enunciação, tais categorias são apenas formas de uma língua (BENVENISTE, 1989, p. 68). As formas das línguas naturais que representam tais categorias só se realizam na e pela enunciação, tendo como centro de referência aquele que enuncia. Eis aí o processo de referenciação central da linguagem: sempre aquele que enuncia, se referencia como **eu** em contraposição a um **tu** (mesmo que este tu seja o próprio eu) predicando sobre um referente a partir de um aqui-agora enunciativo - isto é, um lugar fundado pelo discurso.

O que torna esse presente enunciativo um espaço de significação é a capacidade humana de encaixar, recursivamente, outras instâncias enunciativas a partir do eixo central do momento da enunciação e com isso produzir sentido. Essa nossa capacidade é ilimitada graças à recursividade, que é um princípio organizador próprio da mente humana como um todo. Embora tenhamos capacidade de encaixar recursivamente um número infinito de estruturas a fim de produzir sentido de forma ilimitada, a significação dentro de uma rede de instâncias enunciativas é delimitada pela correferenciação interna criada pelas coordenadas formais do presente enunciativo – isto é, pessoa, tempo e espaço. Isso significa dizer que na instauração de um espaço de significação – ou seja, de um espaço semiótico – a produção de sentido é delimitada pela atuação dos enunciadores ao predicarem sobre um referente no e pelo presente enunciativo. Ao fazerem isso, os enunciadores atualizam o presente enunciativo com outras instâncias – que podem ser lembranças ou projeções – tendo como ponto de referência o presente daquela enunciação. Logo, podemos afirmar que, embora tenhamos a capacidade de produzir sentido de forma ilimitada, esta produção não é aleatória, pois ela é regida pelo próprio aparelho formal da enunciação<sup>19</sup>.

O que torna o ser humano capaz de instaurar redes de espaços semióticos em seu processo de correferenciação na e pela linguagem é o princípio da recursividade. É interessante ressaltar que todo o trabalho de Benveniste – em uma época<sup>20</sup> na qual o funcionamento da mente era ainda um mistério para a Neurociência – pautava-se na premissa de que o sentido da linguagem só é possível se produzido intersubjetivamente. O linguista não explicitou o princípio da mente que possibilitava esta relação intersubjetiva, mas seus estudos demonstram uma visão arrojada para a

---

<sup>19</sup> Baseamos tal parágrafo nas páginas 81 a 84 de Benveniste, 1989, especialmente no trecho: “A referência é parte integrante da enunciação. Estas condições iniciais vão reger todo o mecanismo da referência no processo de enunciação” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

<sup>20</sup> Entre o fim da década de 1960 e início de 1970 o autor lançara, em língua francesa, um de seus mais importantes títulos em dois volumes: *Problèmes de Linguistique Générale* (Vol I - 1966 e Vol II - 1974).

época, já que hoje, meio século depois, os estudos sobre a cognição e significação humana – tais como os desenvolvidos por Corballis (2011), Marchetti (2010), Zlatev (2008), Brandt (2005, 2012) – apontam para a mesma premissa.

É o princípio da recursividade que rege a criação de espaços semióticos. O espaço semiótico não é um produto da mente humana e sim uma operação da mente que é indispensável ao processo de significação. Ao nos referenciarmos como **eu** em contraposição a um **tu**, identificando um objeto e predicando sobre ele, instauramos um espaço semiótico o qual é o espaço da significação.

### **2.1.3 A construção intersubjetiva de narrativas**

Reafirmamos que a construção de narrativas é central na linguagem e diz respeito à capacidade que o ser humano tem de se referenciar como **eu** diante de um **tu** por ele instituído a fim de se referir a um objeto e instaurar assim o presente enunciativo. Essas ações instauram um espaço de significação, o qual chamamos de espaço semiótico. Com base em Zlatev (2008), interpretamos que instituir o presente enunciativo é uma operação que tem como base a intersubjetividade e exige compartilhamento de atenção e intenções comunicativas, criação e compartilhamento de convenções semânticas e empatia.

Antes de descrevermos como tal operação se realiza, é preciso deixar claro que essa operação não depende da atuação de dois sujeitos empíricos em situação de interlocução ou de um sujeito empírico capaz de falar. Pelo contrário, afirmamos que narrar independe de externalização. Como assumimos anteriormente com Turner (1996): a nossa mente funciona de forma narrativa.

Conforme descrevemos na introdução deste trabalho, as narrativas orais produzidas em situação de interlocução entre dois sujeitos empíricos são nosso objeto empírico de análise e não são a única forma de emergência da operação recursiva de narrar. De acordo com as concepções adotadas para construção de nosso quadro teórico, a capacidade narrativa da mente humana pode se manifestar de formas diversas: quer seja pela fala, pelos gestos, pelas expressões faciais, pelas expressões corporais, pelo olhar mútuo, por expressões artísticas etc.

A operação de construção de narrativas será aqui descrita em termos de três operações básicas que a constituem: instauração e manutenção de estados de consciência, atenção compartilhada e integração de espaços semióticos.

### **2.1.3.1 A construção de narrativas requer a instauração e manutenção de estados de consciência**

Postulamos que a criação de um espaço semiótico pelo ser humano envolve a operação de atentar para si mesmo a fim de se identificar, constituir o outro, atentar para um objeto e depois ser capaz de compartilhar atenção com o outro sobre este objeto. Acreditamos que a concepção de Giorgio Marchetti (2010) quanto ao papel da atenção no processo de significação é bastante importante para entendimento do processo de criação e integração de espaços semióticos.

Nossa interpretação da obra de Marchetti (2010, p. 59-67) nos leva a considerar que a atividade atencional é processada em três níveis básicos, os quais identificamos como: nível primário, nível diádico e nível triádico. Segundo nosso entendimento, o autor postula um processo de atividade atencional no qual esses níveis estão hierarquicamente organizados e correlacionados.

O primeiro nível da atividade atencional é o que nos possibilita emergir como pessoas. Marchetti (2010, p. 59) argumenta que a consciência humana surge da operação de atenção, pela qual o homem se identifica e, por consequência, se diferencia e constitui o outro. Tal operação funda a consciência. Quando atentamos a nós mesmos, nos diferenciamos de outras entidades (isto é, tudo que é distinto de nós: quer seja um ser vivo, um objeto, um evento, um som, uma palavra, uma ideia abstrata ou um pensamento) e nos formamos e nos constituímos como pessoa. Nessa concepção, a consciência deriva da experiência intersubjetiva por uma atividade primária de atenção, conforme postula o autor:

Aplicando nossa atenção, nós nos tornamos cientes de nossos limites e limitações, de como e até que ponto nossas ações podem modificar e afetar outras entidades, de como outras entidades podem nos modificar ou nos limitar, etc.; em resumo, nós nos tornamos atentos à nós mesmos. (MARCHETTI, 2010, p. 59, tradução nossa)<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> By applying our attention, we become aware of our limits and boundaries, of how and to what extent our actions can modify and affect other entities, of how other entities can modify or limit us, etc.; in short, we become aware of ourselves.

A partir da atividade atencional primária, pela qual emergimos como **eu**, estamos aptos a nos referir a outras entidades. E este é o nível diádico da atividade atencional, pelo qual podemos compreender mais profundamente nossa relação com as outras entidades. Enquanto no nível primário da atividade atencional tínhamos apenas a consciência do que éramos, pela atividade atencional diádica podemos compreender como e porque nós somos, o que somos e também que somos capazes de atribuir valores e funções à nossa relação com as outras entidades:

Ao nos relacionarmos com outras entidades, nós conseguimos aprender e compreender: como, quando, onde e porque nos relacionamos com outras entidades (por exemplo, como nós percebemos que a forma de um objeto muda dependendo do ângulo pelo qual o olhamos; de quantas formas variadas e diferentes podemos manusear um objeto; para quantas finalidades diferentes podemos usar um mesmo objeto); o valor, a importância e funções que as outras entidades têm para nós (por exemplo, um dado objeto pode implicar perigo para nós, enquanto algum outro objeto pode implicar sobrevivência; um dado objeto pode ajudar-nos a atingir um certo objetivo, enquanto algum outro objeto pode nos atrapalhar de atingi-lo, ou pode até mesmo ser neutro nessa relação); como nós podemos afetar ou mudar outras entidades, como outras entidades nos afetam e nos fazem mudar ou não. (MARCHETTI, 2010, p. 59, tradução nossa)<sup>22</sup>.

Por fim, pela atividade atencional triádica, nós somos capazes de compartilhar com o outro a significação que atribuímos a um objeto. Isso significa dizer que pela atividade atencional triádica somos capazes de compartilhar atenção com outras entidades sobre um mesmo objeto. Também somos capazes de relacionar um objeto ao outro, entender como um objeto altera outro:

Subsequentemente, e com base nesse conhecimento de primeiro nível adquirido através de experiências conscientes das relações entre nós e outras entidades, podemos construir um segundo nível de conhecimento das relações existentes entre outras entidades (por exemplo, nós podemos entender como podemos relacionar um objeto aos outros ou como um objeto altera os outros). Todas essas relações (entre nós e as outras entidades, e entre as entidades e elas mesmas) contribuem para formar o significado que as outras entidades têm para nós. (MARCHETTI, 2010, p. 59-60, nossa tradução)<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> By relating ourselves to other entities, we come to learn and understand: how, when, where and why we relate with other entities (for example: how the perceived shape of an object changes on the angle we view it from; in how many various and different ways we can handle an object; for how many different purposes we can use the same object); the value, importance and functions that other entities have for us (for example, a given object may imply danger for us while some other object may imply survival; a given object may help us achieve a certain goal while some other object may hinder us from achieving it, or may even be neutral); how we can affect or change other entities; how other entities affect us and make us change or not change.

<sup>23</sup> Subsequently, and on the basis of this first-level knowledge acquired through the conscious experiences of the relations between us and other entities, we can build a second-level knowledge of the relations existing between other entities (for example, we can understand how we can relate one object to the others, or how one object modifies the others). All these relation (between us and other entities, and between other entities themselves) contribute to form the meaning that other entities have for us.

Pela integração desses três níveis de atividade atencional, somos capazes de compartilhar atenção sobre um objeto e construir espaços de significação - espaços semióticos. Redes de espaços semióticos são criadas por relações intersubjetivas nas quais há compartilhamento de atenção entre os enunciadores sobre um objeto. Sem tal compartilhamento, não há espaço para a significação.

A partir da leitura de Marchetti (2010), podemos presumir que a construção de narrativas envolve três níveis de atividade atencional e esses níveis permitem que o ser humano: atente para si e constitua o outro; distinga suas relações com as entidades atribuindo a elas valores e funções e que compartilhe atenção com o outro sobre uma entidade, sendo capaz de compartilhar com o outro as significações criadas na sua relação com as entidades. Logo, afirmamos que a atividade atencional que funda a consciência e guia a significação humana se dá intersubjetivamente.

### **2.1.3.2 A construção de narrativas se dá intersubjetivamente**

Uma importante discussão sobre o desenvolvimento de habilidades intersubjetivas e a capacidade de operar narrativamente<sup>24</sup> é o trabalho desenvolvido por Zlatev (2008), no qual ele postula que há uma coevolução entre intersubjetividade e linguagem e esta coevolução nos torna capazes de compartilhar atenção com o outro sobre um objeto. Com essa afirmação, o autor abandona a dicotomia da procura pela precedência entre tais habilidades e explica como a intersubjetividade fundamenta a linguagem de modo que a linguagem impulsiona a intersubjetividade a níveis superiores, dando à espécie humana a capacidade de compartilhar atenção e intenções, criar convenções semânticas e agir empaticamente pela capacidade intersubjetiva de se projetar no lugar do outro (ZLATEV, 2008, p. 3).

O autor apresenta uma hierarquia na qual coevoluem habilidades miméticas, habilidades intersubjetivas e “tipos de mentalidade”, os quais se referem a “(...) vários tipos de estados e processos de consciência, e não apenas à ‘atitudes proposicionais’” (ZLATEV, 2008, p. 18, nossa tradução)<sup>25</sup>. Tal hierarquia é dividida em cinco níveis e entre os quais não há uma submissão e

---

<sup>24</sup> Leia-se “operar narrativamente” como a capacidade de realizar a construção de narrativas. Tal capacidade se resume à habilidade humana de criar e integrar espaços semióticos ao produzir sentido se colocando como **eu** em contraposição a um **tu** e correferenciando um objeto.

<sup>25</sup> “(...) various kinds of states and processes of consciousness, and not only to ‘propositional attitudes.’”

sim uma continuidade na qual cada estágio subsequente traz uma nova capacidade semiótica. (ZLATEV, 2008, p. 4).

A proposta de Zlatev baseia-se na premissa segundo a qual se postula que a linguagem - tal como a conhecemos hoje: sistêmica e recursiva – evoluiu de habilidades miméticas, isto é, de gestos. Podemos entender como habilidades miméticas ou *mimesis* corpórea, atos corpóreos representacionais, intencionais e conscientes. Segundo a teoria da evolução humana de Donald (1991), há uma forma de cognição crucialmente baseada na *mimesis* e há uma cultura correspondente baseada em habilidades miméticas (por exemplo: ferramentas de uso de imitação e rituais de dança) (DONALD apud ZLATEV, 2008, p. 2-3). Entretanto, sobre a definição de *mimesis* corpórea trazida da teoria da evolução humana proposta por Donald (DONALD apud ZLATEV, 2008, p. 3, nossa tradução)<sup>26</sup>, ressalva: “Essa definição um tanto quanto ampla inclui um número de diversas habilidades tais como imitação, re-representação de ações na imaginação (e daí o planejamento e ensaio) e o uso de gestos icônicos e indexadores para comunicação intencional.”

Zlatev toma como base o trabalho de Donald (1991), entretanto considera também evidências mais recentes da neurociência social e trabalhos que postulam sobre a capacidade mimética de primatas não humanos a fim de refinar sua concepção de *mimesis* corpórea. Assim, o autor apresenta os requisitos que devem ser considerados para classificarmos um ato como um ato da *mimesis* corpórea:

Def.: um ato corpóreo particular de cognição ou de comunicação é um ato da *mimesis* corpórea se e somente se: a) Ele envolve um mapeamento cross-modal entre exterocepção (isto é, percepção do ambiente, normalmente dominado pela visão) e propriocepção (percepção do próprio corpo, normalmente através do sentido cinestésico); b) Ele está sob controle consciente e corresponde - iconicamente ou indexalmente - a alguma ação, objeto ou evento, enquanto, ao mesmo tempo, é diferenciado deste pelo sujeito; c) O sujeito intenta o ato para simbolizar alguma ação, objeto ou evento para um destinatário (e para o destinatário reconhecer essa intenção); d) Sem que o ato seja convencional-normativo, e e) Sem que o ato divida-se (semi) composicionalmente em subatos significativos que sistematicamente relacionam-se uns com os outros e com outros atos similares. (ZLATEV, 2008, p. 3, nossa tradução)<sup>27</sup>

<sup>26</sup> “This rather broad definition includes a number of different skills such as imitation, the re-enactment of actions in imagination (and hence planning and rehearsal), and the use of iconic and indexical gestures for intentional communication.”

<sup>27</sup> “Def: A particular bodily act of cognition or communication is an act of **bodily mimesis** if and only if: a) It involves a cross-modal mapping between *exteroception* (i.e. perception of the environment, normally dominated by vision) and *proprioception* (perception of one’s own body, normally through kinesthetic sense); b) It is under conscious control and corresponds to – either iconically or indexically – to some action, object or event, while at the same time being *differentiated* from it by the subject; c) The subject *intends* the act *to stand for* some action, object

Como dissemos, o modelo de coevolução da intersubjetividade e linguagem baseado na *mimesis* corpórea se divide em cinco níveis. Os três primeiros níveis são formas de *mimesis* corpórea que evoluem à medida que o ato corpóreo atende aos cinco requisitos apresentados por Zlatev. Assim, o primeiro nível dessa hierarquia é a *proto-mimesis*, nível no qual o ato corpóreo atende somente ao requisito (a), isto é, o ato corpóreo da cognição ou da comunicação que envolve um mapeamento cross-modal entre exterocepção e propriocepção. As habilidades de intersubjetividade são de empatia simples<sup>28</sup> e atenção mútua. Manifesta-se nesse nível a mais básica forma de intersubjetividade, tanto filogenicamente quanto ontogenicamente, que é a habilidade de compartilhar emoções ou empatia. Nesse nível o tipo de mentalidade é de 1ª ordem e isto significa dizer que falta a completa diferenciação entre o *self* e o outro (ZLATEV, 2008, p. 6-8).

Subsequentemente temos a *mimesis* diádica, na qual o ato corpóreo atende aos requisitos (a) e (b). Sendo assim, além do ato corpóreo da cognição ou da comunicação envolver um mapeamento cross-modal entre exterocepção e propriocepção, ele está sob controle consciente e corresponde - como ícone ou índice - a alguma ação, objeto ou evento e, ao mesmo tempo, é diferenciado pelo sujeito como tal. A capacidade de intersubjetividade nesse nível possibilita empatia cognitiva, a qual mostra um nível mais avançado de intencionalidade, que parece emergir ontogenética e filogenicamente com outras habilidades cognitivas, incluindo a tomada de perspectiva e o autorreconhecimento no espelho. Logo, a empatia cognitiva envolve capacidades mais sofisticadas de representação. Nesse nível evolui a capacidade de atenção compartilhada (atenção de segunda ordem: “eu vejo que você vê X”). Segundo Zlatev, isso é um bom ponto de partida para a construção de uma realidade consensual, mas não há muitas pesquisas sobre isso. O compartilhamento requer um engajamento de atenção conjunta (atenção de terceira ordem: “eu vejo que você vê que eu vejo X”). Com tais operações atencionais evolui a capacidade de conhecer a intenção dos outros. O tipo de mentalidade é de segunda ordem, o qual possibilita o

---

or event for an addressee (and for the addressee to recognize this intention); d) Without the act being conventional-normative, and e) Without the act dividing (semi)compositionally into meaningful sub-acts that systematically relate to each other and other similar acts.” (ênfase no original).

<sup>28</sup> Zlatev (2008, p. 7) define como empatia todo processo no qual o sujeito percebe o estado de um objeto ou situação e tal percepção gera nesse percebedor um estado semelhante ao estado do objeto ou situação. Segundo Preston e Waal (apud ZLATEV, 2008, p.7) há uma clara motivação evolutiva para o aparecimento da empatia, é a habilidade de reconhecer e compreender o comportamento do semelhante.

entendimento do outro através da projeção (identificação, apenas diferenciação) (ZLATEV, 2008, p. 9-11).

Zlatev (2008, p. 11-14) descreve o terceiro nível - a *mimesis* triádica - no qual o ato corpóreo abarca os requisitos (a), (b) e (c). Isto é, o ato corpóreo da cognição ou da comunicação envolve um mapeamento cross-modal entre exterocepção e propriocepção, e está sob controle consciente e corresponde - como ícone ou índice - a alguma ação, objeto ou evento e, ao mesmo tempo, é diferenciado pelo sujeito como tal e o sujeito intenta um ato para simbolizar alguma ação, objeto ou evento para um destinatário (e o destinatário reconhece sua intenção). Nesse nível há o entendimento que a representação (signo) tem o mesmo sentido tanto para o destinatário quanto para o emissor. Isso envolve pelo menos uma mentalidade de segunda ordem. Zlatev nos fornece um exemplo simples que mostra as implicações de conhecer o significado de uma palavra:

- (1) Eu sei que gato significa "um pequeno animal peludo que mia"
- (2) Eu espero que você saiba que gato significa "um pequeno animal peludo que mia"
- (3) Eu espero que você saiba que eu sei que gato significa "um pequeno animal peludo que mia" (ZLATEV, 2008, p. 11-12, nossa tradução)<sup>29</sup>

Embora seja possível começar uma comunicação intencional sem a realização plena de (3), é praticamente inevitável que a experiência discursiva promova o desenvolvimento da mentalidade de terceira ordem.

Na *mimesis* triádica, desenvolvem-se operações de atenção e atitudes proposicionais intencionais. A capacidade de intersubjetividade permite operações de atenção conjunta e reconhecimento de intenções comunicativas. Podemos também discutir a noção de atenção conjunta, que pode ser vista como aquilo que surge de uma atenção de segunda ordem combinada com o reconhecimento da atenção do outro no tocante a minha atenção: “Eu vejo que você vê X” (atenção de segunda ordem) e, além disso, “eu percebo que você quer que eu olhe para X”. Em outros trabalhos, atenção conjunta pode ser entendida como uma simples forma de intenção comunicativa, combinada ainda com a existência de uma atenção de segunda ordem. Assim, a comunicação da intenção de conjuntamente atentar para algo pode ser considerada como

<sup>29</sup> (1) I know that *cat* means ‘a small furry animal that meows’.

(2) I expect you know that *cat* means ‘a small furry animal that meows’.

(3) I expect that you know that I know that *cat* means ‘a small furry animal that meows’”. (ênfase no original).

envolvendo um tipo simples de *mimesis* triádica: qualquer tipo de comportamento usado para expressar intenção (alguma forma de índice) e para sustentar o que é intenção para ambos, tanto para quem diz quanto para quem interpreta (ZLATEV, 2008, p. 12-13).

Já o quarto nível dessa hierarquia mimética é a proto-linguagem e, portanto, é considerado pós-mimético (1) (ZLATEV, 2008, p. 14). Nesse nível o ato corpóreo atende aos requisitos (a), (b), (c) e (d). Isto é, o ato corpóreo da cognição ou da comunicação envolve um mapeamento entre exterocepção e propriocepção, está sob controle consciente e corresponde - como ícone ou índice - a alguma ação, objeto ou evento e, ao mesmo tempo, é diferenciado pelo sujeito como tal e o sujeito intenta um ato para simbolizar alguma ação, objeto ou evento para um destinatário (e o destinatário reconhece sua intenção) sem que o ato seja convencional-normativo.

Na proto-linguagem, as capacidades de intersubjetividade permitem que o sujeito crie e compartilhe convenções semânticas; o tipo de mentalidade é de terceira ordem, no qual os sujeitos compartilham expectativas (como por exemplo, a expectativa de compartilhamento de conhecimento semântico). No nível pós-mimético (ou simbólico), o grande avanço cognitivo se deve à capacidade para o uso de signos convencionais plenamente interrelacionados dentro de um sistema (DEACON, ZLATEV apud ZLATEV, 2008, p. 14). No entanto, neste nível ainda não há linguagem plena, pois falta a capacidade para a sistematicidade, que é necessária para a produção de narrativas (ZLATEV, 2008, p. 15).

O quinto e último nível dessa hierarquia é o pós-mimético (2), e é nesse nível que a linguagem – convencional e sistêmica – portanto recursiva, desenvolve-se. Nesse nível, o ato corpóreo abarca todos os requisitos de (a) a (e). Isto é, o ato corpóreo da cognição ou da comunicação envolve um mapeamento entre exterocepção e propriocepção, está sob controle consciente e corresponde - como ícone ou índice - a alguma ação, objeto ou evento e, ao mesmo tempo, é diferenciado pelo sujeito como tal e o sujeito intenta um ato para simbolizar alguma ação, objeto ou evento para um destinatário (e o destinatário reconhece sua intenção) sem que o ato seja convencional-normativo. Além de tudo isso, o ato deve ter a característica de não ser dividido (semi) composicionalmente em subatos significantes que sistematicamente relacionam-se uns com os outros e a outros atos similares.

A capacidade de intersubjetividade permite o conhecimento de falsas crenças e o tipo de mentalidade é de terceira ordem, no qual o sujeito é capaz de entender crenças superiores (ZLATEV, 2008, p. 16-18). Nesse nível, maiores habilidades miméticas e formas mais avançadas

de intersubjetividade - tais como atenção conjunta e mentalidade de terceira ordem - são fundamentais e indispensáveis à construção de narrativas. Além disso, a coevolução das habilidades no quinto nível explica a rápida aquisição que as crianças têm de gramática e vocabulário – por volta dos 4 anos. É nesse momento que as crianças tornam-se capazes de compreender os conhecimentos que os outros têm ou que lhes faltam, e compreender as falsas crenças (PERNER, MITCHELL apud ZLATEV, 2008, p. 17). Isso implica no desenvolvimento da uma capacidade meta-representacional.

Zlatev (2008, p. 17) nos mostra quatro aspectos do uso da linguagem que se combinam para promoverem a capacidade meta-representacional. Interpretamos esses aspectos da seguinte forma:

- a) 1º - a linguagem se manifesta por um sistema simbólico convencional (quer seja verbal ou gestual). Ao dominar esse sistema, o indivíduo domina também o conhecimento de terceira ordem. Para dominar esse conhecimento de terceira ordem<sup>30</sup>, é preciso compreensão das crenças dos outros;
- b) 2º - duas características são universais nas línguas naturais humanas: (a) predicados mentais tais como “pensar”, “acredita”, “saber” e (b) construções de complemento sentenciais tais como “digo que...”. Se alguém pode fazer com que frases como “Eu penso que você pensa que X” sejam significantes, então esse alguém deve ser capaz de pensar o pensamento correspondente a essa frase (isto é: esse alguém é capaz de pensar sobre o pensamento do outro);
- c) 3º - não apenas a estrutura semântica/gramatical da língua, mas seu uso no discurso irá fazer com que o sujeito compreenda os outros como “agentes mentais”: Há pelo menos “três tipos de discurso e cada um deles requer [que as crianças] coloquem a perspectiva da outra pessoa de uma forma que vai além da tomada de perspectiva inerente à compreensão de símbolos linguísticos individuais e construções.”

---

<sup>30</sup> Exemplo de manifestação de conhecimento de terceira ordem: (3) Eu espero que você saiba que eu sei que gato significa "um pequeno animal peludo que mia".

(TOMASELLO apud ZLATEV, 2008, p. 17). Esses tipos de discurso são: divergências, correções/explicações e meta-discurso;

- d) 4º - a “hipótese da prática narrativa” está intimamente relacionada ao item anterior. Para a prática narrativa, deve haver (geralmente) primeiro uma proficiência linguística e, em seguida, a criança passa por vários graus de domínio na compreensão e produção de narrativas. Através desse processo, as crianças familiarizam-se com a produção e compreensão dos seguintes itens: (I) Do núcleo da estrutura da psicologia popular (ou senso comum). Ou seja, as crianças já manifestam uma capacidade linguística pautada na convencionalidade do sistema simbólico, pelo fato de serem já capazes de um compartilhamento social; (II) Das possibilidades de normas de regência a fim de colocar essas normas em prática. Isto é, as crianças já são conscientes das normas que regem o sistema simbólico (HUTTO apud ZLATEV, 2008, p. 17).

Conforme mostram os aspectos do uso da linguagem associados ao desenvolvimento da capacidade meta-representacional, é no nível da pós-*mimesis* (2) ou linguagem que a construção de narrativas emerge no desenvolvimento individual e na espécie. Nesse nível, evolui-se um sistema normativo/convencional<sup>31</sup> de pensamento e comunicação. Segundo Zlatev (2008, p. 16-18), esse nível é otimizado por utilizar um mesmo sistema para meta-funções, o que nos dá benefícios cognitivos tais como raciocínio lógico, capacidade de inferência e capacidade de planejamento em longo prazo etc. O nível da pós-*mimesis* 2 nos diferencia de todas as outras criaturas do planeta. Igualmente acreditamos que tal sistematicidade da linguagem se deve ao princípio da recursividade, que rege todas as meta-funções citadas por Zlatev.

A proposta de Zlatev é muito importante para o entendimento da construção de narrativas, pois ela explica como a coevolução da intersubjetividade e da *mimesis* corpórea proporcionou o nicho evolucionário para a linguagem - sistêmica e recursiva. Segundo Zlatev, maiores níveis miméticos trazem consigo formas mais avançadas de intersubjetividade, tais como a atenção

---

<sup>31</sup> Ao utilizar os termos “normativo” e “convencional” para caracterizar o sistema da linguagem, Zlatev os utiliza nos seguintes sentidos: normativo – a aplicação das representações comunicativas é governada pelo critério de correção. Os sujeitos que utilizam um sistema linguístico em comum são conscientes, em pelo menos algum grau, desses critérios de correção; Convencional – comumente conhecido. Interpretação do excerto: “Condition (d-poss) distinguishes triadic mimesis from post-mimesis, in which the communicative representations are conventional (i.e. commonly known) and normative (i.e. their application is governed by criteria of correctness, of which the users are at least to some degree aware)” (ZLATEV, 2008, p. 5).

compartilhada e a mentalidade de terceira ordem. Essas habilidades intersubjetivas são a base para a nossa capacidade de compartilhar conhecimento semântico, pois nesse nível evolutivo, somos capazes de inferir que o outro sabe daquilo que eu sei, pois esse outro tem a mente semelhante à minha (ZLATEV, 2008, p. 18).

Segundo essa proposta, as habilidades intersubjetivas nos três primeiros níveis da hierarquia mimética são, de fato, “pré-linguísticas” e servem como base para a linguagem tanto na evolução quanto no desenvolvimento ontogenético. É preciso deixar claro que o autor propõe que tais habilidades são sociais, isto é: surgem através do face a face e do corpo a corpo, das inter-ações. Portanto, seria incorreto dizer que a intersubjetividade *per se* é um pré-requisito para a linguagem. São os primeiros estágios miméticos - nos quais as diversas habilidades da intersubjetividade são uma parte natural - que preparam o caminho para a linguagem. A chegada do último nível é marcada por uma transição importante: a convencionalidade e a sistematicidade que caracterizam a linguagem<sup>32</sup> (ZLATEV, 2008, p. 20).

A operação de construção de narrativas, tal como a postulamos, surge da integração dos cinco níveis propostos por Zlatev. O autor afirma que é na intersubjetividade que desenvolvemos operações mentais do tipo: identificar-se; identificar o outro como diferente de nós; ser capaz de compartilhar atenção com o outro sobre um objeto; engajar-se em um comportamento de atenção conjunta com o outro e perceber que o outro compartilha atenção com você sobre um objeto; tanto agir com quanto identificar intenções comunicativas; ter expectativa com relação ao comportamento do outro; entender falsas crenças (isto é, entender que a representação de mundo do outro pode ser diferente da sua). Zlatev afirma que é na progressão da nossa capacidade de nos relacionarmos com o outro que nossa mente se desenvolve. Entendemos que, ao falar de tipos de mentalidade, Zlatev fala da relação do sujeito consigo mesmo e com as entidades (ou objetos).

Conforme citamos anteriormente, Marchetti (2010) postula que é dessa relação que emerge a consciência. Assim, acreditamos que as visões de Marchetti (2010) e Zlatev (2008) se complementam e enriquecem nossa discussão sobre como acontece a operação de construção de narrativas.

---

<sup>32</sup> Zlatev cita Deacon (2003) para ressaltar que é possível que convencionalidade e sistematicidade estejam necessariamente ligadas (ZLATEV, 2008, p. 20).

### **2.1.3.3 A construção de narrativas envolve integração de espaços semióticos**

Antes de discorrermos sobre o processo de integração de espaços semióticos – processo esse que compõe a operação de construção de narrativas – vamos recapitular como descrevemos tal operação até o momento: a operação de construção de narrativas é uma manifestação do princípio da recursividade, o qual descreve o funcionamento da nossa mente. Tal operação é construída de forma intersubjetiva por sujeitos empíricos que, pelas suas mentes recursivas, são capazes de tanto agir com quanto identificar intenções comunicativas; esses sujeitos têm expectativa em relação ao comportamento dos outros e são capazes de se engajarem em uma relação com o outro na qual compartilham atenção sobre um mesmo objeto. Esses sujeitos, por uma atividade atencional primária, instauram estados de consciência pelos quais eles se diferenciam das outras entidades, se referenciam na e pela linguagem como sujeitos linguísticos (**eu**) em contraposição a outro sujeito linguístico (**tu**). Pela atividade atencional diádica, esses sujeitos correferenciam outras entidades (**referente**) atribuindo a elas valores e funções. Por uma atividade atencional triádica, esses sujeitos compartilham as significações emergentes da suas relações com as entidades. Esses sujeitos criam assim um tempo-espaço enunciativo – um espaço semiótico. Esse espaço semiótico é o eixo a partir do qual esses sujeitos linguísticos podem integrar outros espaços semióticos. Esses outros espaços semióticos integrados a uma rede podem ser projeções de instâncias de discurso - presentes, retrospectivas, prospectivas ou combinações das três possibilidades. As grandes questões são: **como esses sujeitos linguísticos correferenciam (isto é, criam e compartilham), na e pela linguagem, espaços semióticos? Por meio de quais operações linguístico-cognitivas esses sujeitos linguísticos são capazes de correferenciar espaços semióticos?**

Antes de refletirmos sobre essas questões colocadas, cabe retomar aqui uma importante observação que Brandt nos faz em relação à criação de redes de espaços semióticos: para Brandt (2005, p. 1586), o espaço semiótico é uma forma estrutural de organizar conteúdos para os quais a nossa consciência atenta. Em primeiro lugar é preciso esclarecer que “conteúdos” equivale a significações (isto é: estruturas cognitivas, estruturas de significação). E essas significações não são significações que existem prontas no mundo e para as quais a nossa consciência atenta e assim elas se tornam disponíveis para nossa cognição. Pelo contrário, interpretamos a afirmação de Brandt da seguinte forma: ao nos constituirmos como pessoa pelo processo atencional de nos

identificarmos e nos diferenciarmos das demais entidades, criamos significações. Nesse sentido, a significação é relacional, o que significa afirmar que a significação é o valor que é determinado pela nossa relação com o ambiente bio-socio-cultural<sup>33</sup>. Isso significar dizer que atentar para conteúdos é criar e integrar espaços semióticos.

A fim de refletir sobre as questões ora apresentadas, recorreremos aos mesmos autores aos quais recorreremos na elaboração da nossa concepção de espaço semiótico: à Teoria dos Espaços Mentais e Integração Conceptual de Fauconnier e Turner – especialmente à obra *The way we think* publicada em 2002; à Benveniste (1989), especialmente ao capítulo *Linguagem e a experiência humana*; e, por fim, ao Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus (especialmente ao artigo *Making sense of a Blend* de Brandt & Brandt (2005) e ao artigo *Mental spaces and cognitive semantics: A critical comment* de Brandt (2005)).

#### **2.1.3.4 A integração de espaços semióticos envolve mapeamento entre os espaços**

Apresentaremos aqui os fundamentos básicos da Teoria da Integração Conceptual proposta por Fauconnier e Turner (2002), a qual, de uma certa forma, complementa a Teoria dos Espaços Mentais. Discutiremos o quanto tais concepções podem nos ajudar a responder nossos questionamentos sobre a operação de integração de espaços semióticos. O primeiro conceito que necessita ser revisitado nesses autores é o conceito de espaços mentais:

Espaços Mentais são pequenos pacotes conceituais construídos enquanto pensamos e falamos para propósito de entendimento local e ação.(...). Espaços mentais estão ligados ao conhecimento esquemático de longo-prazo chamado de “molduras”, (...), e a conhecimento específico de longo-prazo. (...). Espaços Mentais são bastante parciais. Eles contêm elementos e são tipicamente estruturados por molduras. Eles são interconectados, e podem ser modificados com o desenrolar do pensamento e do discurso. Espaços Mentais podem ser usados geralmente para modelar mapeamentos dinâmicos em pensamento e linguagem. (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 40, nossa tradução)<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Tal afirmativa, seguramente, nos remete à função  $S = V(O, A)$  proposta por Zlatev, Jordan. *Meaning = Life (+ Culture): An outline of a unified biocultural theory of meaning*. 2003.

<sup>34</sup> Mental spaces are small conceptual packets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. (...). Mental spaces are connected to long-term schematic knowledge called “frames”, (...), and to long-term specific knowledge. (...). Mental spaces are very partial. They contain elements and are typically structured by frames. They are interconnected, and can be modified as thought and discourse unfold. Mental spaces can be used generally to model dynamic mapping in thought and language.

A ideia de um “empacotamento” conceitual pode provocar-nos alguns questionamentos, já que tal metáfora poderia nos levar a uma concepção de significação pronta e acabada. No entanto, a forma como a metáfora dos “pacotes conceituais” é articulada e explicada nos garante que os autores não tratam a significação como um produto e sim como um processo. Isso se justifica em colocações nas quais eles afirmam que tais pacotes são construídos pelo sujeito enquanto esse fala ou pensa e que tais construções têm a finalidade de compreensão local e ação. Isso significa afirmar que espaços mentais são abertos no uso da linguagem, em situações pragmáticas e servem à aquela situação específica de linguagem. Como os autores advertem, tais espaços modificam-se com o desenrolar do pensamento e do discurso, o que refuta uma interpretação de pacotes conceituais pré-construídos.

Outro aspecto importante dessa concepção de espaços mentais diz respeito à descrição dos elementos que os constituem. Segundo os autores, tais elementos são selecionados com base em nossas experiências. Nessa perspectiva, conhecimentos esquemáticos e específicos - chamados pelos autores de “molduras” - são formados por nossas experiências. Outra afirmação importante de Fauconnier e Turner (2002) é que ao pensarmos e falarmos, realizamos a operação cognitiva de mapear conhecimentos consolidados por nossas experiências e que os espaços mentais podem, geralmente, ser usados para modelar tais mapeamentos.

A concepção de espaços mentais trazida por Fauconnier e Turner contribui para a formatação de nosso quadro teórico, no entanto, algumas coisas precisam ser refinadas. Por exemplo: os autores não nos explicam, nesse momento, como, ou por meio de que processos linguístico-cognitivos esses espaços são “abertos” ao pensarmos e falarmos. Eles não nos explicam quais fatores podem modificar os espaços mentais no desenrolar do pensamento e da fala. E além de tudo, não há uma clareza em relação à forma como um espaço mental modela o mapeamento dinâmico de conhecimento que realizamos ao pensar e falar. Esses são pontos que tentaremos esclarecer recorrendo a outros textos desses autores e até mesmo à outras abordagens.

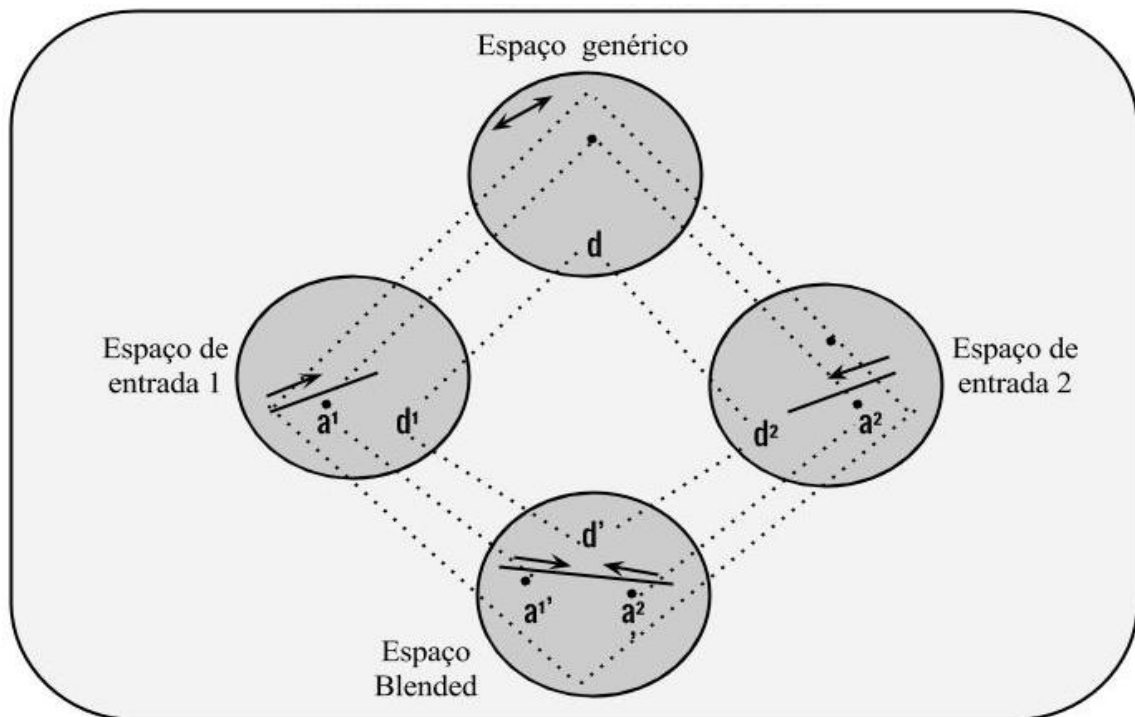
Cabe-nos também discorrer sobre a proposta desses autores para explicar a produção de sentido a partir da integração de uma rede de espaços mentais. A operação de produção de sentido pela integração de redes de espaços mentais é chamada de Integração Conceptual ou *Blending*. No diagrama básico proposto pelos autores, existem quatro espaços mentais: dois de entrada, um espaço genérico e um espaço emergente – espaço *blend*. Segundo os autores, essa é

uma rede mínima, e uma rede de Integração Conceptual pode ter vários espaços de entrada e até mesmo múltiplos espaços emergentes *blend* (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 46).

De acordo com Fauconnier e Turner (2002), um mapeamento entre os espaços ditos de entrada conecta suas partes correspondentes. Ainda há nessa rede de espaços mentais um outro espaço chamado de espaço genérico, o qual mapeia estruturas partilhadas pelos espaços de entrada e a partir desses são projetados novos espaço (*blend*) nos quais emergem os efeitos de sentido (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 40-44).

A representação gráfica abaixo mostra o diagrama básico proposto pelos autores:

**Figura 1 – Processo de Integração Conceptual**



Fonte: FAUCONNIER e TURNER (2002, p. 43).

Vale ressaltar que tal diagrama tem caráter apenas epistemológico e que toda a Teoria dos Espaços Mentais e Integração Conceptual não deve ser reduzida às representações gráficas.

A proposta de Fauconnier e Turner (2002) nos ajuda a começar a responder nossos questionamentos: **como esses sujeitos linguísticos, em suas inter-ações, correferenciam (isto é, criam e compartilham), na e pela linguagem, espaços semióticos?** Assumimos juntamente com os autores que a correferenciação de espaços semióticos se dá pelo mapeamento entre os

espaços de entrada. Nesse mapeamento, elementos correspondentes entre os espaços de entrada são conectados e é dessas conexões que emerge o espaço *blend*.

De acordo com a proposta de Fauconnier e Turner (2002, p. 40-45), na Integração Conceptual existe uma correspondência parcial entre os espaços de entrada. Os círculos no diagrama básico representam espaços mentais, as linhas sólidas representam conexões de contrapartes produzidas pela correspondência encontrada no mapeamento interespaçial entre os espaços de entradas, as linhas pontilhadas indicam conexões entre os espaços de entradas e o espaço genérico e o espaço *blend*, e a linha sólida no espaço *blend* representa a estrutura emergente.

Fauconnier e Turner (2002, p. 89-91) propõem que as conexões de contrapartes dos espaços de entrada são de muitos tipos: conexões entre *frames*, conexões por identidade ou transformação ou representação, conexões por analogia, conexões metafóricas e, mais geralmente, mapeamentos de “relações vitais”. Quando são criadas correspondências entre dois espaços de entrada, dizemos que existe um espaço cruzado mapeado entre eles (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 48). As relações vitais são, na concepção dos autores, operações de mapeamento entre os espaços que acontecem em decorrência do contraste entre os seus elementos. Assim, por meio dessas operações, somos capazes de integrar espaços. Fauconnier e Turner (2002, p. 101) lista quinze tipos e sub-tipos de relações vitais, a saber: mudança, identidade, tempo, espaço, causa e efeito, parte e todo, representação, papel, analogia, disanalogia, propriedade, similaridade, categoria, intencionalidade, unicidade. Nossa proposta é reduzir todas essas operações de relações vitais ao princípio que as rege e guia a construção de narrativas: a recursividade.

Consideramos em nosso quadro de trabalho a proposta de Fauconnier e Turner (2002) como um ponto inicial para a discussão sobre a integração de espaços semióticos. Porém, concordamos com a crítica tecida por Oakley e Hougaard (2008), na obra *Mental Spaces in discourse and interaction*, a qual se pauta na afirmação que a Teoria da Integração Conceptual proposta por Fauconnier e Turner se restringe ao processo cognitivo realizado pelo indivíduo de forma isolada e não considera a inter-ação entre indivíduos como base para tal processo. Concordamos com essa crítica e por consequência adotamos concepções como correferenciação e inter-ação. Tal posicionamento não é apenas uma mudança terminológica, pelo contrário: esse traz implicações para nossa base teórica e metodológica e, conseqüentemente, para a forma como

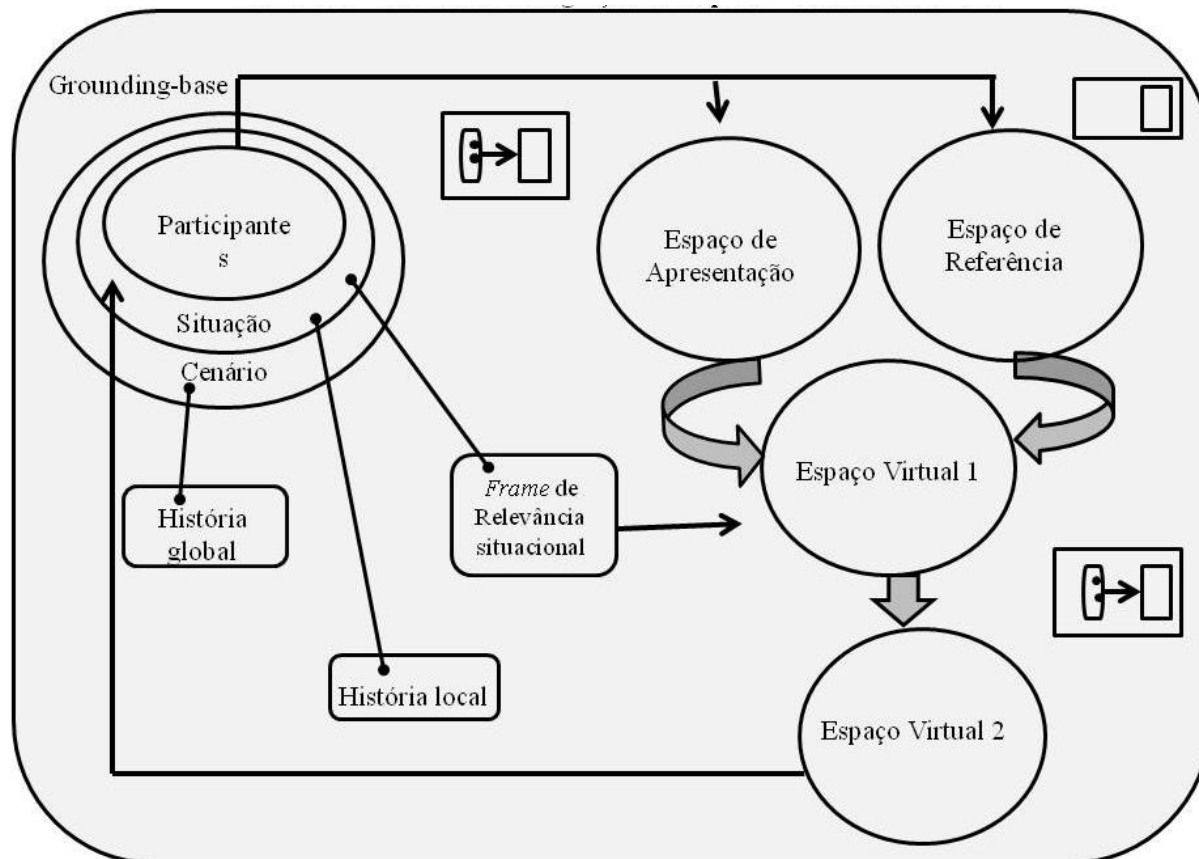
olhamos para nossos dados. Assim, em nossa análise de dados, ao traçarmos o trajeto do processo linguístico-cognitivo da Integração Conceptual, pautamo-nos na inter-ração entre os sujeitos.

É no Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus (especialmente Brandt, 2005, 2012; Brandt & Brandt, 2005) que nos baseamos para análise dos dados. Fizemos essa escolha por considerarmos, juntamente como Mendes e Nascimento (2010, p. 98), que há um grande avanço no Modelo de Aarhus em relação à análise do processamento discursivo, pois o modelo ancora-se no espaço semiótico da enunciação:

Brandt & Brandt propõem a formulação de um espaço base semiótico, como espaço de engajamento enunciativo dos sujeitos na produção de sentidos, o qual é desdobrado em três esferas: a da semiose propriamente dita, enquanto instância de realização de atos de linguagem, a da situação de comunicação em que se encontram os participantes da interação, e a do mundo fenomenológico mais amplo acessível à nossa experiência vivida. (...) a partir do desdobramento do espaço base semiótico nos termos mencionados acima, ao qual se associa a postulação de um espaço de relevância (ilocucional, situacional e argumentativa), que articula a geração de sentidos emergentes no espaço virtual/integrado (*blend*) à sua pertinência em relação à prática discursiva em questão. (MENDES; NASCIMENTO, 2010, p. 98).

A proposta dos autores é uma arquitetura composta pelos seguintes elementos: um espaço base semiótico que corresponde à realidade enunciativa dos sujeitos linguísticos; espaços de entrada, chamados de espaço de apresentação (instância figurativa de construção), espaço de referência (objeto ao qual a construção se refere) e pelo espaço virtual (*blend*), que emerge a partir da seleção de elementos dos dois últimos espaços. Os espaços descritos são calibrados por um *frame* de relevância, o qual orienta o sentido emergente no espaço virtual em função de sua relação com os demais espaços (BRANDT; BRANDT apud MENDES; NASCIMENTO, 2010, p. 98). A arquitetura aqui apresentada tem sua versão mais atualizada exposta em Brandt (2004, p. 99-103), conforme representada na **Figura 2**:

**Figura 2 – Processo de Integração Conceptual – Modelo de Aarhus**



Fonte: BRANDT, 2009, p. 103

Ao apresentarmos essas duas visões do processo de Integração Conceptual, assumimos que tal processo é a base para a construção de narrativas. Porém, cabe-nos também refletir sobre os elementos e princípios que regem tal processo. Consideramos que a recursividade é o princípio que rege a integração de espaços semióticos e desenvolveremos tal reflexão na seção seguinte.

### **2.1.3.5 Recursividade e intersubjetividade na integração de espaços semióticos**

*A língua deve, por necessidade, ordenar o tempo a partir de um eixo, e este é sempre e somente a instância de discurso.*  
(BENVENISTE, 1989, p. 75).

O presente enunciativo é o ponto axial do discurso, o espaço semiótico gerador de dois outros momentos que são também inerentes à construção de narrativas: a lembrança e a prospecção. Nessa perspectiva, passado e futuro são apenas formas denominativas no sistema

temporal de algumas línguas. Subjacente a estas formas está uma propriedade da linguagem que parece ser a experiência fundamental do tempo: o homem - um ser de linguagem - é capaz de formular “visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente a partir do ponto presente” (BENVENISTE, 1989, p. 76). Benveniste afirma que tal propriedade é comum a todas as línguas - mesmo que em algumas línguas ela não se manifeste explicitamente na organização formal dos sistemas verbais. Tal propriedade traz à tona uma particularidade que mostra uma assimetria entre a temporalidade retrospectiva e prospectiva da linguagem:

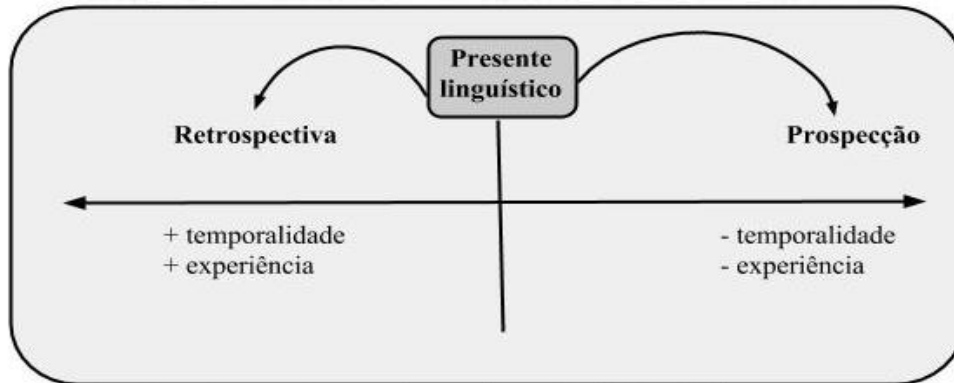
Constata-se que nas línguas dos mais variados tipos, nunca falta a forma do passado, e que muito frequentemente ela é dupla ou mesmo tripla. (...). Ao contrário, muitas línguas não têm forma específica de futuro. Serve-se frequentemente do presente com algum advérbio ou partícula que indica um momento futuro. (BENVENISTE, 1989, p. 76).

A Língua Portuguesa é uma língua flexional. No entanto, como o próprio Benveniste (1989, p. 70) nos adverte, tal característica “não lhe dá o direito nem o privilégio de exprimir o tempo.” Castilho e Elias (2012, p. 164) sugerem, numa visão convergente à de Benveniste (1989, p. 76), que o sistema temporal de uma língua deve ser visto como uma microestrutura cuja temporalidade é construída na intersubjetividade do uso pragmático da língua. Castilho e Elias (2012, p. 164) nos explicam que antes de pensarmos nos valores de passado, presente ou futuro que atribuímos às formas temporais, é preciso que entendamos que “não utilizamos essas formas unicamente para fixar cronologias dos estados de coisa, situando-nos num tempo real, mensurável pelo relógio, descrito em termos de: tempo simultâneo ao ato de fala ou presente; tempo anterior ao ato de fala ou passado, tempo posterior ao ato de fala ou futuro.” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 164). Ao invés de estarmos presos a um tempo real – ao tempo crônico – a linguagem nos permite, pela construção intersubjetiva das nossas expressões linguísticas, refugiar-nos “num tempo imaginário, que escapa à medição cronológica ou num domínio vago, genérico, impreciso, atemporal” (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 164).

Benveniste encara o contraste que há entre as formas do passado e do futuro, no inventário das diversas línguas, como uma evidência da diferença na natureza da temporalidade retrospectiva e prospectiva. O autor explica que a temporalidade retrospectiva nos permite assumir várias distâncias no passado de nossa experiência, enquanto que a temporalidade prospectiva não se temporaliza senão enquanto previsão de experiência. Para Benveniste, a língua

mostra assim a “dissimetria que está na natureza desigual da experiência” (BENVENISTE, 1989, p. 77).

**Figura 3 – Representação da dissimetria na experiência do tempo**



Fonte: elaborada pela autora com base em BENVENISTE, 1989, p. 76-78

É importante ressaltar que o presente enunciativo – o tempo-espaço enunciativo – é o único tempo que existe. É por meio do tempo-espaço enunciativo instaurado pelo homem na construção de narrativas que ele experiencia a temporalidade. Mais adiante<sup>35</sup> faremos uma descrição detalhada a respeito da distinção entre esse tempo e o tempo físico do mundo e seu correlato psíquico e o tempo crônico. É importante adiantar que devemos distinguir o tempo linguístico dessas outras formas: o tempo físico do mundo não pode ser medido, apenas sentido de forma individual (seu correlato psíquico); o tempo crônico é a socialização da noção de tempo, o qual torna possível a comunicação linguística, no entanto, nem por isso é considerado a expressão da temporalidade, pelo fato da temporalidade se instituir pelo espaço semiótico instaurado pelos enunciadores e não em uma data explícita.

Essas distinções iniciais nos levam à premissa que a temporalidade é uma propriedade original da linguagem. Benveniste (1989, p. 78) nos afirma que o tempo que realmente nos interessa - o presente enunciativo - não se reduz ao tempo crônico e nem sequer se restringe a uma subjetividade solipsista - a qual se fundamenta na crença de que não existe experiência além da nossa. Pelo contrário, esse tempo funciona como um fator de intersubjetividade, pois a temporalidade da atividade da linguagem é capaz de tornar aquilo que teria tudo para ser unipessoal - por exemplo, o sentido do item lexical “hoje” - em onipessoal - os sujeitos envolvidos na enunciação tendem a construir, no e pelo momento enunciativo, uma mesma noção

<sup>35</sup> Ver seção 2.2.2. A subjetividade da linguagem e a construção intersubjetiva do sentido.

do item lexical “hoje”. É a intersubjetividade - esse compartilhamento de experiências humanas - que torna a atividade de linguagem possível. Sobre isso Benveniste (1989, p. 78) nos diz: “Aquele que diz ‘agora, hoje, neste momento’ localiza um acontecimento como simultâneo a seu discurso, seu ‘hoje’ pronunciado é necessário e suficiente para que o parceiro o ligue na mesma representação.” Ao assumir que a atividade linguística tem por base a intersubjetividade, afirmamos que a língua reflete a experiência de uma relação que é essencial entre os seres humanos - a enunciação.

Destacamos de nossos dados empíricos o trecho de uma interlocução com um dos nossos sujeitos de pesquisa a fim propor articulações com nossa abordagem teórica:

### Quadro 2 - Amostra (B)

<p><b>Amostra (B) retirada do Vídeo I - Conversa espontânea entre pesquisadora e crianças A e E</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU">http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU</a> (acesso somente para pessoas autorizadas pela autora / <b>Transcrição do período: 00:20:47-00:22:05</b>).  <b>Descrição da situação interacional:</b> pesquisadora e as <b>Crianças A</b><sup>36</sup> e <b>E</b><sup>37</sup> estão em uma sala diante de um <i>Netbook 11</i> brincando de criar uma história em quadrinhos em <i>site</i> de jogos <i>on-line</i> e, durante a atividade, a <b>Criança E</b> pede para que a pesquisadora clique na figura que aparece na lateral da tela a qual representa um personagem de um desenho animado. Diante da solicitação, a pesquisadora lhe diz que para utilizar aquele personagem ela precisaria fazer um cadastro no <i>site</i>, isto é, informar seu nome e endereço, e que ela não poderia fazer o cadastro naquele momento. Tal diálogo segue conforme transcrição.</p>		
<p>(1) <b>Crça.E:</b> cê mora na onde?  (2) <b>Pesq.:</b> eu moro aqui em Lagoa Santa... no centro...  (3) <b>Crça.E:</b> é? Deve tá cheio de (...)  (4) <b>Pesq.:</b> uhn  (5) <b>Crça.E:</b> (...) gente... por causa da passagem  (6) <b>Pesq.:</b> ah:: ... por causa da passagem? Deve tá cheio... cês tão vendo na televisão o que tá acontecendo?  (7) <b>Crça.A:</b> A. uhn ruhn{<b>Crça.E:</b> B. uhn ruhn  (8) <b>Pesq.:</b> cês sabem onde tá acontecendo aquilo tudo?  (9) <b>Crça.E:</b> se vim pra Lagoa Santa eu tranco a minha porta e se tentar abrir o portão o Bob vai tá soltinho... ele é <u>Rottweiler</u> com fila.</p>	<p>(10) <b>Pesq.:</b> ah é? Cês tão... cê tá:: ...  (11) <b>Crça.E:</b> A. cê tem aquele de lá::...{<b>Pesq.:</b> B. se vim pra Lagoa Santa, né?  (12) <b>Crça.E:</b> cê tem aquele que lá... o cachorro <u>Chow-chow</u>?  (13) <b>Crça.E:</b> ele é bravo com a língua... éh:: ... ((coloca a sua língua pra fora e aponta para ela)) ((risos))  (14) <b>Pesq.:</b> ah, azul? ((risos))  (15) <b>Crça.E:</b> roxa... e tem um lá:: ... e tem um lá:: em casa pequenininho que ele éh:: <u>Rottweiler</u> com fila... minha cachorra morreu amanhã</p>	<p>(16) <b>Pesq.:</b> morreu amanhã?  (17) <b>Crça.E:</b> morreu  (18) <b>Pesq.:</b> ô gente... morreu? Tadinha... morreu de quê?  (19) <b>Crça.E:</b> não... foi porque ela:: ... nasceu os filhotinho dela... aí foi lá... ela foi lá caçar aquele trem lá... aquele trem lá da Copasa... vê... e ela foi lá e enfiou a cabeça lá dentro e... ela tentou tirar... e a cabeça dela inchou... minha mãe teve que quebrar o cano pra tirar a cabeça dela.  (20) <b>Pesq.:</b> gente ... aí ela morreu?  (21) <b>Crça.E:</b> uhn ruhn  (22) <b>Pesq.:</b> ô:: DÓ ... que DÓ::</p>

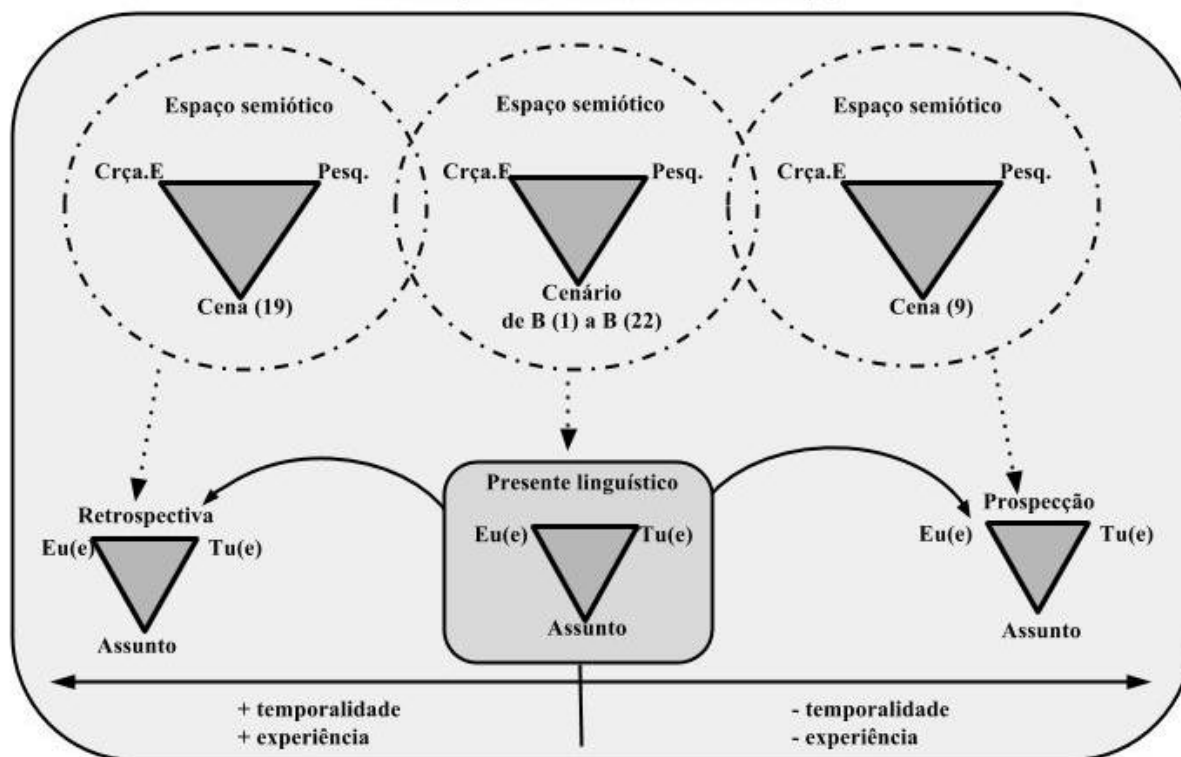
Fonte: Dados da pesquisa

<sup>36</sup> **Criança A** – Dados constantes no prontuário de acompanhamento clínico e pedagógico - sexo masculino, 11 anos. Estuda em Escola Especial e recebe acompanhamento clínico, terapêutico e pedagógico. Diagnóstico: déficit intelectual de leve a moderado por complicações perinatais. Não apresenta atraso na fala.

<sup>37</sup> **Criança E** - Dados constantes no prontuário de acompanhamento clínico e pedagógico - sexo masculino, 11 anos. Estuda em Escola Especial e recebe acompanhamento clínico, terapêutico e pedagógico. Diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Não apresenta atraso na fala.

A análise de alguns aspectos da situação interacional acima pode nos ajudar a entender os princípios que regem a integração de espaços semióticos - de forma retrospectiva ou prospectiva - a partir do presente enunciativo. A **Figura 4**, abaixo, representa as correferências de espaços semióticos realizadas pelos interactantes na construção da significação de **B(9)** e **B(19)**:

**Figura 4 – Experiência do tempo na integração de espaços semióticos na situação interacional da Amostra B**



Fonte: elaborada pela autora

Na inter-ação discursiva apresentada, podemos destacar a instância de discurso **B(9)** na qual a **Criança E** (sujeito empírico) atualiza o presente enunciativo com uma visão prospectiva do tempo ao se colocar como eu-enunciador (sujeito linguístico) e projetar na pesquisadora (sujeito empírico) um tu-enunciatário (sujeito linguístico) para correferenciar a uma instância de discurso prospectiva – materializada em **B(9)**. Da mesma forma a **Criança E** o faz para atualizar o presente enunciativo com uma visão retrospectiva do tempo integrando o espaço semiótico **B(19)**. Na verdade, em muitos outros momentos os sujeitos linguísticos dessa interação correferenciam espaços semióticos presentes, prospectivos e retrospectivos. A experiência

da temporalidade é construída intersubjetivamente naquele cenário enunciativo. Isto é, **B(19)** só pode ser considerada uma visão retrospectiva do tempo se ambos, enunciador e enunciatário, compartilharem aquele espaço semiótico como uma experiência não contemporânea ao presente enunciativo.

Por fim, vale dizer que a recursividade é o princípio organizador da mente humana, o qual possibilita que nós correferenciemos - a partir do presente enunciativo - espaços semióticos não-presentes e, construamos, intersubjetivamente, experiências sobre o tempo.

### **2.1.3.6 Recursividade – o princípio que rege a integração de espaços semióticos**

*Um ‘espaço mental’ é uma ‘porção’ (como diria Umberto Eco) de significado que vem com uma estrutura conceptual interna, um mínimo de imagens, e um status fenomenológico como um cenário que pode ser referenciado. A situação presente de um sujeito é, portanto, um espaço mental, na medida em que a dêixis, uma frase dêitica ou um gesto pode referir-se a essa situação presente. Qualquer outro cenário ou situação é experienciado como um espaço mental quando referenciado, anaforicamente ou cataforicamente, por quaisquer meios semióticos, os quais, através destes, ligam um espaço mental não-presente ao presente ou a um espaço não presente já estabelecido, ligado ao presente. (BRANDT, 2012, p. 1, nossa tradução)<sup>38</sup>*

A explicação de Brandt sobre o que é um espaço mental corresponde completamente à nossa concepção de espaço semiótico: ou seja, situação na qual um sujeito empírico se coloca como sujeito linguístico em contraposição imediata com um enunciatário para correferenciar, por operações linguístico-cognitivas, tanto ao presente fenomenológico quanto aos espaços semióticos não-presentes – de forma prospectiva ou retrospectiva. Outra semelhança entre a concepção de Brandt de espaços mentais e a nossa concepção de espaço semiótico é a afirmação que o espaço mental em si se torna uma estrutura conceptual interna. Tal asserção corresponde ao que dissemos no início de nossa exposição que “a significação dentro de uma rede de instâncias enunciativas é delimitada pela correferenciação interna criada pelas coordenadas formais do presente enunciativo – isto é, pessoa, tempo e espaço”<sup>39</sup>. Diante de tantas convergências, é inegável que o Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de

<sup>38</sup> “A ‘mental space’ is a ‘portion’ (as Umberto Eco would say) of meaning that comes with an internal conceptual structure, a minimum of imagery, and a phenomenological status as a scenario that can be referred to. The present situation of a subject is therefore a mental space, in so far as deixis, a deictic phrase or gesture, can refer to it. Any other scenario or situation is experienced as a mental space when referred to, anaphorically or cataphorically, by some semiotic means, which thereby link a non-present mental space to the present, or to an already established, present-linked non-present space.”

<sup>39</sup> Retomada da nossa formulação na seção 2.1.2. Redes de espaços semióticos.

Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus (especialmente por Brandt 2005, 2012; Brandt e Brandt, 2005) é indispensável para respondermos ao questionamento por nós levantado e ainda não totalmente suplantado: **por meio de quais operações linguístico-cognitivas os sujeitos linguísticos correferenciam (isto é, criam e compartilham), na e pela linguagem, espaços semióticos prospectivos ou retrospectivos?**

A resposta de Fauconnier ao nosso questionamento seria: os sujeitos são capazes de se referirem a espaços não-presentes por construtores de espaços (*space building*) (FAUCONNIER apud BRANDT, 2012, p. 2).

Exemplos de marcas linguísticas da operação de ativação de espaços semióticos são encontrados em Coscarelli (2003, p. 5-6):

A cada novo espaço mental, uma nova referência é construída, a partir da instalação de um enunciador, num determinado tempo e lugar e isso é marcado por mecanismos linguísticos, aos quais Fauconnier chama de construtores de Espaço (*space builders*), que são formas linguísticas ativadoras do processo de referência. Entre eles podemos citar:

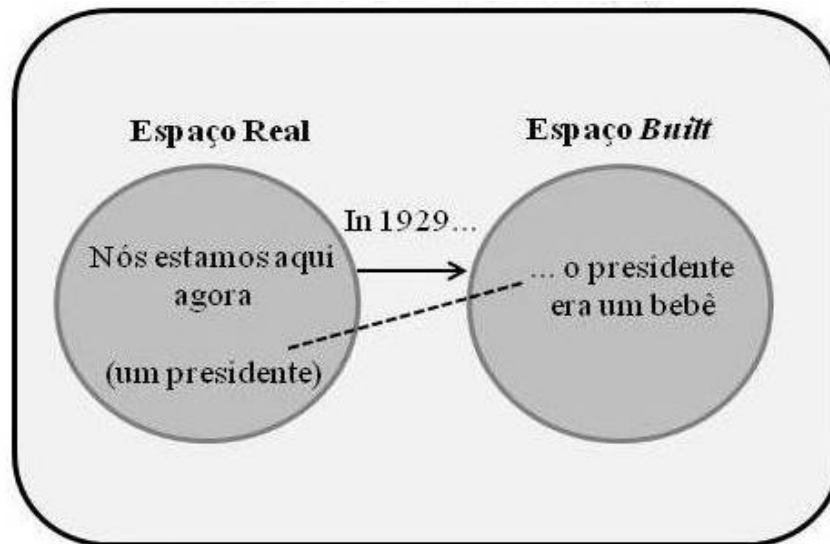
- Instauração da “situação default”;
- Uso de verbos “dicendi”; (ou não *dicendi* usado como *dicendi*. Ex.: lamentar – *Lamento* que ele não tenha vindo);
- Uso de deverbais de nomes que têm no léxico um correlato de origem verbal (Ex: comentário-comentar, desabafo-desabafar);
- Uso de advérbios de lugar e de tempo (Ex. Em 1993,... – Na casa da minha avó,...);
- SN sujeito + verbos epistêmicos (Ex: Maria *acredita* que Pedro é o criminoso);
- Construções condicionais, etc (Ex.: Se eu fosse o Presidente...) (FAUCONNIER apud COSCARELLI, 2003, p. 5).

A autora também cita outras marcas linguísticas de ativadores linguístico-cognitivos de espaços semióticos: advérbios de tempo e lugar, sujeito + verbo epistêmico – isto é, aqueles verbos que indicam crença, desejo, imaginação e expectativa – e as construções condicionais. Vejamos mais alguns exemplos conforme Coscarelli (2003, p. 6):

**Ele imagina** que escreveu este romance.  
**Maria disse** que ele escreveu o romance.  
**Em 1906**, ele escreveu um romance.  
**Neste filme**, Gianeccini escreve vários romances.  
**No seu sonho**, ele escreveu o romance. (COSCARELLI, 2003, p. 6).

Brandt (2012, p. 2-3) apresenta o seguinte exemplo de Fauconnier (1985) de ativadores de espaços:

**Figura 5 – Ativador de espaço**



Fonte: FAUCONNIER apud BRANDT, 2012, p. 1

Brandt (2012, p. 1) destaca, à cerca do exemplo resgatado, que conforme postulações de Fauconnier (1985), espaços mentais podem conter elementos como, por exemplo, pessoas e funções e esses podem ser específicos de um espaço particular ou podem ser compartilhados por diferentes espaços. Na **Figura 5**, relativa à construção mental da sentença “em 1929, o presidente era um bebê”, presidência é uma função específica de um espaço, enquanto o personagem da função, a pessoa, é representado em dois espaços. A expressão adverbial de tempo “em 1929” é, assim, um ativador de espaço.

Brandt (2012, p. 2) considera que a noção de ativador de espaço deve ser repensada e reformulada como espaços de delegação (*space delegation*) e reforça que esse fenômeno de ligação de um espaço “*off-line*” a um espaço “*online*” é tanto trivial quanto fundamental no pensamento e comunicação humanos.

A fim de repensar esse fenômeno de integração de espaços semióticos *off-line* – retrospectivos e prospectivos – ao espaço semiótico *online* – presente enunciativo – Brandt nos propõe a análise de mais um exemplo:

A base semântico-pragmática do construtor de espaço é, em nossa visão, a intersubjetividade da enunciação: eu digo para você que X. Essa instância ditransitiva implícita (**ao verbo dizer**) permite a uma primeira pessoa (P1) ficar no espaço ‘*online*’ enquanto envia uma segunda pessoa (P2) para algum outro espaço ‘*off-line*’, X. Então P2

é um papel enunciativo que tem sua base no espaço de P1 e é delegado por P1 a este outro espaço, X, onde P1 atualmente não está presente. (**grifos nossos**) (BRANDT, 2012, p. 2 – nossa tradução)<sup>40</sup>

A intenção de Brandt com tal proposta é analisar e classificar os caminhos dos espaços de delegação. De forma mais simples, Brandt (2012, p. 2) pergunta: “A quais tipos de espaços os seres humanos podem, mentalmente, enviar-se uns aos outros?”<sup>41</sup> Podemos igualmente perguntar: **como os seres humanos constroem e compartilham entre si correferenciações a espaços semióticos?**

Brandt propõe uma reflexão sobre a noção de ativadores de espaços proposta por Fauconnier (1985) embasado na seguinte consideração de cunho formal:

Se para uma entidade (**construtora de espaços**) – tal como P2 – capaz de se mover entre espaços, um espaço mental é cognitivamente não apenas um recipiente do cenário, mas também um atrator locativo, a topologia dinâmica introduzida na semântica pelo filósofo-matemático Renner Thom pode fornecer um modelo adequado. Uma de suas catástrofes elementares, a topologia *cusp*, descreve conflitos duplos de atratores e mudanças de estados do sistema. A convenção usada permite os atratores mínimos representarem espaços e o sistema ‘sob influência’ (**desses atratores**) ser P2. O caminho através da topologia de controle representa o espaço de delegação (SD), a parte retroflexa do caminho mostra o caráter recursivo do (**espaço de delegação**) SD. (**grifos nossos**). (BRANDT, 2002, p. 3, nossa tradução)<sup>42</sup>

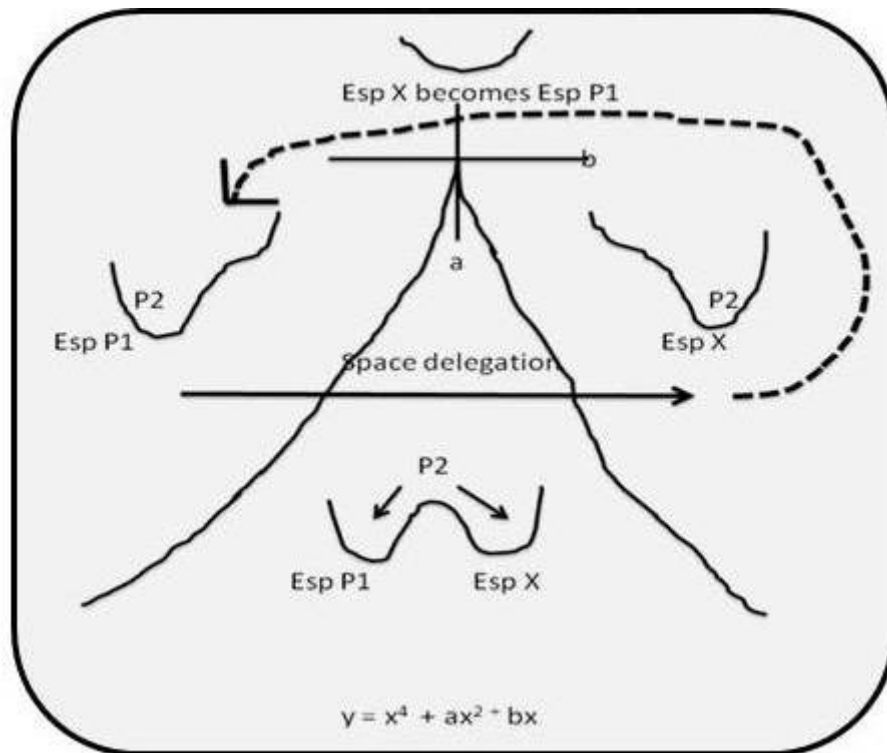
---

<sup>40</sup> The pragmatic-semantic background of ‘space building’ is, in our view, the intersubjectivity of enunciation: I say to you that X. This implicit ditransitive stance allows a first person (P1) to stay in the ‘online’ space while sending off a second person (P2) to some other, ‘offline’ space, X. So P2 is an enunciational role that has its base in P1’s space and is delegated by P1 to this other space, X, where P1 currently is not present.

<sup>41</sup> Nossa tradução livre para: “What sorts of spaces can humans mentally send each other to?”

<sup>42</sup> If, for an entity – such as P2 – capable of moving between spaces, a mental space is cognitively not only a scenarial container, but also a locative attractor, the dynamical topology introduced in semantics by the mathematical philosopher René Thom may offer an adequate modellisation. One of his elementary catastrophes, the cusp topology, describes dual attractor conflicts and changes of system states. The convention used lets the attractor minima represent spaces and the system ‘under the influence’ be P2. The path through the control topology represents space delegation (SD); the retroflexed part of the path shows the recursive character of SD.

**Figura 6 – Espaço de delegação *cusp***



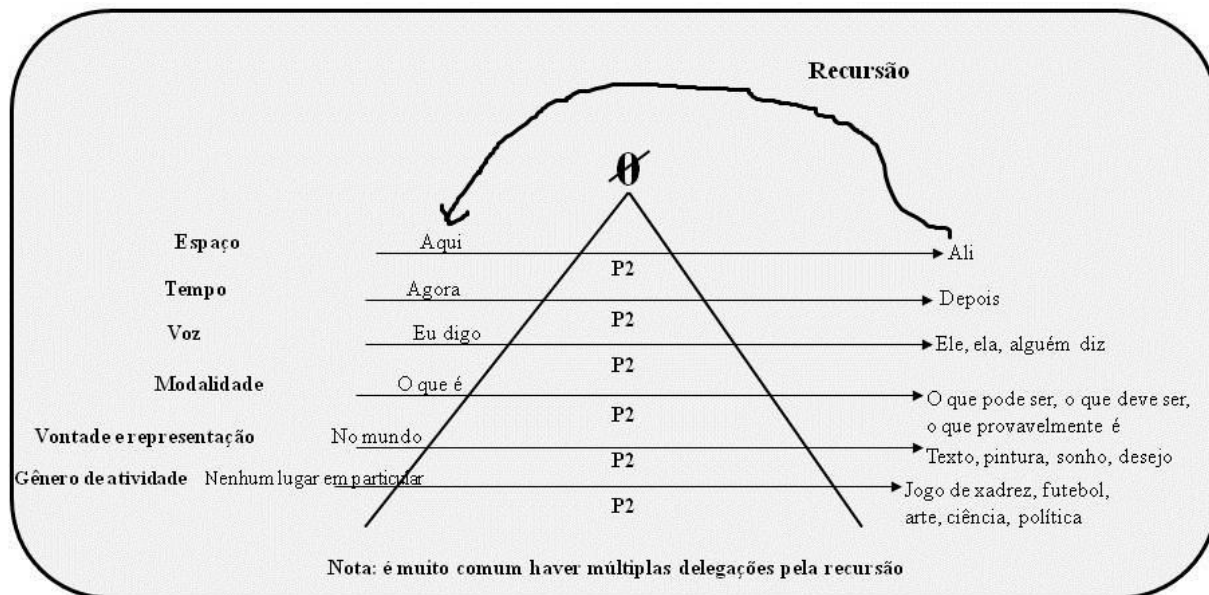
Fonte: BRANDT, 2012, p. 3

Essa operação linguístico-cognitiva, pela qual a mudança nos pesos relativos de atratores conflitantes envia P2 do Esp1 ao Esp X, descreve o caminho da delegação do atrator atuante 1 ao atrator 2, dos quais um pode permitir novamente uma delegação e assim por diante, de maneira recursiva. Segundo Brandt (2012, p. 3), esse modelo ainda não descreve a dimensão semântica da delegação. O estudo de inúmeros exemplos mostra que, pelo menos, as seguintes dimensões ou tipos de delegação são constantemente ativas na produção de sentido e produção semiótica dos humanos: a delegação pela mudança de lugar, tempo, voz (evidencialidade), modalidade (incluindo epistêmica, deontica, de raiz - enunciação, atos de fala), vontade e representação (mundos congelados em textos etc) e, finalmente, os gêneros de atividade (jogos, instituições, discursos etc.).

Cabe-nos adiantar que esclareceremos a noção de atratores proposta por Brandt ao apresentarmos a nossa concepção de linguagem como um SAC (especificamente da seção 2.2.3 a 2.2.3.3.).

Nessa perspectiva, Brandt (2012, p. 5) nos apresenta um diagrama que sumariza seis tipos mais recorrentes de espaços de delegação. Tais tipos são organizados tendo como critério a crescente complexidade do interpretante e esta listagem não tem a pretensão de ser exclusiva:

**Figura 7 – Tipos de espaço de delegação**



Fonte: BRANDT, 2012, p. 5

Com tal diagrama, Brandt (2012, p. 5) sugere que tais dimensões ou tipos de delegação são constantemente ativados na produção de sentido e produção semiótica dos humanos e que a delegação acontece pelos seguintes tipos de mudança:

- delegação pela mudança de espaço** – de aqui para ali.
- delegação pela mudança de tempo** – de agora para depois.
- delegação pela mudança de voz** – de eu digo para alguém diz.
- delegação pela mudança de modalidade** – segundo o autor, tal delegação inclui a modalidade epistemológica – relativa à natureza do conhecimento – e a modalidade deontológica – relativa aos deveres e moral. Nesse tipo de delegação, considera-se a mudança de modalidade pelos atos de fala e por expressões *root*. O termo modalidade *root* é de Sweetser e refere-se às expressões de dinâmica modal entendidas como força física. Exemplos de delegação por mudança de modalidade:

- do que é para o que pode ser (*may* – pode ter o sentido de permissão ou de possibilidade porém, nesse caso, menos provável que *can*);
  - do que é para o que deve ser (*must* – no sentido de ser obrigatório);
  - do que é para o que deve ser (*should*– no sentido de ser recomendável);
- e) **delegação pela mudança de vontade e representação** – esse tipo de delegação está ligado aos mundos congelados em textos etc. Exemplo: de um mundo para um texto, uma pintura, um sonho, um desejo;
- f) **delegação pela mudança de gêneros de atividade** – esse tipo de delegação acontece em situações de jogos, na atuação de instituições e de falantes em diversos tipos de discurso. Exemplos: de nenhum lugar em particular para um jogo de xadrez, *poker*, futebol, arte, ciência, política.

Esses exemplos de delegações – tipos de espaços *off-line* – demonstram a extensão da imaginação humana. Cenários, ainda que totalmente impossíveis – contrafactuais, condicionais, absurdos –, e crenças são perfeitamente comuns na prática semiótica humana. E o mais interessante é que tais espaços *off-line* podem ser delegados apenas na mente de um indivíduo como também podem ser compartilhados intersubjetivamente (BRANDT, 20120, p. 3-4). Nesse sentido, cabe dizer que a noção de delegações de espaços *off-line* proposta por Brandt vem ao encontro da concepção de linguagem que adotamos em nosso quadro de trabalho, a qual se baseia na premissa que a linguagem é atividade e não uma lista de significações pré-fabricadas. Discorreremos sobre nossa concepção de linguagem na seção que se segue.

## 2.2 Nossa concepção de linguagem

Nessa seção, apresentaremos a reflexão teórica que sustenta a concepção de linguagem que guia nossa pesquisa. Cabe dizer neste momento que distinções feitas aqui tais como língua/linguagem, discurso/enunciação não têm como objetivo cultivar dicotomias e sim enquadrar epistemologicamente nosso objeto de estudo.

### **2.2.1 Notas de vivências - O processo de construção de uma concepção de linguagem**<sup>43</sup>

Na introdução deste trabalho, contei-lhes como minha concepção de linguagem - engessada e pré-construída - foi, pouco a pouco, se tornando incipiente diante da atividade de linguagem das crianças e jovens com os quais convivi. Quero aqui retomar esse relato acrescido de algumas experiências de leitura teórica e tenho como finalidade mostrar como a visão da linguagem como um SAC pode nos ajudar a explicar - mesmo que parcialmente - como e por que estes sujeitos superam as expectativas que lhes são imputadas por avaliações pedagógicas e clínicas.

Conforme compartilhei anteriormente, no convívio com sujeitos diagnosticados com atraso e transtornos no desenvolvimento (especialmente aqueles com diagnóstico de Deficiência Intelectual leve e moderada e, em alguns casos, transtornos globais associados como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH), percebi que eles, muitas vezes, não eram bem sucedidos em atividades pedagógicas e terapêuticas com finalidades tais como desenvolvimento da atenção e da concentração. Na busca por métodos de coleta de dados, desenvolvi várias atividades com os sujeitos, tais como: contação de história, exibição de filmes e desenhos animados com a finalidade da eliciação do reconto; brincadeiras com finalidades pedagógicas; atividades de alfabetização pautadas na premissa construtivista; observação em sala de aula e nos momentos de recreação, entre outras.

Nos momentos que brincávamos, conversávamos e contávamos histórias, eu fui, por diversas vezes, surpreendida por narrativas incríveis, nas quais os sujeitos me recontavam a história que havíamos escutado demonstrando operações de contraposição que eu não imaginava que eles seriam capazes de fazer. Em outros momentos, eles inseriam em suas narrativas coisas de seu cotidiano e davam a estes conteúdos externos uma relevância para trama da história em questão. Essas narrativas, aparentemente, desconexas e sem sentido me intrigavam...

Diante de minha perplexidade perante essas narrativas tidas como “desconexas”, eu decidi que eu deveria “higienizar” o método de coleta de dados a fim de obter dados mais homogêneos. Assim, eu revolvi restringir meus encontros à exibição/contação de histórias e eliciação do

---

<sup>43</sup> Assim como na introdução deste trabalho, tomo a liberdade de escrever usando a primeira pessoa do singular, pois desejo compartilhar com o leitor experiências que vivi, as quais transformaram minha concepção de linguagem.

reconto pelas crianças. Eu pensava que, com isso, eu poderia obter recontos produzidos em série de uma mesma história e deste modo eu teria uma base homogênea para comparar todos os recontos. Nesse momento minha relação com os sujeitos parou de fluir. Alguns deles não topavam entrar no jogo (não recontavam a história), outros o faziam de forma mecânica para cumprir uma tarefa.

Foi aí que percebi o quanto minha metodologia estava pautada numa concepção de linguagem que tirava o ser humano do papel central de produção de sentido e o enxergava como uma fria máquina registradora: ouvir, registrar e recontar. Eu percebi que minhas intervenções, bem como as atividades escolares e terapêuticas nas quais as crianças se davam mal, eram totalmente pautadas nas características de uma tarefa – isto é, um trabalho que a criança deveria executar por dever ou necessidade e pelo qual receberia uma valoração positiva ou negativa.

Daí em diante resolvi me arriscar na tentativa de propor as mesmas atividades escolares e de contação de história em um novo formato: conversas permeadas por brincadeiras. Nesse momento notei que os déficits de atenção, concentração e memória daquelas crianças pareciam não ser determinantes nos momentos que conversávamos e brincávamos. Percebi que tais déficits eram minimizados em um contexto no qual houvesse interesse pela atividade e empatia entre o sujeito e eu. Foi nesse momento de experiência prática que fui apresentada a um trabalho que me proporcionou uma nova visão sobre meu objeto de estudo: o trabalho sobre discurso e afasia desenvolvido pela pesquisadora Maria Irma Hadler Coudry.

Li em Coudry coisas que reforçavam minhas desconfianças sobre meu conceito de linguagem e que me levaram a acreditar que a concepção de linguagem como um SAC seria uma concepção que me ajudaria a entender e explicar porque aqueles sujeitos mudavam tanto seu comportamento de acordo com a relação estabelecida – se uma tarefa ou uma conversa ou uma brincadeira.

Coudry (2001) argumenta que a avaliação e reconstrução da linguagem de seus sujeitos cérebro-lesados (afásicos) se dá somente pelo processamento discursivo – pela interação em contextos narrativos. A pesquisadora nos apresenta testes de avaliação em Afasiologia que se caracterizam como tarefas de linguagem descontextualizadas “simulando situações artificiais para uma suposta atividade linguística” (COUDRY, 2001, p. 6). E é claro que sendo assim, os sujeitos afásicos não conseguem desempenhar uma atividade de comunicação satisfatória. Coudry cita um exemplo relatado por Lebrun em seu *Tratado de Afasia* (1983), no qual um dos pacientes de

Goldstein (1948) que apresentava um quadro de afasia amnésica não conseguia nomear o objeto guarda-chuva quando solicitado no teste de denominação. Entretanto, em diálogo com o examinador, ele diz: “Não posso me lembrar de como isso é chamado, porém tenho diversos guarda-chuva em casa”. (LEBRUN apud COUDRY, 2001, p. 10).

O trabalho de Coudry tem como sujeitos de pesquisa indivíduos afásicos - isto é, indivíduos que tiveram seus processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva alterados por uma lesão cerebral (COUDRY, 2001, p. 5). Já o meu trabalho tem como sujeitos de pesquisa indivíduos que não apresentam um déficit específico de linguagem e sim um déficit intelectual associado a uma síndrome genética - por exemplo, a Síndrome de *Down* - ou causado por complicações perinatais ou neonatais<sup>44</sup>. Embora haja uma visível diferença em relação aos nossos sujeitos de pesquisa, a concepção de linguagem que guia nossa prática de pesquisa é aquilo que nos aproxima. Coudry (2001), ao apresentar sua concepção de linguagem em sua tese - publicada na forma da obra *Diário de Narciso - Discurso e Afasia*, em 1988 - apoia-se na formulação da concepção de linguagem de Franchi (1992), na qual o linguista afirma que não há nada que seja propriamente imanente na linguagem, exceto sua força criadora e constitutiva. Para Franchi, a linguagem é um trabalho de construção que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências (FRANCHI apud COUDRY, 2001, p. 55). Coudry (2001, p. 57), reafirmando a ideia de Franchi de uma indeterminação radical da linguagem, guia sua prática de avaliação e acompanhamento terapêutico dos seus sujeitos, considerando que:

a língua dispõe de múltiplos recursos expressivos que, associados a fatores como o contexto, a situação, a relação entre os interlocutores, as leis conversacionais etc. fornecerão condições de determinação de um dado enunciado. (COUDRY, 2001, p.57).

Com essa concepção, Coudry está nos dizendo que o sujeito afásico pode encontrar recursos alternativos, para além do sistema da língua, que lhe possibilitem “voltar a jogar o jogo da linguagem”, e que estes recursos se constroem intersubjetivamente.

A concepção de linguagem que guia minha pesquisa vai ao encontro do proposto por Coudry (2001). Quando proponho aqui encararmos a linguagem como um SAC, sugiro que consideremos como elementos essenciais para o funcionamento deste sistema: sujeitos vivos que interajam entre si. É preciso também considerar que esses sujeitos se comportam baseados em

---

<sup>44</sup> Consultar fatores etiológicos para o Retardo mental em Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, 1995.

inter-ações passadas e adaptam seu comportamento de acordo com tais experiências anteriores. É necessário considerar que o comportamento desses sujeitos é afetado por fatores relativos à percepção, às motivações sociais e culturais (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009, p. 3). Coudry, do mesmo modo, sugere que na atividade linguística o discurso do outro não é apenas um enunciado e sim um compartilhar de experiência que atua como princípio organizador e estruturador do outro (COUDRY, 2001, p. 62). De acordo com essas perspectivas, mudança e equilíbrio parecem ser a dinâmica de funcionamento da atividade de linguagem, tanto para mim quanto para Coudry (2001).

### ***2.2.2 A subjetividade da linguagem e a construção intersubjetiva do sentido***

A fim de tratarmos do caráter subjetivo da linguagem e da forma como o sentido é construído intersubjetivamente, ampliemos, em consonância com outras leituras, a nossa reflexão sobre o “Aparelho formal da enunciação” proposto pelo linguista francês Émile Benveniste (1989).

Para Benveniste (1989, p. 81-90), todo ser humano é capaz de se colocar como enunciador (**eu**), projetar um enunciatário (**tu**) e predicar sobre um referente e assim instaurar um **tempo-espaço enunciativo**. Nesse ato, chamado de enunciação - o qual pode ser externalizado ou apenas em pensamento - o homem referencia-se na e pela linguagem. Como o autor mesmo adverte, esse ato pode parecer tão banal que pode acabar se confundindo com a própria língua ou pode nos passar despercebido (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Ao propor o “Aparelho formal da enunciação”, Benveniste não estava propondo um simples estudo filosófico da subjetividade humana ou um estudo estruturalista dos elementos com função dêitica em uma língua. Esse linguista, ao tornar pública essa proposta - pela primeira vez em 1970, na renomada *Revista Langage* - assumia uma ligação indissociável entre linguagem e ser humano, uma vez que sugeria que é na e pela linguagem que cada sujeito se subjetiva, pois “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto **eu** por oposição a **tu** e **ele**” (**grifos nossos**) (BENVENISTE, 1989, p. 68).

A fim de propiciar uma discussão a respeito do caráter subjetivo da linguagem e, portanto, sobre o quanto a linguagem revela a experiência humana, remontamos aqui a exposição de Benveniste (1989, p. 68-80) sobre três categorias que o autor considera como fundamentais ao

funcionamento da linguagem: pessoa, espaço e tempo. Queremos antes esclarecer que o fato de Benveniste discorrer sobre as três categorias separadamente não sujeita sua proposta a uma leitura na qual se possa considerar que há uma hierarquia entre tais categorias. Pelo contrário, o próprio autor afirma que a categoria de pessoa está diretamente associada à categoria de tempo (BENVENISTE, 1989, p. 68) e nós, ancorados na leitura da obra de Benveniste (1989)<sup>45</sup>, assumimos que essas três categorias essenciais à enunciação manifestam-se pela construção de narrativas.

Segundo Benveniste (1989, p. 68), a categoria de pessoa está diretamente associada à categoria de tempo e essas estão presentes em todas as línguas. Por sua universalidade e também por não serem influenciáveis por fatores culturais, Benveniste julga tais categorias como um traço da linguagem humana. Pessoa e tempo são consideradas muito mais que categorias – são funções que só têm valor na atividade da linguagem – assim como o autor discorre no trecho abaixo:

Todas as línguas têm em comum certas categorias de expressão que parecem corresponder a um modelo constante. As formas que revestem estas categorias são registradas e inventariadas nas descrições, mas suas funções não aparecem claramente senão quando se as estuda no exercício da linguagem e na produção do discurso. São categorias elementares, independentes de toda determinação cultural e nas quais vemos a experiência subjetiva dos sujeitos que se colocam e se situam na e pela linguagem. Tentaremos aqui esclarecer duas categorias fundamentais do discurso, aliás, necessariamente ligadas, a de pessoa e a de tempo. (BENVENISTE, 1989, p. 68).

Quando Benveniste diz que tempo e pessoa são categorias presentes em todas as línguas e essenciais ao discurso, o autor nos propõe discutir o papel da linguagem como reveladora da natureza humana. Benveniste afirma que é um comportamento “instintivo” do homem se colocar como **eu** em contraposição a um **tu** e **referente**. E que a cada momento que o homem se enuncia<sup>46</sup> como **eu** - quer seja explícita ou implicitamente - este é um ato novo, mesmo que se repita mil vezes. Eu, tu, ele e outros pronomes pessoais não são formas de uma língua, uma vez que esses só têm sentido no discurso. Os pronomes pessoais são funções sem as quais nenhuma linguagem seria possível (BENVENISTE, 1989, p. 68-69).

<sup>45</sup> Especialmente com base nos capítulos 4 e 5.

<sup>46</sup> Quando utilizamos expressões tais como “enunciar/falar/pronunciar”, não nos referimos à realização fonética ou a qualquer outro tipo de manifestação da linguagem. Referimo-nos à construção de narrativas. Nós consideramos a externalização da linguagem como secundária e também defendemos que o ato de enunciação precede a externalização. Esse nosso posicionamento vai ao encontro do que o autor postula no trecho seguinte: “o discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a ‘fala’? É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto.” (BENVENISTE, 1989, p. 82).

Esta oposição entre **eu** e **tu/referente** no discurso pode nos parecer uma colocação simples e óbvia em um primeiro momento. No entanto, gostaríamos de chamar atenção para a importância de se entender o funcionamento dessa atividade que compõe uma operação básica da linguagem. Como Benveniste nos assegura, quando alguém pronuncia um pronome, esse alguém o assume e esse pronome deixa de ser uma categoria descrita da língua para se transformar em uma designação única. E a cada vez que esse alguém se pronuncia, uma nova pessoa se produz. Segundo o autor, essa é a atualização de uma experiência que é essencial à linguagem (BENVENISTE, 1989, p. 68-69).

Vemos muita semelhança entre a proposta de Benveniste sobre a centralidade e essencialidade da experiência de nos colocarmos como pessoa pela linguagem e a interpretação que fazemos da abordagem de Giorgio Marchetti (2010) sobre a formação da consciência por meio da atenção. Marchetti (2010) defende que a consciência é o órgão da produção de sentido. O autor nos diz que a consciência emerge a partir do momento que nos constituímos a nós mesmos como pessoas. Isso significa dizer que a consciência surge a partir de nossas próprias experiências com outras entidades<sup>47</sup>. As consequências das nossas ações sobre outras entidades e como as outras entidades nos afetam nos dá a possibilidade de nos formarmos e nos constituirmos como pessoas. Identificamo-nos como pessoas e nos diferenciamos das entidades. A consciência emerge dessa nossa relação com as entidades, e esse processo de diferenciação que nos forma como **eu** e que faz com que as outras entidades coemirjam como **tu** (quando reconhecidas por nós como sujeitos intencionais) é guiado por nossa atenção (MARCHETTI, 2010, p. 59). Isso significa dizer que formamos um campo atencional quando nos percebemos como **eu** e assim nos diferenciamos das outras entidades. As colocações de Marchetti, articuladas às nossas outras leituras (especialmente Zlatev (2008) e Benveniste (1989)), nos levam a postular que a formação da consciência primária - eu e não-eu - se dá na intersubjetividade. Benveniste afirma que não há enunciação (produção de sentido) sem oposição entre **eu** e **tu/referente** e que o que explica a possibilidade de se produzir sentido diante da subjetividade da linguagem é a intersubjetividade. É nesse compartilhamento de atenção entre **eu** e **tu** que o sentido se torna possível.

Outra categoria essencial à linguagem é o espaço. Sobre esse Benveniste não discorre longamente, porém o pouco que diz nos possibilita sustentar a argumentação a qual propõe que o

---

<sup>47</sup> Lembrando que Marchetti chama de ‘entidade’ tudo aquilo que se distingue de nós, quer seja outro ser vivo, um objeto, um evento, um som, uma palavra, uma ideia abstrata ou pensamento (MARCHETTI, 2010, p. 59).

sistema de coordenadas espaciais expressa a subjetividade da linguagem pelo fato desse sistema só se realizar na e pela enunciação, tendo como centro de referência aquele que enuncia. Segundo Benveniste (1989, p. 69-70), o sistema de coordenadas espaciais de uma língua só tem sentido na atividade da linguagem - na e pela enunciação. Isto porque o espaço é organizado a partir do ponto central de referência. Os dêiticos – como os demonstrativos – são categorias variáveis que só assumem a função de espacializar na atividade da linguagem – na atividade de enunciação.

O tempo é a última categoria sobre a qual Benveniste discorre a fim de explicar como a comunicação linguística torna-se possível a despeito da subjetividade da linguagem. Benveniste (1989, p. 75) afirma que o tempo é uma propriedade original da linguagem. Essa última afirmação pode causar alguma confusão para aqueles que acreditam que o tempo é representado somente em línguas flexionais e que aquelas línguas que parecem não ter verbo não representam o tempo. Quanto a isso, o autor nos esclarece:

(...) a categoria do verbo pode ser reconhecida mesmo nas línguas não flexionais, e a expressão do tempo é compatível com todos os tipos e estruturas linguísticas. A organização paradigmática própria às formas temporais de certas línguas, notadamente das línguas indo-europeias, não tem o direito nem o privilégio exclusivo de exprimir o tempo. (BENVENISTE, 1989, p. 70).

Diante de tal afirmação, podemos compreender que o sistema temporal que vemos nas línguas não é a expressão concreta da noção de tempo que o autor afirma ser uma propriedade da linguagem. Antes de falarmos deste tempo que é específico da linguagem - subjetivo e revelador da experiência humana - é mister discorrer sobre a distinção que Benveniste (1989) nos apresenta sobre duas outras noções de tempo: o tempo crônico e o tempo físico. A respeito deste, Benveniste discorre, sucintamente:

O tempo físico do mundo é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade. Ele tem por correlato no homem uma duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo grau de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior. (BENVENISTE, 1989, p. 71).

Assim, podemos caracterizar o **tempo físico** do mundo como objetivo. Já a experiência que o homem tem do tempo físico é subjetiva, isto é: o tempo psíquico que cada um de nós constrói. Isso porque o tempo físico é sentido individualmente. O físico Marcelo Gleiser explica-

nos, com bastante simplicidade, essa relação da objetividade do tempo físico com a subjetividade da nossa percepção:

Na verdade, o tempo passa sempre do mesmo jeito, segundo após segundo. Mas nossa percepção dessa passagem depende do nível de envolvimento que nosso cérebro tem com a experiência que estamos tendo. A relatividade psicológica da passagem do tempo depende de quão nova a experiência é. Rotinas, a falta de novidade, faz com que o tempo acelere. Na física a situação é diferente. O tempo é uma quantidade fundamental, que não pode ser definida em termos de outra quantidade. Um segundo, a unidade universal de tempo para a humanidade, é definido como sendo 9.192.631.770 oscilações entre dois níveis do átomo de césio-133. Bem diferente do tique-taque dos relógios mecânicos, que não são muito confiáveis. Einstein, explicando a relatividade de forma coloquial, disse uma vez que se estamos ao lado de uma bela garota, uma hora passa em um segundo; se pomos a mão no fogão quente, um segundo parece ser uma hora. (GLEISER, 2010).

Já o **tempo crônico** deve ser distinguido do tempo físico e seu correlato psíquico. O tempo crônico é o tempo dos acontecimentos. Logo, este tempo engloba nossa própria vida, a qual é uma sequência de acontecimentos (BENVENISTE, 1989, p. 71). Segundo Benveniste (1989, p. 71), o tempo crônico só tem sua temporalidade realizada a partir da experiência que o próprio cria do tempo. O homem cria uma experiência de tempo vivido, que corre sem retorno, porém ele admite uma condição bidirecional que nos permite olhar do passado ao presente ou do presente ao passado.

Desse modo, a explicação do autor a respeito do tempo crônico reafirma sua posição quanto à centralidade do ser humano na experiência do tempo na e pela linguagem. Isso significa afirmar que o tempo crônico é construído pelo ser humano. O ser humano, esse ser de mente recursiva, cria experiências temporais bidirecionais. Ou seja, cria projeções a partir do presente enunciativo e, de igual modo, é capaz de olhar retrospectivamente a partir desse mesmo eixo. É essa uma experiência comum a todos os seres humanos:

Não reencontramos jamais nossa infância, nem o ontem, nem o instante que acaba de passar. Nossa vida tem portanto pontos de referência que situamos exatamente numa escala reconhecida por todos, e aos quais ligamos nosso passado imediato ou longínquo. Nesta contradição aparente reside uma propriedade essencial do tempo crônico, que é preciso esclarecer. O observador, que é cada um de nós, pode lançar o olhar sobre os acontecimentos realizados, percorrê-los em duas direções, do passado ao presente ou do presente ao passado. (BENVENISTE, 1989, p. 71).

Na citação acima, Benveniste busca esclarecer uma contradição aparente na experiência humana de constituição do tempo: é fato que não podemos voltar aos acontecimentos não

contemporâneos ao presente enunciativo – à nossa infância, ao ontem, ao instante que acaba de passar – e essa condição humana nos faz ter uma visão unidirecional do tempo. Ao mesmo tempo, podemos situar os acontecimentos numa escala criada por nós e percorrer essa escala visitando acontecimentos passados e projeções futuras. Fazemos isso a partir do presente enunciativo – ponto axial a partir do qual experienciamos (leia-se criamos) o tempo crônico.

A possibilidade que o ser humano tem de recorrer ao passado dá a este tempo um caráter subjetivo. Assim, as sociedades humanas, em todas as épocas, esforçaram-se para objetivar este tempo. O homem socializou a sua experiência do tempo crônico e então essa experiência se tornou o tempo socializado, ou seja, o tempo medido pelos seres humanos através da criação do calendário (BENVENISTE, 1989, p. 72).

Benveniste (1989, p. 72) trata, com muita destreza, sobre as três condições necessárias para a “socialização do tempo”. A condição primeira para a socialização do tempo crônico é a que o autor denomina **estativa** [*stative*]: “um momento axial que fornece o ponto zero do cômputo: um acontecimento muito importante que é admitido como dando às coisas uma nova direção (nascimento de Cristo ou de Buda; ascensão de certo soberano etc.)” (BENVENISTE, 1989, p. 72). Esse acontecimento axial é considerado um eixo fixo e daí decorre a segunda condição que é **diretiva** e esta condição se enuncia pelos termos opostos “antes.../depois”. A terceira condição é **mensurativa**, sobre a qual Benveniste (1989, p. 72) define: “fixa-se um repertório de unidades de medida que servem para denominar os intervalos constantes entre as recorrências de fenômenos cósmicos.” E assim o homem tornou possível medir o tempo crônico em dias, meses, semanas, quinzenas, trimestre, século, horas, minutos. Assim, as condições estativa, diretiva e mensurativa são traços comuns na elaboração de todos os calendários, e estas condições têm um papel importante na comunicação linguística. Sobre esse sistema de objetivação da experiência humana do tempo crônico, Benveniste articula:

O sistema obedece a necessidades internas que são coercivas. O eixo de referência não pode ser mudado, uma vez que é marcado por algo que realmente aconteceu no mundo, e não por uma convenção revogável. (...). Se ele [**o eixo de referência**] não fosse imutável, se os anos mudassem com os dias, ou se cada um os contasse à sua maneira, nenhum discurso sensato poderia mais ser mantido sobre nada e a história inteira falaria a linguagem da loucura. (**grifos nossos**). (BENVENISTE, 1989, p. 73).

Uma data não é senão uma denominação vazia que necessita da experiência humana para ter temporalidade. É na enunciação que essa temporalidade é estabelecida e este é o tempo da língua:

Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico. O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso. Este tempo tem seu centro - um centro ao mesmo tempo gerador e axial - no *presente* da instância da fala. (BENVENISTE, 1989, p. 74).

Eis aí o tempo que realmente nos interessa: o tempo linguístico. Se o tempo crônico, por si só, é vazio de toda temporalidade, é no exercício da linguagem que o homem experiencia a temporalidade. Benveniste deixa claro que a temporalidade – a experiência humana do tempo – é o presente enunciativo. Isto é, o momento mesmo da enunciação. E esse presente é reinventado a cada vez que o homem enuncia (BENVENISTE, 1989, p. 75).

Benveniste examina os sistemas linguísticos, partículas específicas e categorias como o advérbio das línguas naturais e afirma que tais categorias indicam evidências sobre a natureza da temporalidade da linguagem. É preciso interpretar tais proposições com muito cuidado a fim de evitar uma leitura equivocada na qual se atribua a tais categorias a expressão da temporalidade. Na obra de Benveniste (e também para nós), linguagem é atividade. Tal premissa nos leva a afirmar que a temporalidade se realiza pela experiência humana e não pode ser reduzida às formas de uma língua natural. Afirmamos que é no processamento discursivo – o qual se realiza intersubjetivamente – isto é, no compartilhamento de experiências – que experienciamos a temporalidade.

Chega-se assim a esta constatação – surpreendente à primeira vista, mas profundamente de acordo com a natureza real da linguagem – de que o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que este presente é implícito. (...). Estas duas referências [**passado e futuro**] não se relacionam ao tempo, mas as visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente a partir do ponto presente. Esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas concretos e notadamente a organização formal dos diferentes sistemas verbais. (**grifos nossos**). (BENVENISTE, 1989, p. 76).

### 2.2.3 Nossa concepção de linguagem – um SAC

Tomar a linguagem como um SAC implica na adoção de um novo paradigma para a área da Linguística. A fim de adotarmos esse novo paradigma, recorreremos às leituras sobre sistemas complexos em Capra (2005), Ellis e Larsen-Freeman (2009). No Brasil, esta perspectiva tem sido muito difundida, especialmente por pesquisadores do estado de Minas Gerais, aos quais recorreremos para explicar o que estamos entendendo por Linguagem como um SAC.

A primeira coisa sobre a qual devemos ter clareza é quanto à noção do termo sistema. Para tanto recorro à Oliveira<sup>48</sup> (no prelo, p. 4), que concebe sistema como um conjunto de componentes que interagem de um modo definido. Na perspectiva desse autor, um sistema pode ser qualquer parte do universo que possa ser delimitada por uma fronteira real ou imaginária. Oliveira nos oferece exemplos bem notórios de sistemas: “o sistema circulatório, um sistema eletrônico, os sistemas e subsistemas linguísticos ou o ecossistema de uma região qualquer” (OLIVEIRA – no prelo). Complementarmente, em Morin (apud NASCIMENTO<sup>49</sup>, 2009, p. 62) ressalta-se que “nosso mundo organizado é um arquipélago de sistemas no oceano da desordem” e que “todo sistema integra e organiza diversidade numa unidade”.

A natureza da dinâmica do processo organizativo de um sistema pode ser de dois tipos: aberta ou fechada. Diz-se que um sistema é fechado quando esse se organiza sem a influência de forças externas. Isso significa dizer que o sistema se sustenta por forças internas. Oliveira (no prelo, p. 4) nos fornece um exemplo de sistema fechado, o qual nos permite visualizar claramente esta dinâmica: “Nos sistemas fechados não há entrada ou saída de energia. Um exemplo pode ser dado pela matemática, que não sofre nenhuma influência do meio: em qualquer situação,  $2 + 2$  é sempre 4.”

Cabe dizer que nos interessa discorrer mais detalhadamente sobre a dinâmica de funcionamento dos sistemas abertos. Pois entre sistemas de tal natureza está a linguagem. Dizer que um sistema é aberto é dizer que ele é auto-organizador. De acordo com a explanação de

---

<sup>48</sup> Oliveira é um dos pesquisadores brasileiros ao qual me referi no primeiro parágrafo. O autor explana sobre Sistemas Adaptativos Complexos com base na leitura de Monteiro (2006), Aguirre (2007), Érdi (2010), Gros (2008), Cooper (1999), Richardson (2010), Juarrero & Rubino (2008), Capra, Juarrero, Sotolongo & Van Uden (2007) e Prigogine (1993), entre outros.

<sup>49</sup> Nascimento é também um dos pesquisadores brasileiros ao qual recorro. Este autor desenvolve sua concepção de linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo com base nos seguintes autores: Morin (2001, 2003b), Capra (2007), Moon (2004), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Chomsky (1971, 1972, 2004, 2005), Hauser, Chomsky e Fitch (2002), Gibson (1986), Franchi (1977), entre outros.

Nascimento (2009, p. 63), dentro do quadro da Teoria da Complexidade, a auto-organização também pode ser chamada de emergência. Nascimento (2009, p. 63) se vale de sua interpretação de Larsen-Freeman & Cameron (apud NASCIMENTO, 2009, p. 63) para caracterizar a dinâmica de funcionamento de um sistema aberto: “os sistemas abertos permitem que energia ou matéria externa entre no sistema. Essa abertura permite que um sistema distante do equilíbrio esteja em constante adaptação, mantendo sua estabilidade”.

Tais autoras concebem a linguagem como um sistema aberto e, portanto, adaptativo e complexo. A fim de sustentar tal concepção, Larsen-Freeman & Cameron, analisam como a dinâmica de funcionamento da linguagem se manifesta nas línguas naturais. As línguas naturais seriam padrões emergentes. Larsen-Freeman & Cameron (apud NASCIMENTO, 2009, p. 63) observam que as línguas naturais estão em constante mudança e reorganização e que nem por isto a identidade da língua se altera. Ao observar esta emergência – isto quer dizer: a forma como as línguas naturais mudam de acordo com o uso e mesmo assim mantêm sua essência – podemos sustentar a afirmação de que mudança e equilíbrio fazem parte da dinâmica de funcionamento da linguagem:

A linguagem evolui distante (**do**) equilíbrio assim como em outros sistemas complexos. Como nós definimos a linguagem primariamente através de regras dinâmicas, ao invés de ser por forças destinadas a arrastá-la para um equilíbrio estático, ela compartilha, juntamente com quase todos os sistemas complexos, uma natureza fundamentalmente longe do equilíbrio. Um sistema aberto continua a mudar e a adaptar-se, uma vez que suas dinâmicas são “alimentadas” por energia que entra no sistema, enquanto um sistema fechado reduzir-se-á para um estado estável ou de equilíbrio. (**grifos nossos**)<sup>50</sup> (LARSEN-FREEMAN; CAMERON apud ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009, p. 13, nossa tradução)<sup>51</sup>.

Sobre a natureza aberta, adaptativa e complexa da linguagem, cabe-nos fazer duas ponderações: a primeira delas é que o fato da linguagem ter uma dinâmica de funcionamento que

---

<sup>50</sup> Erro no seguinte trecho do texto original: “Language evolves far away equilibrium as other complex systems do.(...)”. Nossa tradução considera a seguinte versão: Language evolves far away **from** equilibrium as other complex systems do.

<sup>51</sup> Language evolves far away equilibrium as other complex systems do (**sic**). As we define language primarily through dynamical rules, rather than by forces designed to pull it to a static equilibrium, it shares, along with almost all complex systems, a fundamentally far-from-equilibrium nature. An open system continues to change and adapt as its dynamics are ‘fed’ by energy coming into the system, whereas a closed system will reduce to a stable state or equilibrium.

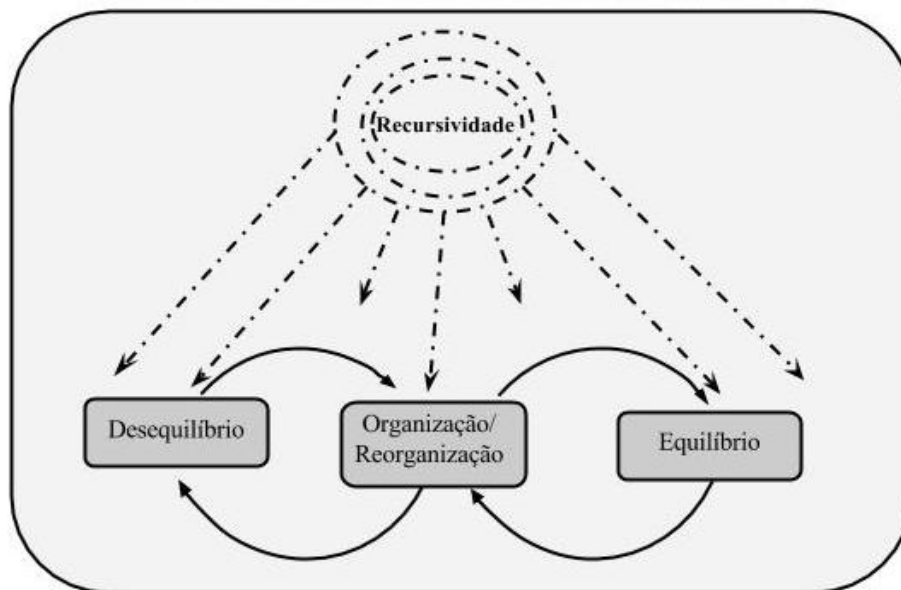
envolve um fluxo constante de mudança e equilíbrio não a torna imprevisível. Já a segunda ponderação serve, também, como um esclarecimento da primeira: a linguagem, mesmo regida por uma dinâmica de constante mudança e equilíbrio, só não se torna imprevisível pelo fato de tal dinâmica ser comandada por um único princípio. Assumimos aqui que o princípio que rege a dinâmica de funcionamento da linguagem é a recursividade. Essas afirmações serão desenvolvidas nos tópicos seguintes.

### **2.2.3.1 Da dinâmica de funcionamento da linguagem - mudança e equilíbrio**

*A vida dilata-se constantemente na direção da novidade.*  
(CAPRA, 2005, p. 31)

Neste ponto de nossa discussão, queremos deixar clara a nossa proposta de uma dinâmica de funcionamento da linguagem que se dá por um fluxo contínuo de mudança e equilíbrio. Tal dinâmica pode ser representada na **Figura 8**:

**Figura 8 – Dinâmica de funcionamento da linguagem – SAC**



**Fonte: elaborada pela autora a fim de representar graficamente a dinâmica proposta por NASCIMENTO, 2009, p. 62**

Esta relação entre mudança e equilíbrio que caracteriza o funcionamento de um SAC lhe garante mudança constante e também a manutenção de sua identidade em estados de equilíbrio:

“Um sistema complexo mantém-se num estado longe de equilíbrio, e ainda assim é estável: a mesma estrutura global é mantida a despeito de um fluxo contínuo e da mudança de seus componentes.” (CAPRA apud NASCIMENTO, 2009, p. 62-63). Neste ponto da discussão, é importante ressaltar que a mudança que compõe a dinâmica de organização de um SAC não deve ser confundida com “imprevisibilidade”, pois é preciso considerar que as mudanças obedecem aos princípios constitutivos dos próprios sistemas.

Oliveira (no prelo, p. 8-9) nos fornece mais um motivo para não atribuímos a característica de imprevisibilidade aos Sistemas Complexos ao nos dizer que uma das propriedades básicas de tais sistemas é que eles exibem *strange loops* (ou autorreferência). Isso significa dizer que a identidade do sistema é preservada mesmo que sua aparência se altere. O sistema tem em si princípios que preservam uma organização mais alta de forma que em um mesmo sistema surjam emergências diferentes.

Para nos explicar que o fluxo contínuo de mudança e equilíbrio que caracteriza os sistemas complexos não pode qualificar sua emergência como imprevisível, Oliveira (no prelo) nos traz, inicialmente, três noções importantes para o entendimento deste funcionamento: a noção de espaço fase, estado e dinâmica:

(...) os sistemas complexos podem emergir em diferentes formas e, ainda assim, preservar sua identidade. Isso é assim porque as coordenadas que eventualmente definem um sistema criam um espaço de pontos, e não um único ponto. Esse espaço, também conhecido como ‘espaço fase’ (ou ‘espaço base’), consiste de duas partes, um estado e uma dinâmica. O estado é sempre temporário e pode ser definido como sendo a conformação do sistema num determinado ponto do tempo. É como se fotografássemos esse sistema num ponto x do tempo. Sua dinâmica, por outro lado, pode ser concebida como sendo um conjunto de instruções que controlam as alterações de estado ao longo do tempo. Um estado cria a impressão de ordem, enquanto a dinâmica cria a impressão de desordem. Essa ‘desordem’ é apenas a multiplicidade de estados que um sistema pode exibir no eixo do tempo. Portanto, os sistemas complexos se apresentam em constante estado de ‘desordem’. O termo entropia é utilizado para se referir à medida da ‘desordem’. (OLIVEIRA – no prelo).

Vamos agora tentar entender de que forma as noções de espaço fase, estados e dinâmica auxiliarão na compreensão de nossa concepção de linguagem como atividade constitutiva do ser humano.

Reconhecemos a linguagem como um sistema aberto e em decorrência adaptativo e complexo. Baseamos tal proposição na afirmação de Benveniste que a atividade de linguagem - a

enunciação - é sempre nova. Somos novas pessoas a cada enunciação, mas mesmo assim preservamos nossa identidade, e o autor nos fornece uma explicação para isso:

Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. (BENVENISTE, 1989, p. 68).

Segundo Benveniste, este ato de se colocar como **eu** em contraposição a **tu** (mesmo que este **tu** seja o próprio **eu**) se referenciando pela linguagem e correferenciando um objeto (**referente**) e assim formar um tempo-espaço enunciativo, é um ato instintivo de todo ser humano. Vale lembrar que no início da nossa escrita, nos debruçamos sobre o aparelho formal da enunciação e o descrevemos em termos de operações que compõem a operação que consideramos central na linguagem: a construção de narrativas. Em suma, descrevemos a construção de narrativas como a criação de um espaço semiótico – presente enunciativo – que é o eixo a partir do qual correferenciamos espaços semióticos não-presentes. Portanto, a construção de narrativas reflete o funcionamento da linguagem. Esse ato dito instintivo é o espaço fase da linguagem.

Chegamos ao ponto no qual podemos, mais uma vez, justificar nossa concepção da linguagem como um SAC: tomamos a construção de narrativas - tal como a descrevemos minuciosamente no início da nossa escrita - como o espaço fase da linguagem. Pessoa e tempo-espaço são as coordenadas (isto é, um conjunto de instruções que controlam as alterações de estado ao longo do tempo) – propriedades básicas – que garantem a manutenção da identidade da linguagem como um SAC. Benveniste define que não há linguagem que se abstenha de tais categorias e que, na realidade, pessoa e tempo-espaço são categorias vazias<sup>52</sup>, isto é, só têm sentido se colocadas em funcionamento pela e na atividade de linguagem – ou dito de outra maneira: na e pela construção de narrativas. Essas são as razões que trazemos para definir tais categorias como as coordenadas que definem o espaço fase desse sistema. Como Benveniste garante, colocar-se como **eu** em contraposição a um **tu** e **referente**, instaurando assim um presente enunciativo “é a experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso.” (BENVENISTE, 1989, p. 69).

---

<sup>52</sup> Sobre os pronomes, o autor nos diz: “fora do discurso efetivo, o pronome não é senão uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um objeto nem a um conceito. Ele recebe sua realidade e sua substância somente do discurso” (BENVENISTE, 1989, p. 69).

Nesse sentido, devemos pensar que a atuação dos sujeitos linguísticos na criação do presente enunciativo é uma OF (Operação Fase) que atualiza o cenário de possibilidades no espaço fase da linguagem. Padrões narrativos emergentes são estados que se manifestam no espaço fase da linguagem. Esses estados são múltiplos e sempre novos. Cabe deixar claro que os estados – isto é, os padrões emergentes – são necessários, porém não suficientes para descreverem a dinâmica de funcionamento da linguagem. Isso significa dizer que não é possível uma construção narrativa que não se manifeste em estados múltiplos. Ao mesmo tempo, é preciso dizer que a manifestação de estados múltiplos não é a tradução da dinâmica de funcionamento da linguagem.

Essa discussão tem a intenção de nos levar a refletir sobre o caráter dos estados e da dinâmica de funcionamento da linguagem. Não podemos olhar para os estados – padrões narrativos emergentes – e tomá-los como a dinâmica de funcionamento da linguagem. Da mesma forma não podemos olhar para sua dinâmica e desprezar seus estados. Cabe a nós, como argumentaremos abaixo, dar a cada uma dessas partes do sistema o *status* devido e assim abandonar as dicotomias que uma visão isolada dessas partes nos levaria.

O espaço fase diz respeito a um conjunto de estados possíveis de um sistema com propriedades relativamente uniformes (NASCIMENTO, 2009, p. 65). Os estados de um sistema podem ser múltiplos e são temporários. Nesse sentido, ao considerarmos a linguagem como um SAC, suas múltiplas manifestações são seus estados. Isso significa dizer que a fala, a escrita, os gestos corporais, as expressões faciais, as línguas artificiais de sinais, as representações pictóricas e todas as formas linguísticas factíveis são apenas uma forma da linguagem se manifestar.

Diante dessas afirmações, cabe-nos observar algo importante: tomar as manifestações da linguagem como objeto de estudo não nos habilita a fundar afirmações sobre a natureza da linguagem. Tomar a fala ou a escrita, por exemplo, como objeto de estudo linguístico seria, como nos diz Marco Antonio de Oliveira (notas de curso), analisar uma fotografia e abrir mão do objeto real. Cabe a nós conceber às manifestações linguísticas o *status* que lhe é devido, isto é, o papel de materialidade que apresenta traços que nos possibilitam analisar a dinâmica de funcionamento da linguagem. Sobre este risco que os linguistas incorrem ao tomar as manifestações no lugar da linguagem, Benveniste nos fez várias advertências:

Todas as nossas descrições linguísticas consagram um lugar frequentemente importante ao “emprego das formas”. (...). As condições de emprego das formas não são, em nosso

modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar. (BENVENISTE, 1989, p. 81).

Benveniste também observa que a fala é apenas uma possibilidade de externalização da linguagem. Como tal, devemos encarar um discurso - quer seja uma conversa ou uma palestra - como um estado temporário. Benveniste nos lembra de que ninguém fala igual a ninguém e nem sequer um sujeito consegue falar igual a ele mesmo: “(...). Mas cada um sabe que para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe” (BENVENISTE, 1989, p. 83).

Nascimento (2009, p. 63) nos admoesta quanto ao perigo de construirmos objetos e objetivos de estudo observando apenas os estados de um sistema ao invés de sua dinâmica:

Construir os objetos e objetivos de estudo apenas na dimensão das mudanças emergenciais é, a meu ver, licitar um vale tudo em que se perde a noção de sistema. Licita-se um número em aberto de categorias operatórias imprecisas, perdendo-se a possibilidade de se buscarmos, em suas correlações, os princípios constitutivos dos sistemas, ou subsistemas que se pretende estudar. (NASCIMENTO, 2009, p. 63).

Ao propor que o espaço fase da linguagem é a construção de narrativas - isto é, considerarmos como operação basilar da linguagem a capacidade que o ser humano tem de se projetar como **eu** em contraposição a um **tu**, instaurando o presente enunciativo no qual e pelo qual os sujeitos correferenciam espaços semióticos não-presentes - fundamos nosso objeto e objetivos de estudo nos princípios constitutivos da linguagem e plantamos nossas perguntas a respeito da dinâmica de funcionamento da linguagem como um SAC. Essa dinâmica de funcionamento diz respeito ao um conjunto de instruções que vão delimitar os estados (formas de manifestação) de tal sistema.

Segundo Oliveira (no prelo, p. 8), “um estado cria a impressão de ordem, enquanto a dinâmica cria a impressão de desordem”. Embora haja esta aparência de desordem constante na dinâmica de um SAC, não podemos dizer que este sistema é caótico. Essa desordem aparente é apenas a multiciplidade de estados que se manifestam no eixo do tempo de um SAC. Podemos exemplificar essa dinâmica de funcionamento da linguagem como um SAC, lembrando-nos da

colocação que Benveniste (1989, p. 83) faz, na qual ele nos diz que nem um mesmo sujeito é capaz de falar igual a si mesmo.

A fim de analisar a dinâmica e os estados da linguagem como um SAC, imaginemos então uma situação hipotética: Pedro chega ao escritório no qual trabalha e diz ao seu colega João: “Nossa, como eu queria que hoje fosse sexta-feira!”. João, que estava de costas para Pedro quando ele entrou, não escuta o que Pedro diz e, exatamente três segundos depois do pronunciamento do colega, pergunta-lhe: “O que você disse?”, ao passo que Pedro responde: “Nossa, como eu queria que hoje fosse sexta-feira!”. Se esta situação tivesse acontecido realmente e tivéssemos tido a oportunidade de registrá-la em vídeo e áudio e pudéssemos assistir a esta cena inúmeras vezes para depois responder se Pedro repetiu o enunciado exatamente igual nos dois momentos, qual resposta você nos daria? Para nos responder que ‘sim’, Pedro pronunciou o mesmo enunciado exatamente igual nos dois momentos, você teria que analisar se Pedro usou exatamente a mesma entonação nos dois momentos de fala; se utilizando um decibelímetro teríamos um mesmo registro na escala de decibéis em ambos os momentos de fala de Pedro; se a expressão facial de Pedro foi exatamente igual nos dois momentos; se sua postura corporal foi precisamente a mesma em ambos os momentos. Diante de tantas exigências para se responder positivamente à nossa pergunta, você certamente nos responderia que “definitivamente não! Pedro não repetiu a frase de forma exatamente igual nos dois momentos”.

Este exemplo pode parecer trivial demais para merecer nossa atenção, entretanto essa é uma forma simples de explicar a dinâmica de funcionamento da linguagem como um SAC. Os dois momentos de fala de Pedro são estados e por natureza não podem jamais serem exatamente iguais - os estados mudam, pois a mudança é inerente à sua natureza. Entretanto, tal mudança de estado não é caótica, pois, como dissemos anteriormente, a dinâmica do espaço fase limita as possibilidades de estados dentro do próprio espaço fase. Isso quer dizer que no espaço fase enunciativo instaurado por aquele momento de diálogo entre Pedro e João, era previsível que Pedro não repetisse sua fala exatamente da mesma forma quando requerido por João. No entanto, havia coordenadas naquele espaço fase que limitavam as possibilidades de reação de Pedro diante da pergunta de João. Estas coordenadas dão várias possibilidades a Pedro, como por exemplo: ignorar a pergunta do colega, mantendo-se em silêncio; repetir o enunciado em alto e bom tom; repetir o enunciado em tom semelhante ao do primeiro momento de fala; não repetir o enunciado e sim xingar o colega por não ter prestado atenção no que ele disse; ignorar a solicitação do

colega e mudar de tópico discursivo, entre várias outras possibilidades. A dinâmica do espaço fase segue um conjunto de possibilidades que podemos chamar de atratores. Segundo Oliveira (no prelo, p. 9), “um atrator é uma espécie de formador de padrão, uma tendência para estabelecer o comportamento de um sistema ao longo do tempo em termos do conjunto de estados que este sistema pode assumir.”

Numa inter-ação comunicativa como a descrita - entre dois colegas em ambiente de trabalho - uma pergunta como a de João poderia reorganizar o espaço fase de diversas formas, fazendo emergir um dos padrões possíveis: uma resposta à pergunta, o desprezo à pergunta, um xingamento. E o que fez com que o sistema se atualizasse em um destes padrões? Ou podemos diferentemente perguntar: que atrator fez com que Pedro reagisse da forma como reagiu diante da pergunta de João? Podemos simplesmente dizer que o padrão atualizado no espaço fase – resposta à pergunta de João – formou-se graças a diversos atratores do nicho e dentre eles está o interesse de Pedro em dar continuidade ao tópico discursivo. Na ausência de tal atrator, provavelmente, o padrão emergente no sistema seria o silêncio de Pedro diante da solicitação de João, ou a mudança do tópico discursivo.

É certo que há uma regularidade pragmática e enunciativa na formação do padrão pergunta-resposta. Benveniste (1989, p. 86) valida essa nossa afirmação, uma vez que o autor alega que a interrogação (assim como a intimação e a asserção) é uma das grandes funções sintáticas cujas condições necessárias para sua realização são fornecidas pela enunciação. Segundo o autor, a interrogação é um processo linguístico e ao mesmo tempo um processo de comportamento de duplo *input*, uma vez que o enunciador, pela atividade enunciativa, tem a seu serviço as formas da língua – todas as formas lexicais e sintáticas da interrogação como pronomes, sentenças e entonação – para influenciar o comportamento do enunciatário. A interrogação “é uma enunciação construída para suscitar uma resposta” (BENVENISTE, 1989, p. 86). Assim, tomando a perspectiva da linguagem como um SAC, denominamos que as ditas grandes funções sintáticas colocadas em funcionamento pela enunciação agem como atratores do tipo *limit cycle*, uma vez que tais funções – a interrogação, a intimação e a asserção - são elementos periódicos da atividade enunciativa e atuam como formadores de padrões ou estados que se repetem com certa regularidade. Isso quer dizer que diante de uma pergunta a emergência esperada é uma resposta.

Nota-se que no exemplo que elaboramos, o atrator “interesse pela continuidade do tópico discursivo” poderia estar presente ou não como formador do padrão emergente resposta à pergunta. Isso acontece porque este atrator é do tipo *strange* (não-periódico). Segundo Oliveira (no prelo, p. 10), atratores deste tipo apresentam natureza caótica e “neste caso a evolução de um sistema ao longo de um conjunto possível de estados nunca se repete (...)”, o que nos permite também tomar tais atratores como geometricamente fractais. Sobre tais atratores, Oliveira (no prelo, p. 10) reitera que “a trajetória do sistema é a mesma, mas os estados (ou pontos no espaço fase) não se repetem.”

Santos (2010, p. 76) prefere denominar os atratores *strange* como atratores externos, e tal concepção pode nos ajudar a clarificar a natureza de tal tipo de atrator:

Adoto como fatores externos ao falante/escritor as variáveis que se circunscrevem em sua ação de situar-se e situar sua fala em um nicho biossociocultural, e nela se situar como enunciador, como sujeito, tais como: campo de atividade em que se situa o locutor/enunciador; campo de atividade em que se situa o alocutário/enunciatário; objetivo(s) da atividade em que o alocutário/enunciatário está empenhado; natureza do suporte que será utilizado, etc. (SANTOS, 2010, p. 76).

### **2.2.3.2 Da natureza dos atratores do tipo *strange***

Consideramos que os atratores do tipo *strange* dizem respeito ao nicho, isto é, às especificidades do sistema. A fim de esclarecer a natureza de tal tipo de atrator, achamos por bem apresentarmos um conceito o qual acreditamos traduzir muito bem a natureza deste tipo de atrator. Logo apresentamos o conceito de *affordances*.

#### **2.2.3.2.1 *Affordances* – a importância desse conceito para nossa concepção de linguagem**

*Affordance* é um construto teórico introduzido por Gibson na psicologia em 1979 a fim de desempenhar um papel que, segundo o autor, nenhum outro construto desempenhava naquele momento:

As *affordances* do ambiente são o que **este** oferece ao animal, o que ele (**o ambiente**) provê ou fornece, seja isto para o bem ou para o mal. O verbo *to afford* é encontrado no dicionário, mas o substantivo *affordance* não o é. Eu criei esse termo. O que eu quero dizer com ele é algo que se refere tanto ao ambiente quanto ao animal, de uma maneira que nenhum termo existente o faz. O termo *affordance* subentende a complementaridade

de animal e ambiente. (**grifos nossos**) (GIBSON apud SCARANTINO, 2002, p. 3 – nossa tradução)<sup>53</sup>

Gibson propõe que a relação organismo-ambiente deve ser pensada do ponto de vista de uma complementaridade essencial entre estes dois elementos. Isto é, não existe nicho sem organismo, todo organismo percebe e se comporta no ambiente, mas isso não pode ser restrito ao mundo físico. É correto pensar no organismo como um ser que percebe e se comporta no ambiente, se pensarmos nele como parte indissociável do ambiente e deixarmos de pensar no ambiente como algo físico e pré-determinado, pronto para ser percebido como tal pelo organismo. Nesse sentido, podemos conceber a *affordance* como uma propriedade do nicho. Por exemplo, uma pedra em um ambiente é um objeto que tem a propriedade de 'able' (apto) para uma função, por exemplo, apta para ser atirada ou para construir uma casa. É a relação entre o organismo e o ambiente que atribui função à pedra. Na linguagem como um SAC, consideramos que a produção de sentido é também relacional – organismo-ambiente. Os atratores do tipo *strange* são *affordances*, são propriedades do nicho.

Com a criação do termo *affordance*, Gibson faz uma crítica à psicologia gestáltica da época, pois o autor acreditava que, embora tal abordagem considerasse o caráter relacional entre organismo e ambiente, alguns teóricos (como Lewin, 1935, e Koffka, 1935) descreviam objetos no ambiente em termos do que os organismos podiam fazer com os objetos. Esses autores postulavam que é na experiência do organismo com o ambiente e na necessidade que o organismo tem que esse atribui características ao ambiente.

Ao contrário do que postulava a psicologia gestáltica daquela época, Gibson acreditava que “(...) uma *affordance* não é conferida a um objeto pela necessidade de um observador e sua ação de perceber o objeto.” (GIBSON apud SACARANTINO, 2002, p. 6 – nossa tradução)<sup>54</sup>. O que confere *affordance* sobre itens é o ambiente, Gibson sugere que, são um grupo de propriedades físicas, reais e objetivas de portadores de *affordances* e o organismo que são relevantes para fazer uma atividade comportamental específica. A forma como nos comportamos no mundo depende de nossas propriedades e das propriedades do ambiente. Neste sentido, *affordance* é a experiência do organismo no mundo.

---

<sup>53</sup> The affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. The verb to afford is found in the dictionary, but the noun **affordance** is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies the complementarity of the animal and the environment. (GIBSON, 1979, p. 127; emphasis in original).

<sup>54</sup> (...) an affordance is not bestowed upon an object by a need of an observer and his act of perceiving it.

Gibson (1979) nos trás uma reflexão sobre o *status* ontológico das *affordances*, e tal reflexão propõe o abandono do questionamento improdutivo sobre a presença das *affordances* no ambiente – se essa é objetiva ou subjetiva – e se o *status* ontológico das *affordances* depende ou não da percepção do organismo:

Um importante fato sobre as *affordances* do ambiente é que elas são, em certo sentido, objetivas, reais e físicas, contrariamente aos valores e significações, que são, frequentemente, considerados como subjetivos, fenomenais e mentais. Mas, na verdade, um *affordance* não é nem uma propriedade objetiva e nem uma propriedade subjetiva; ou é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, caso você prefira assim. Uma *affordance* rompe essa dicotomia de subjetivo-objetivo e nos ajuda a entender sua inadequação. (GIBSON apud SCARANTINO, 2002, p. 7 – nossa tradução)<sup>55</sup>.

Segundo Scarantino (2002, p. 7), este é um trecho enigmático da obra de Gibson, e a autora busca esclarecer que Gibson não quis dizer que *affordances* são subjetivas no sentido de que elas são concedidas aos objetos em virtude de uma experiência perceptual potencial e real do sujeito. Nesse sentido, as *affordances* são diferentes de propriedades secundárias como as cores que dependem de uma resposta sensorial do sujeito, em circunstâncias apropriadas. No entanto, a autora argumenta que *affordances* são similares às propriedades secundárias como cores, devido à sua dependência de resposta (no caso das *affordances*, de uma resposta comportamental).

*Affordance* não é *default*, como um bloco homogêneo que existe no mundo. (SCARANTINO, 2002, p. 20). Embora ainda haja alguma confusão quanto ao que Gibson quis dizer com a discussão sobre o caráter ontológico das *affordances*, abrimos mão de continuar tal discussão por julgarmos que a abordagem de Zlatev (2003) resolve tal interpretação. Zlatev (2003) propõe uma teoria sobre a produção de sentido de visão biocultural e unificada. Em sua abordagem, Zlatev nos apresenta a base de sua proposta na forma da função  $M = V(O, E)$ <sup>56</sup>. Tal função sintetiza a ideia de que a produção de sentido é o valor que emerge na relação entre organismo e ambiente. Nessa perspectiva, entendemos que a significação é condição de vida, não só do ser humano, mas de todo ser vivo - desde as formas mais simples de vida às mais complexas.

<sup>55</sup> An important fact about the affordances of the environment is that they are in a sense objective, real, and physical, unlike values and meanings, which are often supposed to be subjective, phenomenal and mental. But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy.

<sup>56</sup>  $M = V(O, E)$  leia-se Significado = Valor (Organismo, ambiente).

Por fim, cabe deixar claro que entendemos que tanto para Gibson quanto para Zaltew, a significação é uma operação na qual organismo e ambiente são inseparáveis.

### **2.2.3.3 Dos atratores do tipo *limit cycle***

Outro tipo de atrator característico nos sistemas abertos é os do tipo *limit cycle*. Ao contrário dos atratores do tipo *strange*, os atratores do tipo *limit cycle* são periódicos. Segundo Oliveira (no prelo, p. 9), nestes atratores “há um padrão constituído por uma série de estados que se repete ao longo do tempo.” Santos (2010), por sua vez, opta por intitular atratores do tipo *limit cycle* como atratores internos e descreve tal tipo de atrator como aqueles responsáveis por delimitar o cenário de possibilidades “para a efetivação de operações de equilibrações e re-equilibrações, das quais resultam auto-organizações efetuadas pela mente/sujeito no nicho em que atua, na circunscrição de atratores internos/externos” (SANTOS, 2010, p. 76). Vemos uma convergência com relação às concepções de tipos de atratores apresentadas por Oliveira (no prelo) e por Santos (2010). Optamos por adotar a distinção de Oliveira (no prelo), doravante.

## **2.3 A atividade de linguagem = Construção de narrativas**

Em primeiro lugar, cabe reiterar que consideramos que a construção de narrativas é o espaço fase da linguagem. E isso significa aceitar que construir narrativas é uma condição necessária para a atividade de linguagem (para a produção de sentido). A linguagem é narrativa – mesmo na ausência de externalizações – e assim ela é em consequência do princípio da recursividade, o qual descreve a mente humana.

Tomamos como atratores do tipo *limit cycle* os princípios que, virtualmente, configuram a atualização do presente enunciativo. Assim sendo, os atratores formadores do espaço semiótico – do presente enunciativo – são pessoa e tempo-espaço. Tais atratores delimitam as possibilidades de atualização das redes de espaços semióticos no presente enunciativo. Dito de outro modo: o ser humano cria o espaço fase da linguagem em suas relações intersubjetivas e nesse espaço se cria redes de significações possíveis.

Nesse momento, é importante retomarmos o trabalho de Zlatev (2008)<sup>57</sup>, o qual postula que há uma coevolução entre intersubjetividade e linguagem e tal coevolução nos torna capazes de correferenciar objetos de significação por meio do compartilhamento de atenção. Assumimos juntamente com Zlatev (2008) que o desenvolvimento das habilidades intersubjetivas está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem narrativa. A proposta de Zlatev (2008) ganha voz em nossa exposição sobre a operação de construção de narrativas, uma vez que assumimos que a composição de narrativas é fundamentada na intersubjetividade e que tal operação exige compartilhamento de atenção e intenções comunicativas, criação e compartilhamento de convenções semânticas e habilidade para agir empaticamente – ou seja, de se projetar no lugar do outro.

Construir narrativas pela instauração e atualização do presente enunciativo é uma operação periódica<sup>58</sup> o que significa dizer que todo ser humano é capaz de realizá-la e que a atividade de linguagem não é possível sem tal operação. A interação entre os atratores do tipo *limit cycle* e os do tipo *strange* delimita os “cenários de possibilidades”, ou seja, os múltiplos estados do espaço fase. Com tal formulação, estamos assumindo que os estados atualizados no espaço fase – as narrativas orais no caso da nossa pesquisa – seguirão um padrão estabelecido pela interação entre esses atratores. Deste modo, todas as narrativas apresentam um **eu** enunciativo falando para um **tu** enunciativo sobre um referente em um tempo-espaço específico. Toda narrativa, por mais desconexa e sem sentido que possa parecer, segue esse padrão.

Assumimos juntamente com Santos (2010, p. 145) que a produção de sentido é uma atividade adaptativa e complexa na qual a interação dos atratores do tipo *limit cycle* com os atratores do tipo *strange* é regida por um único princípio: a recursividade. Consideramos como atratores do tipo *strange*, as *affordances* proporcionadas na relação entre os sujeitos de linguagem e o ambiente físico-biossociocultural. Tais atratores presentificam-se na configuração das redes de espaços semióticos e na integração de espaços semióticos não-presentes.

Consideramos que a operação de construção de narrativas constitui-se pela recursividade. Como dissemos e vale reforçar, tal operação é fundamentada na intersubjetividade e exige

---

<sup>57</sup> Discorremos longamente sobre a proposta de Zlatev (2008) na seção 2.1.3.2. A construção de narrativas se dá intersubjetivamente.

<sup>58</sup> Acreditamos que seja uma proposta profícua para pesquisas futuras a adoção da proposição do “The Schema of Self”, em Marchetti (2010), em congruência ao nosso atual posicionamento de tomar a operação de construção de narrativas como o espaço fase da linguagem. Nesse momento, tal proposta tem o caráter de *insight*, fazendo-se necessário um maior aprofundamento no estudo da referida obra do autor.

compartilhamento de atenção e intenções comunicativas, criação e compartilhamento de convenções semânticas e empatia. Todas essas habilidades intersubjetivas são recrutadas quando o ser humano se projeta como **eu** em contraposição a um **tu**, correferencia um referente e assim instaura um tempo-espço enunciativo. Retomamos aqui essa afirmação a fim de reformulá-la não com a intenção de negá-la, pelo contrário, queremos reafirmar essa concepção, porém agora de forma mais explícita: a natureza autorregulável do ser humano atua como um atrator do tipo *limit cycle* na sua própria atividade de linguagem. Isso significa dizer que a atividade de linguagem tem em si a própria natureza humana como seu traço distintivo. O ser humano em atividade constante de instauração do presente enunciativo delimita as possibilidades de significação.

### **2.3.1 A auto-organização da linguagem - o princípio da recursividade**

Tomemos como ponto de partida a citação de Nascimento (2009) para discorrermos sobre o princípio organizador da linguagem:

Destaco que um sistema adaptativo complexo, como um sistema aberto, caracteriza-se pela sua auto-organização dinâmica que o mantém longe-de-equilíbrio mudando, adaptando-se e, ao mesmo tempo, mantendo a estabilidade de sua identidade. A propriedade nuclear desse processo de auto-organização é a recursividade, princípio e/ou mecanismo que:

- (a) possibilita-lhe a manutenção da troca de energia com seu exterior, caracterizando-o como um sistema aberto;
- (b) especifica sua configuração auto-organizativa em termos não lineares, hierárquicos, no padrão de redes; e
- (c) delimita-lhe o grau de estabilidade e variabilidade (redes de espaços fase) em função (em torno e dentro) de um sistema de atratores. (NASCIMENTO, 2009, p. 66).

Se anteriormente assumimos que a natureza autorregulável do ser humano atua como um atrator do tipo *limit cycle* na sua própria atividade de linguagem, agora podemos ampliar nossa afirmativa para a proposição que o princípio que delimita o espaço fase - ou seja, o cenário de possibilidades da linguagem - é a recursividade. Essa afirmativa não é nova em nosso quadro, pois quando delimitamos o nosso objeto de investigação como a construção de narrativas pelo processamento de redes de espaços semióticos, afirmamos que a recursividade é o princípio constituinte das OF's envolvidas no processo de construção de narrativas.

Em Morin (apud NASCIMENTO, 2009, p. 64) vemos a configuração de um SAC como retro-alimentável, isto é: um processo recursivo no qual os estados finais produzem estados iniciais. Segundo Capra (apud NASCIMENTO, 2009, p. 65) os SAC são organizados em padrão de rede, e esse padrão é aquele identificado em todos os seres humanos. Segundo Nascimento (2009, p. 65), este padrão de organização reticular dos SAC's é comandado pelo princípio da recursividade e tal organização pode nos ajudar a entender como os SAC operam em termos de “uma unidade que se diferencia ou de uma diferença que se unifica.”

A essa altura, podemos nos indagar: **Qual a importância da admissão da proposição que a recursividade é o princípio organizador da linguagem como um SAC? E qual a implicação de aceitar que a operação base da linguagem é a construção de narrativas?** Assumir tais proposições implica em reconhecer que o sentido não é produzido individualmente e sim na inter-ação dos elementos reguladores da linguagem como um SAC. Nessa perspectiva, a produção de sentido não pode ser tida como o produto de inter-ações, pois a concepção de SAC que adotamos considera que o sentido é um processo e não um produto. Ao assumir que a construção de narrativas é o espaço fase da linguagem e que a recursividade é o princípio que regula tal sistema, abandonamos uma visão linear do sentido, na qual esse está ancorado em palavras ou enunciados ou ainda em categorias da língua, e assumimos que a produção de sentido é intersubjetiva – isso significa dizer que se produz sentido no compartilhamento de experiências. Essa concepção de linguagem guia nossos procedimentos metodológicos bem como a nossa análise de dados.

### 3 METODOLOGIA<sup>59</sup>

Nesta seção apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa.

#### 3.1 Classificação da pesquisa

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório que não visa fazer generalizações sobre a população de sujeitos com Deficiência Intelectual de nível leve a moderado. A análise dos casos sugere que as operações de linguagem essenciais à atividade interlocutiva não são afetadas pela deficiência. Os dados também sugerem que há relações entre padrões narrativos que emergem na interlocução de sujeitos com Deficiência Intelectual e o contexto de inter-ação estabelecido pela interlocução.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, esta pesquisa é classificada como um estudo de casos (GIL, 2002, p. 55), por ter o propósito de auxiliar na definição de estudos futuros e proporcionar uma visão global sobre o funcionamento das operações de linguagem essenciais à atividade narrativa e apontar possíveis fatores que atuam como formadores de padrões narrativos.

#### 3.2 As diversas experiências empíricas e a escolha da instituição para coleta de dados

De agosto de agosto de 2012 a dezembro de 2013, a pesquisadora atuou como observadora participativa em escolas de ensino regular, bem como de educação especial. Tais experiências foram de extrema importância para delimitação do problema de pesquisa e, embora tenhamos selecionado sujeitos de pesquisa advindos de apenas uma das instituições<sup>60</sup>, vale registrar aqui a atuação da pesquisadora nas demais:

- a) **Escola Brincar – Educação Especial** – atendimento especializado para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais – 16 horas na observação de práticas

---

<sup>59</sup> Desta seção em diante tomo a liberdade de, em diversos momentos que eu julgar apropriado, usar a primeira pessoa do singular.

<sup>60</sup> Salvo o caso do **Jv.X** citado na introdução, todos os demais casos analisados são de crianças atendidas pela APAE-Lagoa Santa-MG.

educacionais especializadas. Contação de histórias e estimulação de diálogo entre indivíduos com deficiência intelectual.

- b) **Escola Municipal Professora Claudomira** – escola pública regular localizada no município de Lagoa Santa – MG – 120 horas de observação e participação como contadora de histórias em sala de aula – crianças de 4 a 5 anos. As experiências desse período serviram como dados iniciais para elaboração do projeto de pesquisa.
- c) **Escola Estadual Flávio da Fonseca Viana de Educação Especial e clínica médica e terapêutica do Sistema Único de Saúde – SUS** – as quais funcionam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – **APAE - Lagoa Santa – MG** - 150 horas de atuação como pesquisadora com a finalidade de coletar dados para pesquisa. Descrição das atividades desenvolvidas: observação na clínica médica e terapêutica do Sistema Único de Saúde - SUS - de atendimentos realizados pelos profissionais de Terapia Ocupacional, Psicologia e Fonoaudiologia a indivíduos que demandam atendimento educacional especializado; observação em sala de aula de turmas em fase de alfabetização - 3º e 4º anos, desenvolvimento de atividades voltadas para indivíduos que demandam atendimento educacional especializado (com acompanhamento do profissional de Psicologia da instituição): contação de histórias, exibição de filmes, desenhos animados e seriados e elicitación do reconto; elaboração de jogos e brincadeiras educativas; atividades de alfabetização e letramento com ênfase em métodos construtivistas.

Conforme mostraremos no item **3.3.**, os sujeitos de pesquisa selecionados para este estudo de casos são atendidos pela instituição APAE – Lagoa Santa. Fizemos essa opção de trabalhar somente com sujeitos dessa instituição pelo fato de serem aqueles com os quais a pesquisadora teve maior tempo de convívio.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

Numa população de cento e vinte indivíduos entre 7 e 50 anos que demandam de atendimento educacional especializado, acompanhamento terapêutico e clínico, inseridos na APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa – MG, a qual funciona

como escola, clínica e assistência social, a pesquisadora observou e interagiu com sessenta desses sujeitos durante, aproximadamente, trinta dias. Esse **primeiro recorte de sessenta em cento e vinte** foi realizado tendo como critério a questão operacional: isto é, seria necessário um período de tempo muito extenso para convívio e observação de toda a população e, por esse motivo, optou-se pela observação de apenas metade da população total.

É importante deixar claro que a pesquisadora, em um primeiro momento, não se ateu em conhecer a anamnese de cada indivíduo realizada pela equipe multidisciplinar da instituição – a qual conta com neurologista, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, pedagogo e fonoaudiólogo – e testes e escalas aplicadas por clínica especializada. A primeira preocupação da pesquisadora foi conviver com os indivíduos sem levar em consideração os diagnósticos.

Durante aproximadamente trinta dias, a pesquisadora participou de todas as atividades realizadas com os sessenta indivíduos dentro da instituição: atividades pedagógicas de ensino em sala de aula, momentos de recreação (brincadeiras em grupo e educação física) e intervenções terapêuticas (atendimento do terapeuta ocupacional, do psicólogo e do fonoaudiólogo).

Em diversos momentos a pesquisadora contou histórias e exibiu vídeos para grupos e para indivíduos isoladamente e permitiu ali um contexto de inter-ação no qual os sujeitos se expressavam com relação às histórias contadas, bem como em relação àquela experiência. Em todos os momentos de inter-ação da pesquisadora com os indivíduos foram observados aspectos como a mínima responsividade verbal. Tal observação possibilitou um **segundo recorte** que resultou em um **grupo de quinze sujeitos**, na faixa etária de 8 a 15 anos, que fazem parte de duas turmas escolares em período de alfabetização.

Nesse momento da pesquisa, aproximadamente após quarenta e cinco dias de convívio com os sujeitos, a pesquisadora consultou a anamnese dos quinze sujeitos selecionados: 80% são diagnosticadas com Deficiência Intelectual do nível leve a moderado. Os outros 20% do grupo não são diagnosticados com Deficiência Intelectual e demandam atendimento educacional especializado e acompanhamento terapêutico por apresentam atraso na aprendizagem em relação à seriação da escola regular e são diagnosticados, na sua maioria, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nenhuma das crianças desse segundo recorte apresenta deficiências múltiplas (cegueira, surdez, mudez parcial ou total) ou deficiência locomotora.

No convívio com esse grupo de quinze sujeitos, fizemos um **terceiro recorte** para a formação de um grupo de **5 crianças**, entre 10 e 11 anos. Desse grupo, 2 sujeitos figurarão como principais fontes e outros 3 sujeitos serão citados apenas para complementar alguns aspectos da análise.

Tomamos como justificativa primária para o terceiro recorte a observação dos padrões narrativos emergentes na inter-ação com esses sujeitos. Isso significa dizer que o diagnóstico e as avaliações da capacidade linguística deles figuram como um critério secundário. Abaixo, apresentamos nossos sujeitos de acordo com avaliação da equipe multidisciplinar:

- a) **criança A (fonte principal)** – sexo masculino, 10 anos. Apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual de nível leve a moderado, de acordo com laudo de neurologista infantil, e não apresenta atraso de fala de acordo com avaliação de fonoaudiólogo;
- b) **criança B (fonte principal)** – sexo feminino, 11 anos. Apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual de nível moderado, de acordo com laudo de neurologista infantil. De acordo com avaliação do fonoaudiólogo, o sujeito apresenta vocabulário pobre para a idade; se expressa verbalmente; responde ao que lhe é perguntado. Com relação ao vocabulário: reconhece cores, não reconhece formas geométricas, não abstrai quantidade e números. Não reconhece letras, números, ainda confunde alguns meios de transporte, nomes de alimentos, reconhece muitos animais;
- c) **criança C (fonte complementar)** – sexo feminino, 11 anos. Esse sujeito foi selecionado para compor aspectos analíticos complementares. A **Criança C** apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual de nível leve a moderado, de acordo com avaliação de neurologista infantil. Segundo avaliação de fonoaudiólogo, não apresenta atraso na fala e em relação à comunicação apresenta fala sem censura contextualizada de forma telegráfica, quando existe vivência. Quando existe a necessidade de elaborar pensamento é descontextualizada na evocação;
- d) **criança D (fonte complementar)** – sexo masculino, 10 anos. Apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual de nível leve a moderado e hiperatividade, de acordo com avaliação de neurologista infantil. De acordo com avaliação do fonoaudiólogo, apresenta atraso significativo de fala e linguagem;

- e) **criança E (fonte complementar)** – sexo masculino, 10 anos. Esse sujeito foi selecionado para compor aspectos analíticos complementares. A **Criança E** apresenta diagnóstico de TDAH, de acordo com avaliação de neurologista infantil. De acordo com avaliação do fonoaudiólogo, não apresenta atraso na fala e linguagem.

### 3.4 Contextos de inter-ação

Os dados foram coletados em dois contextos de inter-ação mais gerais: **(A)** inter-ação entre mim e sujeitos de pesquisa na atividade de exibição e reconto de histórias e **(B)** inter-ação entre mim e sujeitos de pesquisa em conversas espontâneas. Esses dois contextos gerais podem ser subdivididos conforme abaixo:

#### 3.4.1 Contexto geral (A): reconto de histórias

- a) **subcontexto 1(A)** - inter-ações entre pesquisadora e um sujeito de pesquisa (em sala própria) durante reconto de histórias pelo sujeito;
- b) **subcontexto 2(A)** - inter-ações entre pesquisadora e dois sujeitos de pesquisa (em sala própria) durante reconto de histórias pelos sujeitos;
- c) **subcontexto 3(A)** - inter-ações entre pesquisadora e mais de dois sujeitos de pesquisa (em sala própria) durante reconto de histórias pelos sujeitos.

#### 3.4.2 Contexto geral (B): conversas espontâneas

- a) **subcontexto 1(B)** - inter-ações entre pesquisadora e um sujeito de pesquisa (em sala própria) conversas surgidas espontaneamente antes, durante ou após alguma atividade (reconto de histórias, atividades de alfabetização, brincadeiras e jogos);
- b) **subcontexto 2(B)** - inter-ações entre pesquisadora e dois sujeitos de pesquisa (em sala própria) conversas surgidas espontaneamente antes, durante ou após alguma atividade (reconto de histórias, atividades de alfabetização, brincadeiras e jogos);
- c) **subcontexto 3(B)** - inter-ações entre pesquisadora e mais de dois sujeitos de pesquisa (em sala de aula) no momento de recreação nas quais surgem conversas espontâneas;

- d) **subcontexto 4(B)** - inter-ações entre as crianças em sala de aula ou em momentos de brincadeira nas quais surgem conversas espontâneas.

### **3.4.3 Observações quanto aos contextos e suas subdivisões:**

No **contexto geral (A): reconto de histórias**, os sujeitos de pesquisa, de ambos os sexos, que apresentam “atraso na fala”, em **todos os três subcontextos**, respondem de forma quase sempre holofrásica ao comando de recontar uma história.

O **subcontexto 1(A)** parece ser aquele que mais propicia o reconto de histórias pelos sujeitos com e sem “atraso na fala”.

No **contexto geral (B): conversas espontâneas**, os sujeitos de pesquisa, de ambos os sexos, que apresentam “atraso na fala” se engajam menos em interlocuções **em todos os subcontextos**, se comparados com os sujeitos sem atraso na fala.

Conversas espontâneas são mais escassas entre meninos no **subcontexto 4(B)**. Os meninos, ao ficarem sozinhos, preferem brincar sem conversar muito entre eles.

Meninas “com atraso na fala” parecem preferir o **subcontexto 4(B)** para se engajarem em interlocuções.

## **3.5 Atividades propostas**

Propomos diversas atividades de interlocução a fim de coletar dados: exibição de filmes, desenhos animados e o reconto dessas histórias pelos sujeitos, atividades de alfabetização e letramento, brincadeiras e jogos. Em todos esses momentos de atividade procurávamos motivar conversas com os sujeitos, e em outras ocasiões eles próprios iniciavam conversas espontaneamente. No estudo dos casos, optamos por analisar situações de conversa espontânea e situações de reconto de histórias.

### **3.5.1 Da escolha dos materiais exibidos na atividade de reconto de histórias**

A atividade de reconto de histórias foi pensada a fim de proporcionar um ambiente no qual os sujeitos pudessem assistir a uma história que seria escolhida de acordo com suas

especificidades (isto é, faixa etária, sexo, assuntos de interesse revelados em nossas conversas informais). Exibimos vários vídeos e dentre as experiências de reconto proporcionadas pelas sessões de exibição, selecionamos para análise dois desses vídeos exibidos:

- a) Cena da animação “O Espanta Tubarões” (disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho\\_43EIg](http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg)) - duração de 39’ segundos.
- b) Cena do seriado “Chaves” (disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM>) - duração de 2’20 minutos (período exibido: 00:00-02:20).

Ambos os materiais selecionados apresentam o recurso de acessibilidade de audiodescrição, e assim cabe esclarecer o porquê da escolha de materiais audiodescritos. O primeiro material audiodescrito exibido em nossas sessões foi a cena da animação “O Espanta Tubarões”. A escolha de uma cena audiodescrita foi motivada por meu contato com Eliana Paes Cardoso Franco, coordenadora do grupo TRAMAD - Tradução, Mídia e Audiodescrição - e docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao saber tomar conhecimento que essa pesquisadora dedica-se, desde 2012, à pesquisa sobre audiodescrição para deficientes intelectuais, entrei em contato com ela por e-mail, em dezembro de 2012, e falei sobre a minha pesquisa, e ela me contou um pouco sobre a sua, a qual estava também em fase inicial. A Eliana havia desenvolvido um trabalho de exibição da animação completa “O Espanta Tubarões” para pessoas com Deficiência Intelectual da APAE de Salvador - BA. Tal animação foi audiodescrita para deficientes visuais, mas mesmo assim ela o exibiu para pessoas com Deficiência Intelectual a fim de fazer uma experiência inicial que lhe oferecesse indícios de como esse público “processa” as narrativas audiodescritas. Depois de nossa conversa, Eliana disponibilizou para mim a animação audiodescrita e resolvi exibir trechos da animação para meus sujeitos de pesquisa a fim de contrastar o reconto que os sujeitos produziam diante da animação sem audiodescrição.

Fiz esse trabalho como uma espécie de piloto de pesquisa e exibi uma cena totalmente sem áudio e depois com audiodescrição. Esse paralelo me serviu como uma experiência inicial de análise. Depois desse piloto passei a exibir materiais audiodescritos e sem tal recurso a fim observar se tal recurso contribuiria no processo de atenção dos sujeitos durante as sessões.

### **3.6 Metodologia de análise de dados**

Neste tópico apresentaremos a articulação teórica e metodológica proposta para análise de dados.

#### **3.6.1 Método de análise de dados**

Elaboramos um quadro teórico a partir do qual propomos uma concepção de linguagem como um SAC que tem como base a capacidade do ser humano de produzir sentido intersubjetivamente. Desse quadro teórico derivamos a hipótese específica que os padrões narrativos de sujeitos diagnosticados com Deficiência Intelectual de nível leve a moderado, emergentes em interlocuções desses sujeitos com seus pares ou mediadores, são formados também por fatores relacionados ao contexto de inter-ação. E um desses fatores contextuais formador de padrões narrativos é o gênero da atividade de inter-ação. Testamos essa hipótese ao observar e comparar situações empíricas nas quais sujeitos com Deficiência Intelectual dialogam com seus pares e mediadores em diversos gêneros de atividade, a saber: interlocução entre sujeito com Deficiência Intelectual e adulto no gênero de atividade tarefa; interlocução entre sujeito com Deficiência Intelectual e adulto no gênero de atividade conversa espontânea; interlocução entre sujeito com Deficiência Intelectual e adulto no gênero de atividade “brincadeira de faz de conta”.

Dessa forma, classificamos que nosso método de análise de dados tem base fenomenológica - isto é, busca descrever situações empíricas de acordo com a observação direta do pesquisador. E também se fundamenta no método hipotético-dedutivo proposto por Popper, o qual consiste na adoção de um quadro teórico para responder uma pergunta relativa a um fenômeno e “para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas.” (POPPER apud MORESI, 2003, p. 26).

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção analisaremos parte dos dados coletados de acordo com quadro teórico/metodológico proposto.

### 4.1 Proposta de análise de dados: olhar para dados e enxergar cenas

*A linguagem é em si uma fonte de teatralidade. O diálogo é inerentemente teatral.*  
(BRANDT, 2004, p. 214, nossa tradução)<sup>61</sup>

Estamos brincando de criar uma história em quadrinhos em um programa de computador. Em meio a essa atividade, surgiu uma conversa sobre cachorros – sobre a vida e a morte de cachorros. A **Criança E** conta que os cachorros de sua casa sempre fogem ou morrem atropelados. A **Criança A** toma a palavra:

#### Quadro 3 - Amostra (C)

<b>Amostra (C) retirada do Vídeo I - Conversa espontânea entre pesquisadora e Crianças A e E</b> <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU">http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU</a> <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora / Transcrição do período: (00:24:25-00:25:11))</b> <b>Descrição da situação interacional:</b> mesma situação descrita na <b>Amostra B</b> . Sequência do diálogo anterior.		
<b>(48) Crça.A:</b> o Feroz foi desse jeito tia. <b>(49) Pesq.:</b> nó::: foi também? Atropelado? <b>(50) Crça.A:</b> que o ma... que o caminhão foi no fígado dele assim aí ele saiu todo mancando... aí tia chegou em casa ... “ô Feroz, Fero::z” ... aí uma... aí aquele sangue saindo do corpo dele	<b>(51) Pesq.:</b> no::ssa... aí... ((Crça.A interrompe)) <b>(52) Crça.A:</b> aí minha tia tava chorando chorando até ontem <b>(53) Pesq.:</b> até ontem ela tava chorando?	<b>(54) Crça.A:</b> anh ranh... aí ... “ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro” <b>(55) Pesq.:</b> éh::... depois vocês arrumam outro

Fonte: Dados da pesquisa

A **Criança A** apresenta a história do Feroz em **(48)** provavelmente se referindo a algo que foi dito antes. Eu escuto, saio do meu papel de tu-enunciatário, assumo o papel de eu-enunciador para formular uma provável explicação para o que ele me disse e completo sua fala: **(49)** “nó::: foi também? Atropelado?”. Então a **Criança A** me cria como eu-enunciador exercendo o papel de tentar entender o que ele estava dizendo. Essa percepção/criação da **Criança A** foi ativada por

<sup>61</sup> Language is in itself a source of theatricality. Dialogue is inherently theatrical.

minha pergunta e ele assume novamente o papel de eu-enunciador, me constitui como seu tu-enunciatário e reformula, com mais detalhes, o que ele disse antes: (50) “que o ma... que o caminhão foi no fígado dele assim aí ele saiu todo mancando... aí tia chegou em casa ... ‘ô Feroz, Fero::z’ ... aí uma... aí aquele sangue saindo do corpo dele”. Nesse momento o tu-enunciatário (sujeito empírico - pesquisadora) está diante de um eu-enunciador (sujeito empírico – **Criança A**), e ambos integram àquele cenário enunciativo uma cena na qual a **Criança A** (sujeito empírico) assume o papel de eu-enunciador e tu-enunciatário em um tempo-espaço que – nós interactantes – integramos ao cenário enunciativo como uma cena retrospectiva.

A enunciação da **Criança A** em (50) delega ao enunciatário um espaço *off-line*. Essa delegação acontece por múltiplas mudanças: delegação pela mudança de voz – de a **Criança A** diz para a tia da **Criança A** diz e tal delegação encaixa-se recursivamente à delegação pela mudança de tempo e espaço – daquele espaço semiótico de inter-ação real para um tempo-espaço retrospectivo.

Na integração de uma cena *off-line* ao cenário enunciativo, cena esta que é valorada pelos interactantes como retrospectiva, a **Criança A** assume o papel de sua tia que chama pelo Feroz ao chegar em casa. Então, eu assumo o papel de um tu-enunciatário que se surpreende com a história e, quase que simultaneamente, assumo o papel de eu-enunciador que tenta verbalizar sua surpresa com uma interjeição (51), mas a **Criança A** me interrompe e assume o papel de eu-enunciador e coloca-se no papel de observador de outra cena *off-line* atualizada por nós em nosso cenário enunciativo como retrospectiva: (52) “aí minha tia tava chorando chorando até ontem”. Novamente eu assumo o papel de tu-enunciatário que se surpreende e assume o papel do eu-enunciador reformulando o que a **Criança A** disse em forma de indagação (53). A **Criança A**, no papel de tu-enunciatário aceita minha indagação como um convite a assumir novamente o papel de eu-enunciador e atualiza aquele cenário com duas outras novas cenas: (54) “[anh ranh...] <sup>1ªcena</sup> [aí ... ‘ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro’] <sup>2ªcena</sup>”. Na 1ª cena, a **Criança A** assume o papel de eu-enunciador e me constitui como tu-enunciatário para referenciar minha fala anterior - (53) “até ontem ela tava chorando?” - e atualizá-la em sua fala, afirmando o conteúdo da minha fala. Após essa operação meta-discursiva, a **Criança A** atualiza nosso cenário enunciativo com uma cena *off-line* na qual ele assume o papel dele mesmo consolando sua tia em um tempo-espaço que é valorado por nós como retrospectivo. Eu assumo o papel de eu-enunciador e o constituo como tu-enunciatário para poder atualizar em nosso cenário enunciativo

uma cena na qual ele e sua tia terão a possibilidade de suprir a falta do Feroz com outro cachorro (55).

Brandt (2004, p. 214-215) nomeia, ironicamente, esse “vai e vem” de papéis enunciativos de “integração teatral”. O que torna uma conversa como essa, aparentemente trivial, numa aventura dinâmica vivida conjuntamente pelos falantes é o caráter intersubjetivo da linguagem. Pela atividade enunciativa assumimos a posição de **eu**, constituímos o outro como **tu**; trocamos de papel, constituímos-nos como **eu** em cenas não-presentes e atualizamos o cenário enunciativo com essas cenas e valoramos tais cenas como retrospectivas ou prospectivas sem precisar dizer um ao outro que está falando de um evento passado ou de uma projeção do futuro e sem, necessariamente, marcar essa passagem de tempo por morfemas verbais ou outras formas linguísticas. O roteiro desse jogo de papéis é dado pelo diálogo. Esse roteiro é atualizado *online* e o cenário é construído recursiva e intersubjetivamente.

Convergente à proposta de Brandt (2004) sobre o processamento discursivo em cenários dinamicamente atualizados, está a teoria da coevolução da intersubjetividade e *mimesis* corpórea proposta por Zlatev (2008). Esse autor nos dá base para analisarmos a interlocução da **Amostra (C)** em termos de operações recursivas, as quais compõem processos miméticos essenciais no estabelecimento de relações intersubjetivas, berço para a construção de narrativas.

Os interactantes da **Amostra (C)** constroem uma relação intersubjetiva, na qual e pela qual eles compartilham atenção sobre um referente<sup>62</sup>. Podemos descrever essa operação de compartilhamento de atenção em termos de diversas sub-operações recursivas, tais como: compartilhamento de conhecimento semântico, de expectativas, de intenções comunicativas e de engajamento em um comportamento empático.

Ao compartilharem atenção sobre um referente – isto é, ao construírem aquele diálogo sobre o atropelamento do cão – os interactantes constroem, intersubjetiva e dinamicamente, conhecimento semântico. Ao me contar que o cão de sua família foi atropelado, a **Criança A** tem expectativa quanto ao conhecimento semântico que tenho dos eventos atropelamento e cão. Tal expectativa guia o processamento discursivo em consequência da habilidade cognitiva de mentalidade de terceira ordem, a qual desenvolvemos a partir da *mimesis* triádica. Esse tipo de

---

<sup>62</sup> Leia-se: os interactantes criam um referente, pois o referente não é uma entidade ontológica que existe no mundo discreto. O referente é constituído no e pelo processo enunciativo.

mentalidade nos torna capazes de, em relações intersubjetivas, criar cooperativamente e compartilhar representações (signos).

Já a sub-operação recursiva de compartilhamento de intenções comunicativas realizada pelos interactantes é igualmente fundamental na construção da nossa relação intersubjetiva. A **Criança A** me percebe como um sujeito intencional, pois é capaz de agir empaticamente e se projetar em meu lugar e, pela mesma habilidade, eu o constituo como sujeito intencional. Esse é o ponto de partida para o compartilhamento de intenções comunicativas.

Segundo Zlatev (2008, p. 16-18) a capacidade intersubjetiva de compartilhar intenções comunicativas encontra seu nicho evolutivo na habilidade mimética primária de se perceber e se diferenciar dos demais (processo de formação do *self* pela identificação e diferenciação do outro). A habilidade de compartilhar intenções comunicativas evolui no sentido dos sujeitos se tornarem capazes de perceber o ato corpóreo do outro – quer seja esse externalizado pela comunicação ou quer ele aconteça apenas na cognição – como um ícone ou índice para sua intenção comunicativa. Nesse sentido, a **Criança A** e eu só estabelecemos uma interlocução pelo fato de nos projetarmos, um ao outro, como sujeitos intencionais cujos atos corpóreos (no sentido de Zlatev, 2008, p. 3) podem ser interpretados como ícone ou índice para nossa intenção de criar e compartilhar conhecimento semântico.

Com essa breve análise das operações discursivas e linguístico-cognitivas subjacentes à inter-ação representada na **Amostra (C)**, intencionamos reafirmar nossa concepção de linguagem como atividade constitutiva do ser humano, a qual se baseia na capacidade de produzir sentido de forma recursiva e intersubjetiva.

Visão convergente a essa é a apresentada por nós ao citarmos Marchetti (2010). Em Marchetti (2010, p. 59-62), consideramos que a atividade atencional primária de identificação como **eu** e diferenciação do outro é uma atividade formadora da consciência humana, e numa atividade atencional mais complexa – no nível triádico – a capacidade que o ser humano tem de referenciar objetos e predicar sobre eles é o que torna a significação possível (MARCHETTI, 2010, p. 59).

Ao assumir essa concepção de linguagem, não poderíamos olhar para nossos dados de outra forma a não ser considerando-os como cenas dinâmicas integradas recursivamente, as quais formam um todo significativo chamado cenário enunciativo. Nesse sentido, assumimos que o cenário enunciativo é nossa unidade mínima de análise. Brandt (2004, 2012) denomina esse

cenário como “espaço mental”. Vale retomar uma citação que fizemos do autor na qual ele define o que é um espaço mental e como os seres humanos criam e integram espaços mentais pela atividade enunciativa:

Um espaço mental é uma porção (como diria Umberto Eco) de significação que se torna uma estrutura conceptual interna, um mínimo de imaginação. O espaço mental tem um *status* fenomenológico, como um cenário que pode ser referenciado. A situação presente de um sujeito é um espaço mental na medida em que a dêixis, uma frase dêitica ou um gesto, pode referir-se a esta situação presente. Qualquer outro cenário ou situação são experienciados como um espaço mental quando referenciado, anaforicamente ou cataforicamente, por quaisquer meios semióticos, os quais ligam um espaço mental não-presente ao presente ou a um já estabelecido espaço não-presente ligado ao presente. (BRANDT, 2012, p. 1).

Como os falantes criam esses cenários enunciativos e inserem cenas não-presentes nesse cenário e compartilham essa inserção com seu interlocutor de forma tão dinâmica? Para entendimento desse fenômeno, apostamos na proposta que vem sendo desenvolvida por Brandt em conjunto com diversos outros pesquisadores da Universidade de Aarhus. O Modelo de Aarhus, o qual tem seu nascedouro no trabalho desenvolvido por Fauconnier (1985) - a Teoria dos Espaços Mentais - e por Fauconnier e Turner (2002; e outros) - a Teoria da Integração Conceptual - propõe uma Arquitetura Mental da Significação por meio do processo de Integração Conceptual ou *Blending*. Em consonância com o quadro teórico por nós construído, adotamos o Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus para análise de nossos dados.

#### **4.2 A operação de Integração Conceptual é necessariamente contrafactual**

A proposta do Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual é que nós seres humanos, ao interagirmos uns com os outros, criamos cenários dinâmicos e integramos cenas a esses cenários de acordo com aquela experiência inter-ativa e com experiências anteriores. Conforme mostramos na interlocução apresentada na seção anterior – **Amostra (C)** –, é o próprio processo de inter-ação que gerencia o roteiro de integração de cenas dinâmicas ao cenário enunciativo.

Ao integrarmos cenas dinâmicas ao cenário enunciativo, estruturamos esse processo em torno de uma arquitetura mental que envolve o direcionamento de nossa atenção para elementos

que são percebidos, via percepção sensorial ou *recall* mental, para compor esses cenários. Podemos atentar para formas específicas de um item, isto é: seus *qualia* estéticos como cores, formas visuais, sonoras ou odores. Podemos perceber esses *qualia* absorvidos em entidades de ordem superior, normalmente multimodais, tais como objetos, atos ou fatos. Além disso, objetos, atos e eventos podem ser, e normalmente são, experimentados como situados no espaço e no tempo, como cenários formados intencionalmente (BRANDT, 2010, p. 26). Em nosso exemplo, a **Criança A** não está se referindo a um cachorro e sim a uma cena dinâmica pela qual ela referencia, intencionalmente, objetos, atos, pessoas, e compõe assim um minidrama como o próprio Brandt define. Esse minidrama é integrado a outros minidramas e contrastado contrafactualmente ao espaço real interacional. Essa cena dinâmica composta pela **Criança A**, em, por exemplo, (54): “anh ranh... aí... ‘ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro””, tem um motivo para ter sido lembrada e inserida em nosso cenário enunciativo: essa cena (54) foi valorada pela **Criança A** como relevante e por isso a **Criança A** a integrou, intencionalmente, ao cenário enunciativo.

Chegamos a um ponto da nossa discussão no qual podemos retomar a primeira experiência com sujeitos com Deficiência Intelectual que compartilhei com vocês: lembram-se daquele rapaz para o qual foi apresentada a foto de um cachorro e solicitado que ele nomeasse aquele objeto? O rapaz o nomeou primeiro como leão, depois como elefante e por último como sapo e aquela situação me pareceu bastante esdrúxula na ocasião. Entretanto, se estamos assumindo juntamente com Brandt (2010, p. 26) que a mente humana trabalha com integração de *qualia* e coisas em cenários sempre significativos, devemos admitir também que as respostas dadas pelo rapaz são fruto dessa mesma operação de integração. É certo que nessa pesquisa, cuja metodologia de análise de dados dispõe apenas de instrumentos em primeira e segunda pessoa<sup>63</sup>, não é possível escrutinar as operações linguístico-cognitivas realizadas pelo rapaz ao construir a imagem do cachorro como *qualia* para o significado de referentes como leão, elefante e sapo. Porém, mesmo sem condições de investigação, não podemos ignorar as respostas do rapaz naquela inter-ação e nem sequer julgá-las como erradas. A única afirmativa que podemos fazer

---

<sup>63</sup> Ao utilizarmos a terminologia “metodologia de primeira e segunda pessoa”, referimo-nos à reflexão de Zlatev (2012, p. 14-15) na qual o autor apresenta três perspectivas metodológicas para o estudo de um fenômeno semiótico. As quais são: **primeira pessoa** – perspectiva subjetiva, cujos métodos baseiam-se na análise conceptual, métodos fenomenológicos e intuições sistemáticas; **segunda pessoa** – perspectiva subjetiva, cujos métodos giram em torno da empatia e projeção imaginativa; **terceira pessoa** – perspectiva objetiva, cujos métodos são a observação não participativa, experimentação, imagem cerebral e modelo computacional.

em relação àquela situação é que o teste de nomeação que presenciamos não é baseado no uso pragmático da linguagem e por isso os interactantes não compartilharam a significação para aquele *qualia*.

Os seres humanos produzem sentido integrando cenas dinâmicas em um cenário enunciativo que faz um todo significativo. O Modelo da Arquitetura Mental e Integração Conceptual proposto pelo grupo de Semiótica Cognitiva da Universidade de Aarhus intenciona explicar como esse processo acontece.

A fim de apresentar o diagrama que representa o formato básico de uma rede de espaços mentais (ou rede de cenas dinâmicas) (BRANDT, 2004, p. 100-103), retomemos a análise da **Amostra (C)**:

Eu e as **Crianças A e E** estamos brincando de criar uma história em quadrinhos em um programa de computador. Em meio a essa atividade, surge uma conversa sobre cachorros e a **Criança E** conta que os cachorros de sua casa sempre fogem ou morrem atropelados. A **Criança A** se coloca na interlocução para contar para mim que o cachorro da tia dela também foi atropelado e após narrar a história do atropelamento do Feroz, ela me diz:

(52) **Crça.A**: “aí minha tia tava chorando chorando até ontem”

Há um **espaço base** no qual o diálogo entre mim e a **Criança A** acontece. Esse espaço base pode ser desdobrado em três instâncias - de um mundo fenomenológico mais amplo a uma experiência interacional mais particular. Na instância mais ampla temos uma história global sobre mortes e outras formas de perda de cachorros. Numa segunda instância temos uma história local que diz respeito ao estado emocional da tia de um dos interlocutores após o atropelamento do cachorro dela. E numa situação interacional mais imediata temos a interlocução entre uma criança e um adulto que se veem regularmente para realizarem atividades recreativas durante o horário escolar da criança.

A **Criança A** se institui como eu-enunciador e me constitui como seu tu-enunciatário ao construir um **espaço de apresentação** pelo qual ele referencia um assunto: sua tia chorando, chorando até ontem. Ao construir esse espaço de apresentação, a **Criança A** integra também a essa rede de espaços um **espaço de referência** contendo uma cena retrospectiva (ou minidrama) que é presentificada nesse cenário enunciativo. Nessa cena retrospectiva, a **Criança A** é o

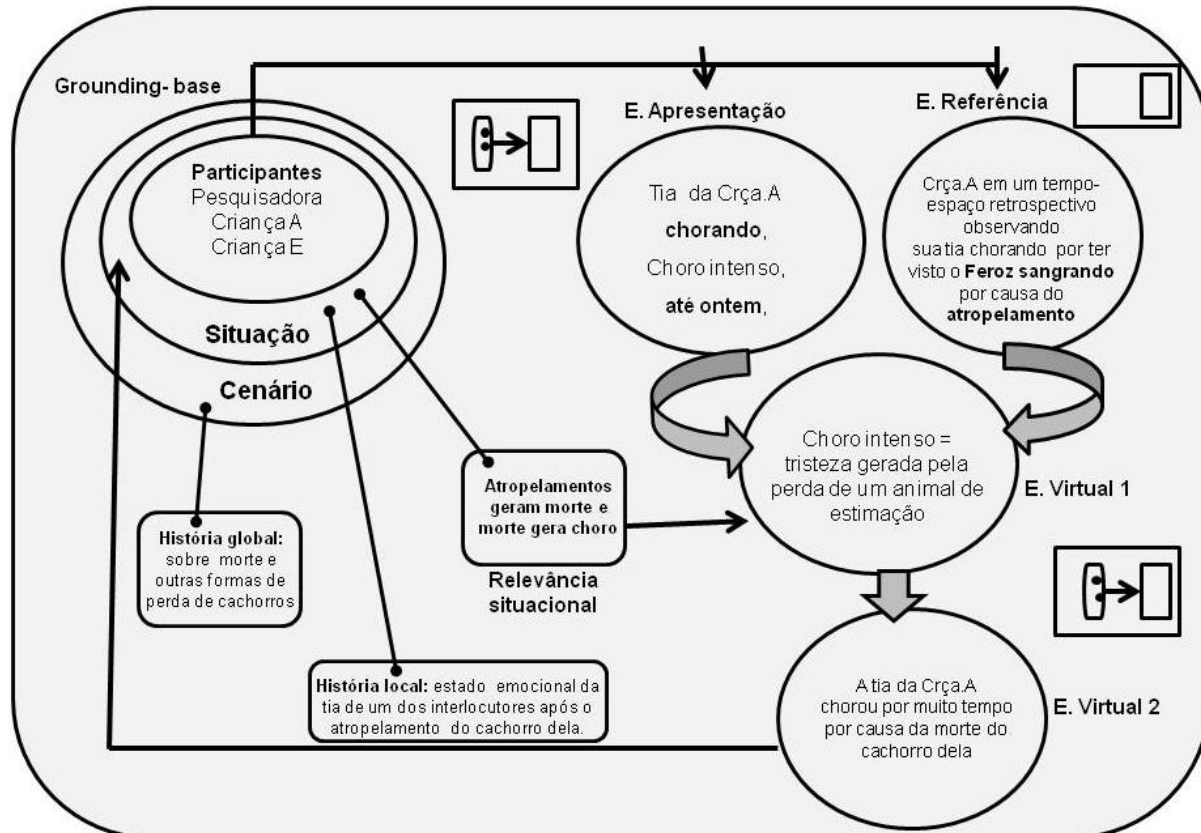
observador da cena de sua tia chorando por ter visto o Feroz sangrando por causa do atropelamento. Esses espaços contêm elementos que são contrapartes no outro e esses dois espaços são assim ligados por um **mapeamento** dessas contrapartes. Há também pontos de contato semântico entre os elementos nesses dois espaços de *input*: no espaço de apresentação o elemento “choro” é socialmente disseminado como uma reação à tristeza; no espaço de referência o elemento “atropelamento” remete a uma experiência de ameaça à integridade física e, portanto, à vida. O **Mapeamento** entre esses dois espaços de *input* seleciona elementos que são projetados em **espaço de Blend (Espaço Virtual 1)**. Essa escolha de elementos projetados não é arbitrária, há um **frame de relevância** que seleciona elementos dos espaços de *input* de acordo com a relevância de tais elementos para aquela situação interacional, levando em consideração a relevância ilocucional e argumentativa.

No **espaço de blend final (Espaço Virtual 2)**, há a projeção dos elementos selecionados e enquadrados de acordo com o *frame* de relevância e o *blend* final é a significação que os enunciadores compartilham naquela situação interacional. Tal *blend* alimenta o espaço base para servir de *input* para outros processos de Integração Conceptual. No caso da inter-ação descrita, o *blend* gerado por mim e a **Criança A** foi que a tia da **Criança A** chorou por muito tempo por causa da morte do cachorro dela, causada por um atropelamento. Essa significação só foi criada por nós pelo fato de compartilharmos um *frame* do evento atropelamento - isto é: atropelamentos são uma ameaça à integridade física e ameaças à integridade física podem gerar a morte e a morte, mesmo que de animais domésticos, mexem com os sentimento das pessoas e isso pode levá-las ao choro. Esse *frame* sobre atropelamentos se baseia em nossa experiência mais ampla no mundo vivido e na situação interacional em questão, pois em um momento anterior, um outro sujeito da inter-ação, a **Criança E**, havia me dito que os cachorros da sua casa sempre somem ou são atropelados: “(47) **Crça.E**: “e... eu...que:: sempre tem... e sempre some ou morre porque meu pai fica saindo com eles na rua... aí vai lá e eles acostuma na rua e sai e:: o carro atropela eles”.

Em momento algum da nossa inter-ação a **Criança A** disse que o Feroz não resistiu ao atropelamento e morreu, mas mesmo assim significamos dessa forma a integração de espaços desencadeada pela cena dinâmica proporciona por (52) “aí minha tia tava chorando chorando até ontem”. Tal compartilhamento de significação alimentou o espaço base que integrou ao cenário as cenas (54) na qual a **Criança A** diz: anh ranh... aí ... “ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro” e a cena (55) na qual eu digo: “éh::... depois vocês arrumam outro”.

Vejamos como podemos representar esse processo de Integração Conceptual pelo diagrama proposto pelo Modelo de Aarhus:

**Figura 9 – Processo de Integração Conceptual na situação interacional da Amostra (C)**



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa e em BRANDT, 2004, p. 99-103

#### 4.3 A concepção da linguagem como um SAC e as implicações de tal perspectiva na classificação da capacidade narrativa das crianças

A análise da **Amostra (C)** também pretende salientar a concepção da linguagem como um SAC. Nesse sentido, consideramos que a interlocução apresentada deve ser vista como um estado desse sistema. E como dissemos anteriormente, os estados de um sistema são múltiplos e são temporários. Neste sentido, analisamos essa interlocução considerando-a como apenas uma manifestação temporária da linguagem.

A interlocução é uma manifestação da linguagem e, embora a cada turno o espaço fase da linguagem seja atualizado por um estado, que é sempre novo, tais estados mantêm a identidade

do sistema. Isso significa dizer que independente do que é dito, da forma como é dita, todo estado da linguagem revela o espaço fase. Ou seja: ao olharmos para os estados emergentes – no caso uma interlocução – sempre veremos alguém se identificando como **eu** em contraposição a um **tu** predicando sobre um referente e, nesse ato, fundando o cenário enunciativo e integrando a ele outras cenas dinâmicas.

Nessa interlocução, os interactantes realizam operações cognitivas de base intersubjetiva, tais como: compartilhamento de atenção sobre um referente (ou seja, os interactantes criam ali um referente); cocriação e compartilhamento de convenções semânticas e reconhecimento da intenção comunicativa do outro. São tais operações que permitem que os interlocutores se entendam. Toda interlocução, “independente da sua aparência” (até mesmo aquelas que pareçam desconexas e sem sentido), emergem nesse padrão, regido por tal conjunto de operações linguístico-cognitivas de base intersubjetiva e recursiva.

Como dissemos, o espaço fase de um sistema é formado por atratores do tipo *limit cycle*, isto é: componentes periódicos, indispensáveis ao funcionamento do sistema. Em nossa concepção da linguagem como um SAC, postulamos que a natureza autorregulável do ser humano atua como esse conjunto de instruções que delimita os cenários possíveis atualizados no espaço fase da atividade de linguagem. A interlocução da **Amostra (C)** é regida e regulada pela atuação dos próprios interactantes. Um bom exemplo disso está no início do trecho destacado no qual a **Criança A** me diz: (48) “o Feroz foi desse jeito tia”. A expressão destacada me remete a perguntá-lo: (49) “nó:: foi também? Atropelado?”. Formulo minha pergunta com base no turno anterior<sup>64</sup>, no qual o nosso outro interlocutor, a **Criança E**, havia contado uma história que relatava não só atropelamentos, como fuga de cães: (47) “e... eu...que:: sempre tem... e sempre some ou morre porque meu pai fica saindo com eles na rua... ai vai lá e eles acostuma na rua e sai e:: o carro atropela eles”. É a natureza autorregulável da linguagem que explica a operação de cocriação e compartilhamento semântico que eu e a **Criança A** fizemos ao regular nossa interação no sentido de escolher – dentre as possibilidades de significação – o evento atropelamento e não o evento fuga como referente ao evento (48). A **Criança A** e eu valoramos a repetição que a **Criança E** fez do evento atropelamento como um atrator do tipo *limit cycle*, o qual, regulador do

---

<sup>64</sup> No **Quadro 12** dos anexos, pode-se consultar a transcrição completa de toda a situação interacional da qual foi extraída a **Amostra (C)**.

espaço fase da linguagem, atuou na atualização do estado tendendo à manutenção do tópico enunciativo atropelamento e não fuga de cães.

Assim, no caso analisado, a repetição foi valorada pelos interactantes como um formador de padrão emergente do tipo periódico. Esse tipo de atrator diz respeito à regularidade pragmática e enunciativa dada pela relação dos interactantes. Isso porque, no uso pragmático da linguagem, espera-se que em um diálogo emergjam padrões do tipo: tópicos enunciativos são iniciados e finalizados pelos interactantes de forma mutua; perguntas são realizadas e respondidas, dentre outros padrões esperados.

Mais um exemplo da atuação de um conjunto de atratores estabelecidos pela relação entre os interactantes é o fato de a interlocução (**C**) ter acontecido em um contexto no qual eu, a **Criança E** e a **Criança A** estávamos montando uma história em quadrinhos em um programa de computador e a **Criança E** começou a falar sobre os cachorros de sua família. A **Criança A** se colocou na interlocução por ter valorado o assunto instaurado pela **Criança E** como de seu interesse devido às suas experiências. Logo, a familiaridade com o assunto atuou como um atrator do tipo *strange* para a formação dos padrões emergentes. Isto é: o interesse e familiaridade da **Criança A** com o assunto fez com que ela atualizasse o cenário enunciativo com uma narrativa composta por cenas dinâmicas valoradas por nós como retrospectivas.

A atuação de elementos linguísticos e extralinguísticos como atratores do tipo *strange* ou do tipo *limit cycle*, conforme mostramos acima, faz parte da dinâmica de funcionamento dos SAC e diz respeito ao um conjunto de instruções do sistema que vão formar os padrões emergentes. Como colocamos, o espaço fase é um formador de padrão periódico: isto é, toda e qualquer manifestação de linguagem segue as instruções do triângulo Benvenistiano e de um aparelho de funções sintáticas comandadas pela enunciação (a saber – a interrogação, a intimação e a asserção). Isso significa assumir que o ser humano é o eixo a partir do qual a linguagem se organiza. E é instintivo no ser humano, conforme Benveniste (1989, p. 68), realizar a OF de correferenciação na/pela linguagem, ou seja, todo e qualquer ser humano é capaz de operar com habilidades intersubjetivas de compartilhamento de atenção e intenção comunicativa, criação e compartilhamento de convenções semânticas e empatia para assim se projetar como **eu** em contraposição a um **tu**, correferenciar um referente e assim instaurar um tempo-espaço enunciativo – o presente enunciativo.

Nossas **Crianças A e E** são diagnosticada com, respectivamente, Deficiência Intelectual e TDAH. Com relação à linguagem e comunicação, ambas são classificadas como crianças sem atraso na fala, linguagem e comunicação e sem restrições do tipo vocabular ou de campos semânticos. Reiteramos essas informações sobre nossas crianças para dizer que a análise de interlocuções com sujeitos com Deficiência Intelectual e atraso no desenvolvimento, na perspectiva da linguagem como um SAC, nos permite afirmar que mesmo que essas crianças fossem classificadas como crianças com restrição de campos semânticos e vocabulário, seria incongruente com a nossa concepção de linguagem aceitar tal classificação. Isso porque acreditamos que os padrões narrativos emergem da operação dos interactantes de valorar elementos da inter-ação como atratores. Nessa perspectiva, é congruente acreditar que padrões narrativos considerados como caracterizantes de restrição vocabular e de campos semânticos não podem ser decorrentes apenas das deficiências das crianças e sim da inter-ção estabelecida entre criança e avaliador.

#### **4.4 A operação de Integração Conceptual e a emergência de padrões narrativos**

Como vimos, a operação de Integração Conceptual se dá pela integração de uma rede de espaços mentais ou minidramas. Consideramos que a dinâmica interacional – a semiose propriamente dita – é a dimensão factual desse processo e os espaços mentais ou minidramas são espaços contrafactuais que são presentificados e projetados recursivamente pelos sujeitos no cenário enunciativo.

Outro aspecto importante do Modelo de Aarhus é a proposição de que a produção de sentido se dá pelo compartilhamento de experiências entre seres humanos. Isso implica em aceitar que não há significação expressa em enunciados ou palavras em si. É preciso assumir que a significação se dá pela integração de uma rede de cenas dinâmicas construídas a partir da prática discursiva. Isto é: o modelo propõe que ao falarmos e pensarmos, criamos significações de forma intersubjetiva. A grande questão que o grupo de pesquisa da Universidade de Aarhus tem investigado é: **como nós criamos e compartilhamos cenários dinâmicos com tanta rapidez?**

Um bom exemplo da rapidez e dinamicidade da criação compartilhada de significação foi dado pela interlocução descrita na **Amostra (C)**: em momento algum a **Criança A** disse que o

Feroz havia morrido após o atropelamento, porém eu e ela pautamos nosso diálogo na morte do Feroz. Uma coisa tem que ser considerada: a **Criança A** construiu, em nossa relação intersubjetiva, um cenário que me forneceu indícios sobre a morte do Feroz (por exemplo, ao reproduzir a sua fala para a sua tia: (54) “ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro”).

Na interlocução com a **Criança A** há a emergência de um padrão narrativo frásico – isto é, ele estrutura sua fala de forma sentencial. Outro aspecto característico do padrão narrativo emergente na interlocução com a **Criança A** é a operação de meta-discurso materializada na integração de outras falas, na forma de discurso direto, à sua fala. Dessa forma, poderíamos dizer que a **Criança A** elabora padrões narrativos bem estruturados e que por isso parece não ter nenhum problema na sua comunicação? Sim, é verdade que a **Criança A** parece não apresentar problemas no uso pragmático da linguagem, porém cabe dizer que a emergência do padrão narrativo frásico não é em si evidência para essa afirmação. A evidência para a afirmação deve ser buscada nas operações que antecedem o padrão emergente. Reafirmamos aqui que o espaço fase da linguagem, isto é, a operação constituinte da linguagem sem a qual a linguagem seria impossível, é a formação do triângulo Benvenistiano. Afirmamos então que a emergência de um padrão narrativo frásico não é condição necessária para a linguagem, é apenas uma forma de sua manifestação.

Essa discussão sobre padrões narrativos é absolutamente necessária, uma vez que algumas de nossas crianças – especificamente as **Crianças B, C e D** – são classificadas como sujeitos com restrições comunicativas por escassez no vocabulário ou fala descontextualizada; e em diversos momentos de interlocução com essas crianças, observa-se a emergência do padrão narrativo holofrásico. Segundo a literatura sobre desenvolvimento infantil, a fase holofrásica da linguagem evolui por volta dos 12 meses de idade e tal fase é caracterizada pela comunicação com o uso de uma única palavra chave com o sentido de uma frase (CASTRO, 2001, p. 26).

Ao assumirmos a linguagem como um SAC, devemos olhar para esses sujeitos da mesma forma que olhamos para aqueles que em um primeiro momento parecem apresentar “uma narrativa mais completa”. Se estamos considerando que os padrões emergentes são apenas manifestações da dinâmica de funcionamento da linguagem, não cabe aqui um posicionamento diferente desse. Pretendemos mostrar aqui que independente das manifestações dos padrões, as narrativas se compõe intersubjetivamente no exercício da interlocução.

Essa distinção entre os sujeitos me chamou a atenção em um primeiro momento da pesquisa. Isso porque, conforme compartilhei com vocês, minha primeira coleta de dados girava em torno da proposta de apresentar uma história e pedir para que o sujeito me recontasse tal história. Nessas atividades, sujeitos caracterizados com atraso de fala e vocabulário pobre para a idade, se comunicavam de forma holofrásica. Isso me fez, em um primeiro momento, separar esses sujeitos dos demais. Porém, percebi que essa distinção era improdutiva já que nossa proposta era procurar evidências sobre as operações de linguagem que aqueles sujeitos eram capazes de realizar e não sobre a forma como essas operações emergiam.

#### 4.4.1 Narrativas de uma só palavra - O caso da Criança B

Vemos no Modelo de Aarhus a possibilidade de analisar as operações que estão por trás de cenários enunciativos, independente se o sujeito fala usando estruturas frásicas ou holofrásicas. Quer seja usando uma só palavra ou uma frase que expresse alto nível de inferência, eu acredito que todos esses sujeitos, independente de seus déficits, estão construindo cenários enunciativos. Isto é: cenas recursivamente estruturadas que compõem uma narrativa lógica, dinâmica e progressiva. O que pretendo apontar nesse momento do trabalho é que mesmo na ausência de uma verbalização frásica, há a construção contrafactual de cenas narrativas recursivamente configuradas e que, sob a nossa concepção de linguagem, o padrão narrativo holofrásico não é caracterizado como um problema de escassez de vocabulário ou uma defasagem no uso pragmático da linguagem.

Vejamos a interlocução entre mim e a **Criança B**:

#### Quadro 4 - Amostra (D)

<p><b>Amostra (D) – Vídeo II - Reconto da Cena ‘O Espanta Tubarões’ – Criança B e pesquisadora</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pvYIVmpkOo4">http://www.youtube.com/watch?v=pvYIVmpkOo4</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/Transcrição do período: 00:05:32 - 00:11:00)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> a Criança B é conduzida pela pesquisadora para uma sala na qual realizará uma atividade de reconto de história. Primeiro a cena da animação “O Espanta Tubarões” é mostrada totalmente sem áudio e depois com audiodescrição. A atividade é acompanhada pelo psicólogo, que se ausenta da sala em alguns momentos. Cena <b>O Espanta Tubarões</b> disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg">http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg</a></p>		
<p>((<b>Pesq.</b> Exibe cena “O Espanta Tubarões” com audiodescrição))  <b>(49) Pesq.:</b> e aí? O que a moça falou sobre a história?  <b>(50) Crça.B:</b> a baleia?  <b>(51) Pesq.:</b> a baleia</p>	<p><b>(65) Crça.B:</b> ahn rahn ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça enquanto fala))  <b>(66) Pesq.:</b> ficar assistindo a mesma história todo dia... né? Então... se a gente falar dessa</p>	<p><b>(87) Pesq.:</b> e depois que ela comeu o bicho... o que aconteceu?  <b>(88) Crça.B:</b> aconteceu?  <b>(89) Pesq.:</b> é  <b>(90) Crça.B:</b> o bicho  <b>(91) Pesq.:</b> ahn...</p>

<p>(52) <b>Crça.B:</b> u::hn... o bi::cho  (53) <b>Pesq.:</b> o bi:cho  (54) <b>Crça.B:</b> tem mais?  (55) <b>Pesq.:</b> tem uai... você só falou quem tava na história... agora o que aconteceu você não contou pra gente  (56) <b>Pscó.:</b> começa como? Quem que aparece primeiro?  (57) <b>Crça.B:</b> baleia  (58) <b>Pesq.:</b> baleia aparece primeiro? ... E depois? Que que acontece? Depois que a baleia aparece o que acontece?  ((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))  (59) <b>Pesq.:</b> hein?  ((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))  (60) <b>Pesq.:</b> essa baleia aparece onde? Em que lugar?  ((<b>Crça.B</b> faz sinal negativo com a cabeça))  (61) <b>Pesq.:</b> ah, você sabe sim::... você tava prestando tanta atenção  ((<b>Crça.B</b> sorri))  (62) <b>Pesq.:</b> você entendeu a história?  ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))  (63) <b>Pesq.:</b> então? Conta pra gente... só contar  ((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))  (64) <b>Pesq.:</b> hein B... conta pra gente... Pra gente assistir outra história... outro dia... a gente vai assistir a mesma história depois e vai ficar chato, né?</p>	<p>história aí e você contar pra gente essa história... da próxima vez a gente assistir uma outra história mais legal  ((<b>Crça.B</b> tosses))  (67) <b>Pesq.:</b> uma história tipo... você gosta de história de de de princesa?  ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))  (68) <b>Pesq.:</b> de qual que você gosta?  (69) <b>Crça.B:</b> princesa  (70) <b>Pesq.:</b> qual princesa? A Branca de Neve... deixa eu ver... a Rapunzel... ah::: ... encantada... dessas três... qual que você mais gosta?  (71) <b>Crça.B:</b> Rapunzel  (72) <b>Pesq.:</b> Rapunzel... então... a gente pode assistir a história da Rapunzel da próxima vez  (73) <b>Pesq.:</b> mas aí você tem que contar pra gente dessa história pra gente não precisar assistir ela de novo... sabe?  (74) <b>Crça.B:</b> sei ((sorri))  (75) <b>Pesq.:</b> não é?  (76) <b>Pesq.:</b> então o que que aconteceu? Você falou da baleia que apareceu primeiro...  (77) <b>Crça.B:</b> bicho  (78) <b>Pesq.:</b> o bi:cho  ((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))  (79) <b>Crça.B:</b> tem mais?  (80) <b>Pesq.:</b> tem mais... aí apareceu a baleia e o bicho... o que que eles fizeram na história?  (81) <b>Crça.B:</b> comeu  (82) <b>Pesq.:</b> comeu? Quem comeu o que?  (83) <b>Crça.B:</b> a baleia  (84) <b>Pesq.:</b> a baleia comeu...  (85) <b>Crça.B:</b> o bicho  (86) <b>Pesq.:</b> o bicho? É?  ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p>	<p>(92) <b>Crça.B:</b> a baleia...  (93) <b>Pesq.:</b> a baleia  ((<b>Crça.B</b> faz silêncio))  (94) <b>Crça.B:</b> tem mais?  (95) <b>Pesq.:</b> tem... depois que a baleia comeu o bicho... que que foi a última coisa que você viu ali?  (96) <b>Crça.B:</b> morreu  (97) <b>Pesq.:</b> morreu?  (98) <b>Pesq.:</b> quem morreu?  (99) <b>Crça.B:</b> o bicho  (100) <b>Pesq.:</b> o bicho morreu? uhn:::...  (101) <b>Pesq.:</b> então ele morreu... ele morreu dentro da barriga da baleia ou fora?  (102) <b>Crça.B:</b> fora  (103) <b>Pesq.:</b> ah: tá  (104) <b>Pesq.:</b> e a baleia... quando ela viu que o bicho morreu... como que ela ficou?  (105) <b>Crça.B:</b> ()  (106) <b>Pesq.:</b> ahn?  (107) <b>Crça.B:</b> dormindo  (108) <b>Pesq.:</b> dormindo?  (109) <b>Crça.B:</b> é  (110) <b>Pesq.:</b> a hora que a baleia viu que o bicho morreu... ela ficou dormindo?  ((<b>Crça.B</b> sorri e faz sinal negativo com a cabeça))  (111) <b>Pesq.:</b> ah... então como que ela ficou?  ((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))  (112) <b>Pesq.:</b> como que a baleia ficou quando ela viu que o bicho morreu... hein? Ela ficou feliz?  (113) <b>Crça.B:</b> ficou!  (114) <b>Pesq.:</b> ficou? É? ah tá... e a baleia chegou perto do bicho ou ficou longe do bicho?  (115) <b>Crça.B:</b> longe  (116) <b>Pesq.:</b> longe? Ele ficou longe? Ela não encostou no bicho não?  ((<b>Crça.B</b> sorri e faz sinal negativo com a cabeça))  (117) <b>Pesq.:</b> entendi... então vamos fazer o seguinte... nós vamos então parar aqui e eu vou anotar aqui o que você quer ver... <b>Crça.B</b> vai ver Rapunzel da próxima vez  (118) <b>Crça.B:</b> ((sorri))</p>
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Proponho à **Criança B**, que assistamos juntas à cena com audiodescrição da animação *O Espanta Tubarões* (disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho\\_43EIg](http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg)). Assistimos à cena e após exibição peço que ela me recontar a história. Nas trocas de turno de (1) a (20), o que a **Criança B** verbaliza diante da minha insistência é: (51) e (57) “baleia”, (53) “bicho”, (79) “tem mais?”. De (63) a (74) acontece uma negociação entre mim e a **Criança B**, na qual eu proponho que se ela me recontar aquela história, em contrapartida, da próxima vez poderemos ver outra história sobre algo que ela goste. Sugiro histórias de princesas e ela escolhe Rapunzel. Concordo com a sugestão dela, reforço a condição para a sua realização: (73) “mas aí você tem que contar pra gente dessa história pra gente não precisar assistir ela de novo... sabe?”.

Daí para frente - de (75) a (118) - a **Criança B** parece aderir à minha proposta de recontar aquela história e continua respondendo às minhas indagações de forma holofrásica, porém agora ela progride na narração e introduz fatos novos e, após a retomada dos fatos narrados anteriormente - (51) e (57) “baleia”, (53) “bicho” - ela introduz as seguintes cenas: (81) “Comeu”, (96) “morreu”, (102) “fora”, (107) “dormindo”, (113) “ficou”, (115) “longe”. Mesmo analisando as construções holofrásicas produzidas pela **Criança B** dessa forma - descontextualizadas - tais construções parecem remeter às principais passagens da cena que lhe fora apresentada.

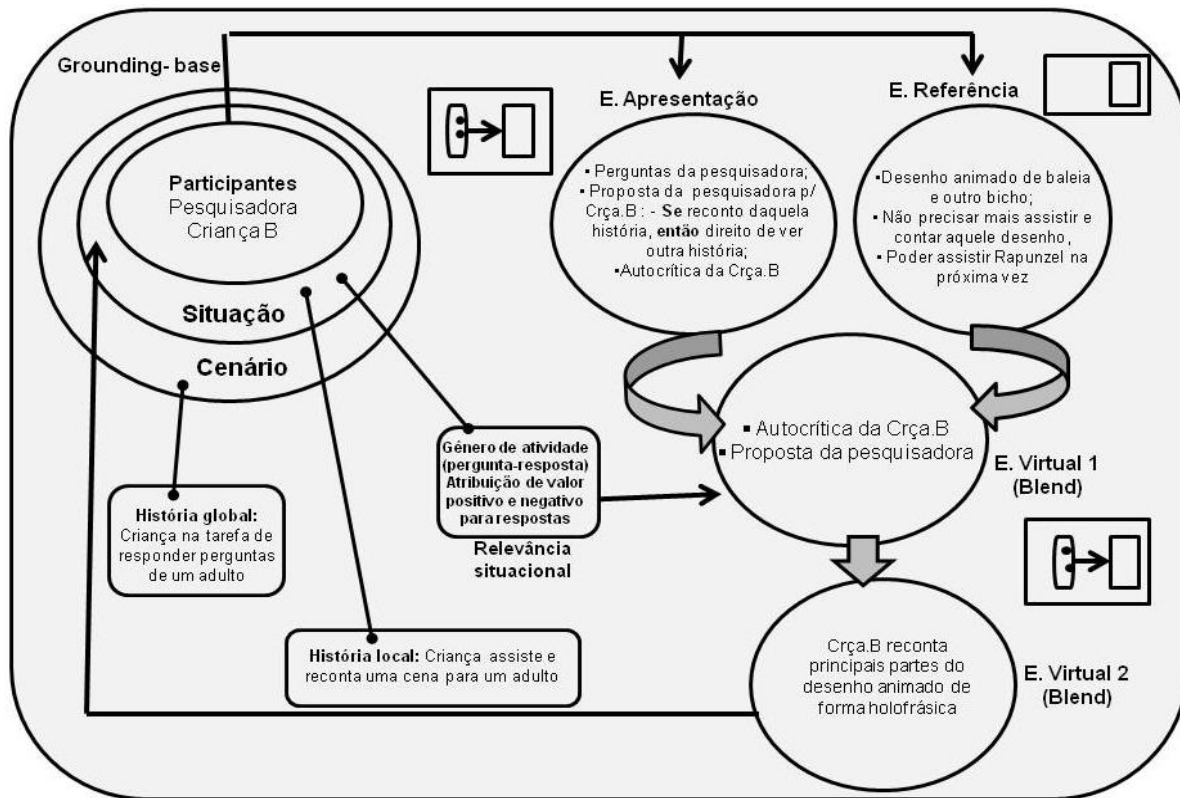
No entanto, não podemos nos restringir a uma análise de enunciados, uma vez que postulamos a integração de redes de espaços mentais por meio da inter-ação intersubjetiva pela qual os interactantes constroem uma narrativa, considerando as falas da criança em concordância com as perguntas da pesquisadora destacadas entre colchetes: (81) “Comeu[baleia]”, (96) “morreu[bicho]”, (102) “fora [bicho], [da barriga da baleia]”, (107) “dormindo[bicho]”, (111) “dormindo[não],[bicho]”,(113) “ficou[feliz]”, (115) “longe [baleia e bicho]”.

Olhando por esse ponto de vista, na **Amostra (D)** a **Criança B** não só realizou as mesmas operações que a **Criança A** realiza na **Amostra (C)** ao emergir construções frásicas, com alto nível de inferência e meta-discursos materializados na inserção do discurso direto. A minha postura inquisitória diante da **Criança B** a levou a construir sua fala de forma holofrásica. Houve ali uma coconstrução constante de enunciadores assim como mostramos na **Amostra (C)**. Porém na inter-ação apresentada na **Amostra (D)**, o gênero de atividade – reconto de histórias guiado por perguntas – atuou como um atrator formador do padrão narrativo holofrásico. O gênero de atividade funcionou, nesse caso, como o *frame* de relevância que calibrou os espaços de *inputs*

para formação do padrão narrativo holofrásico. Para a **Criança B**, a minha figura era a figura de alguém que espera que ela dê uma resposta para a qual vou atribuir o valor de certo ou errado. Assim, os elementos que ela seleciona nos espaços de *input* são elementos mínimos que figuram no espaço *blend* a fim de que ela corra menos risco de ter sua fala taxada como errada.

Nesse sentido, podemos dizer que o *frame* de relevância atua na configuração de atratores que formam o padrão narrativo holofrásico. A rede de espaços mentais ativada para a emergência do sentido atribuído àquela interlocução guiada por perguntas pode ser representada no diagrama abaixo:

**Figura 10 – Atuação do frame de relevância como um formador do padrão narrativo holofrásico na situação interacional da Amostra (D)**



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa e em BRANDT, 2004, p. 99-103

#### 4.4.2 A mudança do gênero de atividade e a narrativa da Criança B

Levo as meninas, **Criança C** e **Criança B**, para uma sala e digo que vou à secretaria pegar um papel e que enquanto isso, elas poderiam ficar ali brincando. Deixo ao alcance delas

uma cozinha e duas bonecas e saio em seguida. Volto 10 minutos depois (vale salientar que a câmara ficou ligada nesse período e as registrou brincando e conversando. Porém preferimos não disponibilizar tal conversa pelo fato dessa apresentar fatos da vida pessoal da **Criança B**). Quando entro na sala, a **Criança B** está falando desse assunto de cunho pessoal para a **Criança C** enquanto brincam. Eu, que até então não sabia disso, entro na sala entrando também na brincadeira.

### Quadro 5 - Amostra (E)

<b>Amostra (E) - Vídeo III – Conversa espontânea durante brincadeira Crça B, C e Pesq</b> <b>Disponível em:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=s8w1nliMFkY&amp;feature=youtu.be">http://www.youtube.com/watch?v=s8w1nliMFkY&amp;feature=youtu.be</a> <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/Transcrição do período: 00:08:00 -00:16:00)</b> <b>Descrição da situação interacional:</b> Crianças <b>B</b> e <b>C</b> são deixadas sozinhas brincando de casinha. Pesquisadora volta para a sala e chega entrando na brincadeira.		
(1) <b>Pesq.:</b> voltei (2) <b>Crça.C:</b> nós tamos fazendo a comida (3) <b>Pesq.:</b> vocês tão fazendo a comida? Deixa eu ver se posso entrar... toc toc toc (4) <b>Crça.C:</b> pode entrar (5) <b>Crça.B:</b> pode entrar (6) <b>Pesq.:</b> oi:: ... tem almoço aí? (7) <b>Crça.C:</b> ela é a mãe ((fala apontando para <b>Pesq.</b> )) (8) <b>Pesq.:</b> eu fui na rua (...) (9) <b>Crça.C:</b> ela é a mãe (10) <b>Crça.B:</b> eu sei <b>C</b> (11) <b>Pesq.:</b> (...) fazer umas coisas... mas vocês são as filhas e estão me ajudando fazendo a comida... né? (12) <b>Crça.C:</b> é (13) <b>Pesq.:</b> eu tava na rua resolvendo as coisas... sabe? (14) <b>Crça.C e Crça.B:</b> ahn (15) <b>Pesq.:</b> comprando coisas... comprando verdura... eu fui ao banco... paguei as contas... aí agora que eu cheguei eu quero ver se tem comida pronta (16) <b>Crça.C:</b> () (( fala enquanto puxa um utensílio da cozinha da mão de <b>B</b> )) (17) <b>Crça.B:</b> deixa eu fazê bolo (( fala enquanto impede que <b>C</b> tome o utensílio de sua mão )) (18) <b>Pesq.:</b> perai... vocês têm que decidir aí quem é que vai fazer o bolo... por que que ela não pode fazer o bolo... <b>C</b> ? (19) <b>Crça.C:</b> taum (( fala enquanto devolve o utensílio para <b>B</b> ))	(59) <b>Crça.C:</b> quarta-feira não vai ter aula (60) <b>Pesq.:</b> não vai ter? Por que? (61) <b>Crça.B:</b> feriado (62) <b>Pesq.:</b> feriado? (63) <b>Crça.B:</b> é (64) <b>Pesq.:</b> uai... feriado de quê quarta-feira? (65) <b>Crça.B:</b> da escola (66) <b>Pesq.:</b> ah... já sei que dia que é... não é sexta-feira não? (67) <b>Crça.B:</b> não (68) <b>Pesq.:</b> é quarta? (69) <b>Pesq.:</b> tá... amanhã então você vai fazer café na sua casa? (70) <b>Crça.B:</b> é (71) <b>Pesq.:</b> cê vai fazer café pra tomar café com pão? (72) <b>Crça.B:</b> ahn rahn... amanhã vou fazer (73) <b>Pesq.:</b> você gosta de fazer café? (74) <b>Crça.B:</b> é (75) <b>Pesq.:</b> eu também gosto (76) <b>Crça.B:</b> come <b>C</b> come... SUA FILHA AÍ ÓH (( <b>Crça.B</b> grita para <b>Crça.C</b> )) (77) <b>Crça.B:</b> come TUDO agora (78) <b>Crça.B:</b> Assim <b>C</b> você não vai brincar mais ((fala enquanto empurra uma vasilha para <b>C</b> )) (79) <b>Crça.C:</b> comi (80) <b>Pesq.:</b> deixa ela.. ela comeu tudo (81) <b>Pesq.:</b> agora vamos lavar as vasilhas (82) <b>Crça.B:</b> você que vai lavar ((fala direcionada para <b>Pesq.</b> )) (83) <b>Pesq.:</b> ah:: eu que vou lavar? ((começa a lavar as vasilhas)) (84) <b>Crça.B:</b> TODA (85) <b>Pesq.:</b> tá bom... eu sou a mãe... eu vou lavar vasilha... (86) <b>Pesq.:</b> tá bom, eu sou a mãe, eu vou lavar vasilha...	(139) <b>Pesq.:</b> isso tudo? Que que eu fiz? (140) <b>Crça.B:</b> bagunça (141) <b>Pesq.:</b> que bagunça que eu fiz? (142) <b>Crça.B:</b> você não arrumou a casa (143) (...) (144) <b>Pesq.:</b> mas eu arrumei direitinho (145) <b>Crça.B:</b> arrumou não (146) <b>Pesq.:</b> arrumei sim (147) <b>Crça.B:</b> arrumou não (148) <b>Pesq.:</b> por favor mãe... deixa eu sair do castigo (149) <b>Crça.B:</b> não (150) (...) (151) <b>Crça.B:</b> vem cá dormir (152) <b>Pesq.:</b> dormi? Já? (153) <b>Crça.B:</b> é (154) <b>Crça.B:</b> pode dormir aqui, ó ((fala enquanto aponta para banco)) (155) <b>Pesq.:</b> ôba... vou dormir aqui (156) (...) (157) <b>Crça.B:</b> DORME menina (( <b>Crça.B</b> anda e cantarola)) (158) <b>Crça.C:</b> vai dormir <b>B</b> (159) (...) (160) <b>Crça.B:</b> pode acordar (161) <b>Pesq.:</b> pode acordar? (162) <b>Crça.B:</b> vem cá... vaum no médico (163) <b>Pesq.:</b> onde que nós vamos? (164) <b>Crça.B:</b> no médico

<p>(20) <b>Pesq.:</b> cada uma faz uma coisa... ué? Tem que dividir as tarefas</p> <p>(21) <b>Pesq.:</b> fecha a porta desse forno aí senão esse bolo não vai assar</p> <p>(22) <b>Crça.C:</b> tem que fazer</p> <p>(23) <b>Pesq.:</b> quero ver se essa comida vai ficar boa... viu?</p> <p>(24) <b>Crça.C:</b> esse é meu bolo ((fala enquanto mostra uma vasilha para <b>Pesq.</b>))</p> <p>(25) <b>Pesq.:</b> uhn... que delícia... bolo de que?</p> <p>(26) <b>Crça.B:</b> chocolate</p> <p>(27) <b>Crça.C:</b> chocolate</p> <p>(28) <b>Pesq.:</b> chocolate... adoro bolo de chocolate</p> <p>(29) <b>Pesq.:</b> só que o bolo nós vamos poder comer... que horas que nós vamos poder comer esse bolo... hein gente?</p> <p>(30) <b>Crça.B:</b> depois</p> <p>(31) <b>Crça.C:</b> licença <b>B</b></p> <p>(32) <b>Pesq.:</b> depois de quê?</p> <p>(33) <b>Crça.B:</b> almoço</p> <p>(34) <b>Pesq.:</b> depois do almoço... <b>B</b>? ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(35) <b>Pesq.:</b> ah::</p> <p>(36) <b>Pesq.:</b> pois é... não dá pra comer bolo antes do almoço... né?</p> <p>(37) <b>Pesq.:</b> e vocês cuidaram dos bebês?</p> <p>(38) <b>Crça.C:</b> ahn rahn</p> <p>(39) <b>Pesq.:</b> é?</p> <p>(40) <b>Crça.C:</b> tá dormindo</p> <p>(41) <b>Pesq.:</b> tá dormindo?</p> <p>(42) <b>Pesq.:</b> vocês deram comida pra eles?</p> <p>(43) <b>Crça.C:</b> ainda não</p> <p>(44) <b>Pesq.:</b> ainda não?</p> <p>(45) <b>Pesq.:</b> eles tomaram banho? ((<b>Crça.B</b> e <b>C</b> fazem sinal negativo com a cabeça))</p> <p>(46) <b>Pesq.:</b> não tomaram banho?</p> <p>(47) <b>Crça.C:</b> pronto... deu ((fala após direcionar as mãos para as bonecas simulando um banho))</p> <p>(48) <b>Pesq.:</b> que horas a gente vai poder dar banho neles... hein?</p> <p>(49) (...) ((<b>Crça.C</b> anuncia que o bolo está pronto. <b>Crça.B</b> distribui as vasilhas com a comida, mas <b>Crça.C</b> interrompe seu ato))</p>	<p>(87) <b>Pesq.:</b> obrigada por terem feito a co(...) ((<b>Crça.B</b> me interrompe gritando))</p> <p>(88) <b>Crça.B:</b> todo dia viu menina?</p> <p>(89) <b>Pesq:</b> todo dia? Ah:::</p> <p>(90) <b>Crça.B:</b> viu menina? Todo dia</p> <p>(91) <b>Crça.B:</b> NÃO::: ... você não faz direito menina ((grita enquanto segura a mão de <b>Pesq.</b> e joga um prato de volta na pia))</p> <p>(92) <b>Pesq.:</b> ah::: não... tô fazendo direitinho ((<b>Crça.B</b> joga utensílio de novo na pia))</p> <p>(93) <b>Pesq.:</b> aqui ó: direitinho</p> <p>(94) <b>Pesq.:</b> tá super direitinho... ai ó: acabei</p> <p>(95) <b>Crça.B:</b> você vai lavar TUDO</p> <p>(96) <b>Pesq:</b> eu vou lavar tudo ... Eu to lavando tudo</p> <p>(97) <b>Crça.B:</b> só isso menina? Lavar TUDO menina</p> <p>(98) <b>Pesq.:</b> tem que lavar tudo... Lavei tudo aí</p> <p>(99) <b>Crça.B:</b> eu não sou ()</p> <p>(100) <b>Crça.B:</b> vai lavar tudo ((fala enquanto joga mais um utensílio na pia))</p> <p>(101) <b>Pesq.:</b> tá bom... já lavei... tô lavando...</p> <p>(102) <b>Crça.B:</b> não lavou</p> <p>(103) <b>Crça.C:</b> aqui um aqui oh: (( fala enquanto pendura os talheres na cozinha))</p> <p>(104) <b>Pesq.:</b> tô lavando</p> <p>(105) <b>Pesq.:</b> aqui... guarda pra mim por favor? ((fala enquanto entrega um utensílio para <b>B</b>))</p> <p>(106) <b>Crça.B:</b> () viu? ((fala enquanto guarda utensílio))</p> <p>(107) <b>Pesq.:</b> aí oh... a <b>B</b> vai ajudar... oh... a <b>C</b> Vai ajudar... agora a <b>C</b> vai guardar pra gente ((todos guardam as vasilhas))</p> <p>(108) <b>Crça.B:</b> viu? () depois arrumar a casa... SEIS HORAS... todo dia... viu?</p> <p>(109) <b>Pesq.:</b> todo dia arrumar a casa?</p> <p>(110) <b>Crça.B:</b> é</p> <p>(111) <b>Pesq.:</b> ah não... e que horas que eu vou brincar?</p> <p>(112) <b>Crça.B:</b> NADA</p> <p>(113) <b>Pesq.:</b> NADA? Hora nenhuma?</p> <p>(114) <b>Crça.B:</b> não... CASTIGO</p> <p>(115) <b>Pesq.:</b> ah:: não... e que quero (...)</p> <p>(116) <b>Crça.B:</b> de castigo</p> <p>(117) <b>Pesq.:</b> de castigo?</p> <p>(118) <b>Crça.B:</b> é</p> <p>(119) <b>Pesq.:</b> por que? Que que eu fiz pra ficar de castigo?</p> <p>(120) <b>Crça.B:</b> bagunça</p> <p>(121) <b>Pesq.:</b> fiz bagunça?</p> <p>(122) <b>Crça.B:</b> fez bagunça filha</p> <p>(123) <b>Pesq.:</b> ô gente... que dó... agora eu to lavando as vasilhas... eu posso ir pra escola?</p> <p>(124) <b>Crça.B:</b> não</p> <p>(125) <b>Pesq.:</b> eu não vou pra escola?</p> <p>(126) <b>Crça.B:</b> não vai</p>	<p>(165) <b>Pesq.:</b> por que que eu vou no médico? Eu to doente? Que que eu tenho mamãe?</p> <p>(166) <b>Crça.B:</b> ()</p> <p>(167) <b>Pesq.:</b> quem que é o médico que nós vamos?</p> <p>(168) <b>Crça.B:</b> é ela ((fala enquanto aponta para <b>C</b>)) ((<b>Crça.C</b> examina <b>Pesq.</b>))</p> <p>(169) <b>Pesq.:</b> nossa::: eu tenho medo de agulha... Ela vai usar agulha em mim?</p> <p>(170) <b>Crça.B:</b> é:: dodói</p> <p>(171) <b>Pesq.:</b> por favor não doutora... não usa</p> <p>(172) <b>Crça.C:</b> tá bom ((<b>Pesq.</b> e <b>Crças B</b> e <b>C</b> voltam para casa, <b>C</b> volta a ser filha. <b>B</b> coloca <b>C</b> e <b>Pesq.</b> para dormir e vai para a cozinha))</p> <p>(173) (...)</p> <p>(174) <b>Pesq.:</b> aqui, agora nós vamos ter que ir pra escola de verdade... meu tempo terminou... deu a hora de devolver vocês...deu meia hora</p> <p>(175) <b>Crça.B:</b> por que tia?</p> <p>(176) <b>Pesq.:</b> porque acabou a hora, porque eu tenho hora de devolver vocês... hoje a gente só brincou de casinha... mas agora vai ter que voltar pra vida real.. escola de verdade... pra sala de verdade... você não é mais a minha mãe... você não vai mais poder me colocar de castigo</p> <p>(178) <b>Pesq.:</b> que mãe brava que você é <b>B</b></p> <p>(179) <b>Pesq.:</b> não é uma mãe brava <b>C</b>? ((<b>Crça.C</b> sorri))</p> <p>(180) <b>Crça.B.:</b> desculpa viu?</p> <p>(181) <b>Pesq.:</b> não:: não tem problema não:: ... eu sei que a gente tá brincando... mas você tava uma mãe muito brava... se eu fosse sua filha eu ia ficar com medo... ((riso)) é... não:: ... eu não vou fazer bagunça não</p> <p>(182) <b>Crça.B.:</b> você tem mãe?</p>
---	---	---

<p>(50) <b>Crça.C:</b> é a mãe que coloca comida  (51) <b>Crça.B:</b> deixa eu por ((fala enquanto simula estar colocando comida para <b>Pesq.</b> e <b>Crça.C</b>)  (52) <b>Crça.C:</b> ela que coloca <b>B</b> ((fala enquanto aponta para <b>Pesq.</b> e <b>Crça.B</b> continua a simulação))  (53) <b>Pesq.:</b> mas vocês hoje são as filhas... mas vocês fizeram a comida... vocês já são mocinhas  (54) <b>Crça.B:</b> amanhã eu vou fazer café... amanhã  (55) <b>Pesq.:</b> amanhã?  (56) <b>Crça.B:</b> eu não vou vim na escola amanhã  (57) <b>Pesq.:</b> uhn... vai fazer café na sua casa?  (58) <b>Crça.B:</b> é</p>	<p>(127) <b>Pesq.:</b> mas a gente não tem que ir pra escola todo dia?  (128) <b>Crça.B:</b> castigo  (129) <b>Pesq.:</b> castigo? Mas (...)  (130) <b>Crça.B:</b> castigo AQUI  (131) <b>Crça.B:</b> sem conversar  (132) (...)  (133) <b>Crça.B:</b> vaum filha pra escola ((fala enquanto pega <b>C</b> pela mão)  (134) <b>Crça.B:</b> boa aula viu filha ((fala enquanto senta <b>C</b> Em uma cadeira e lhe dá um beijo no rosto))  (135) <b>Crça.C:</b> tchau  (136) <b>Crça.B:</b> castigo de novo viu? Seis horas  (137) <b>Pesq.:</b> até seis horas  (138) <b>Crça.B:</b> é</p>	<p>(183) <b>Pesq.:</b> eu tenho  (184) <b>Pesq.:</b> eu tenho uma mãe e a minha mãe é brava também sabia?  (185) <b>Crça.B:</b> é?  (186) <b>Pesq.:</b> ela ficava brava quando a gente não fazia as coisas em casa  (187) <b>Crça.B:</b> a minha também é  (188) (...)  (189) <b>Crça.B:</b> sua mãe bate em você?  (190) <b>Pesq.:</b> hoje não porque eu não sou mais criança  (191) (...)</p>
---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse espaço contrafactual do “mundo do faz de conta” instituído pelas **Crianças B, C** e eu, a **Criança C** me atribui o papel mãe – de (1) a (10) – e a **Criança B** parece concordar (10) “eu sei **C**”. Até o turno (50), a **Criança B** quase não fala e parece concordar com minha posição de mãe. Em (51) a **Criança B** assume outro posicionamento no gênero de atividade e quase que automaticamente o padrão narrativo emerge com o formato frásico:

(76) **Crça.B:** “come **C** come... SUA FILHA AÍ ÓH” ((**Crça.B** grita para **Crça.C**))

(77) **Crça.B:** “come TUDO agora” ((**Crça.B** grita para **Crça.C**))

(82) **Crça.B:** “você que vai lavar” ((fala para **Pesq.**))

(83) **Pesq.:** “ah:: eu que vou lavar?” ((começa a lavar as vasilhas))

Assim como nas passagens: (88), (91), (95), (97), (108), (136), (142), (151), (154).

Em (54) a **Criança B** delega-nos a um espaço *off-line* ao sair do gênero de atividade do “faz de conta”. Com a delegação desse espaço pela mudança de gênero de atividade, recursivamente os interactantes integram à rede de espaços semióticos um espaço contrafactual. Os interactantes integram ao cenário enunciativo uma cena não-presente a qual valoram como prospectiva: **Crça B:** (54) “amanhã eu vou fazer café... amanhã”/(55) **Pesq.:** “amanhã?”/ (56) **Crça.B:** “eu não vou vim na escola amanhã”/ (57) **Pesq.:** “uhn... vai fazer café na sua casa?”/ (60) **Crça.B:** “é”.

Nesse espaço delegado pela mudança do gênero de atividade, os interactantes, de forma recursiva, constroem uma cena que se atualiza como um novo espaço semiótico – espaço de significação – pelo qual os interactantes compreendem que a enunciação da **Criança B** em (54) delegou um espaço semiótico em um tempo-espaço contrafactual pelo qual a **Criança B** saiu do espaço de representação do “faz de conta” para a “vida real”.

A **Criança C** faz o mesmo movimento ao sair do espaço do “faz de conta” e nos delegar para um espaço não-presente que valoramos como prospectivo ao correferenciarmos um espaço contrafactual ao espaço real de inter-ação: (59) **Crça.C:** “quarta-feira não vai ter aula”/ (60) **Pesq.:** “não vai ter? Por que?” / (61) **Crça.B:** “feriado”/ (61) **Pesq.:** “feriado?” / (62) **Crça.B:** “é” / (63) **Pesq.:** “uai... feriado de quê quarta-feira?” / (64) **Crça.B:** “da escola” / (65) **Pesq.:** “ah... já sei que dia que é... não é sexta-feira não?” / (66) **Crça.B:** “não”.

Os interactantes são delegados para um espaço contrafactual no “mundo do faz de conta” no momento que a **Criança B** grita com a Criança C: (76) **Crça.B:** “come C come... SUA FILHA AÍ ÓH”/ (77) **Crça.B:** come TUDO agora. Logo em seguida, a **Criança B** assume outro papel naquele espaço de inter-ação: / (78) **Crça.B:** Assim a **Crça.C** você não vai brincar mais ((fala enquanto empurra uma vasilha para C)) e a **Criança C** responde à **B** levando-nos novamente para o espaço contrafactual do “mundo do faz de conta”: (79) **Crça.C:** “comi” e eu também assumo um papel nesse “mundo do faz de conta”, delagando-nos a tal espaço: (80) **Pesq.:** “deixa ela... ela comeu tudo”/ (81) **Pesq.:** “agora vamos lavar as vasilhas”.

Em (174) eu anuncio que nosso tempo para brincar havia acabado: (174) **Pesq.:** “aqui, agora nós vamos ter que ir pra escola de verdade... meu tempo terminou... deu a hora de devolver vocês... deu meia hora” e imediatamente somos delegados ao mundo factual da inter-ação: (175) **Crça.B:** “por que tia?”. Então comento do quanto a **Criança B** se mostrou uma mãe brava no “mundo do faz de conta”: (178) **Pesq.:** que mãe brava que você é **B**/ (180) **Crça.B.:** “desculpa viu?”. Então mantendo o padrão narrativo frásico a **Criança B** atualiza aquele cenário enunciativo: (182) **Crça.B.:** você tem mãe? / (183) **Pesq.:** eu tenho / (184) **Pesq.:** eu tenho uma mãe e a minha mãe é brava também sabia? / (185) **Crça.B:** é? / (186) **Pesq.:** ela ficava brava quando a gente não fazia as coisas em casa / (187) **Crça.B:** a minha também é / (188) (...)/ (189) **Crça.B:** sua mãe bate em você? / (190) **Pesq.:** hoje não porque eu não sou mais criança.

A descrição desses trechos de nossa inter-ação tem a função de mostrar os movimentos dinâmicos realizados pelos interactantes. Nesse diálogo, os três interlocutores assumem papéis,

trocam de papel, trocam de cenário (de tempo-espaço) sem comunicarem essas trocas umas às outras. Automaticamente compartilhamos essas trocas umas com as outras. **Mas como explicar a forma como os seres humanos compartilham espaços uns com os outros sem a necessidade de comunicarem essa mudança verbalmente?** Como é que nos entendemos nessa interlocução e nós três sabíamos quando é que a outra estava atuando no mundo do “faz de conta” ou na dimensão do factual não-presente?

Recorremos a dois autores para começarmos a pensar sobre como os seres humanos criam e compartilham espaços com tanta dinamicidade: Zlatev (2008) e Brandt (2012).

Brandt (2012) nos ajuda a entender essa operação no seguinte sentido: em sua perspectiva, a construção de sentido ocorre de maneira intersubjetiva – isto é, de forma compartilhada. Brandt (2012, p. 2) propõe que a integração de cenas dinâmicas se dá pela operação de delegação de espaços (*space delegation*). Tal operação acontece quando os sujeitos de uma inter-ação ligam um espaço ‘*off-line*’ a um espaço ‘*online*’. Conforme citamos<sup>65</sup>, Brandt (2012, p. 2) considera que tal operação é trivial e fundamental ao pensamento e comunicação humanos e o autor lista seis dimensões ou tipos de delegação que são recorrentes na produção de sentido.

Nessa perspectiva podemos dizer que na interlocução (**E**) delegamos uns aos outros a mudança de espaço de um mundo factual para o mundo “faz de conta” e do mundo de “faz de conta” para o factual. Ao fazermos isso, fazemos delegações múltiplas: mudamos de representação de um mundo factual para o mundo do “faz de conta” e mudamos do que é para o que poderia ou poderá ser, mudamos da expressão de quem fala como criança em um mundo factual para uma criança que fala no papel de um adulto – papel de mãe – no “mundo do faz de conta”.

Brandt nos adverte que ainda não há uma clareza com relação a essa capacidade humana de compartilhar espaços mentais (ou minidramas). Essa é uma capacidade tão trivial e ao mesmo tempo tão necessária à mente humana que explicá-la é um empreendimento de todo um grupo de pesquisa. Brandt (2012, p. 4) compartilha conosco dois princípios que norteiam esse grandioso empreendimento: o primeiro princípio é que nós somos criados para organizar significado de certa complexidade em espaços que são próprios para a representação e memória e nós somos também criados para, imediatamente, referir-nos a esses espaços - pela língua e por outros meios semióticos - quando nos engajamos em atividades de comunicação com outras mentes

---

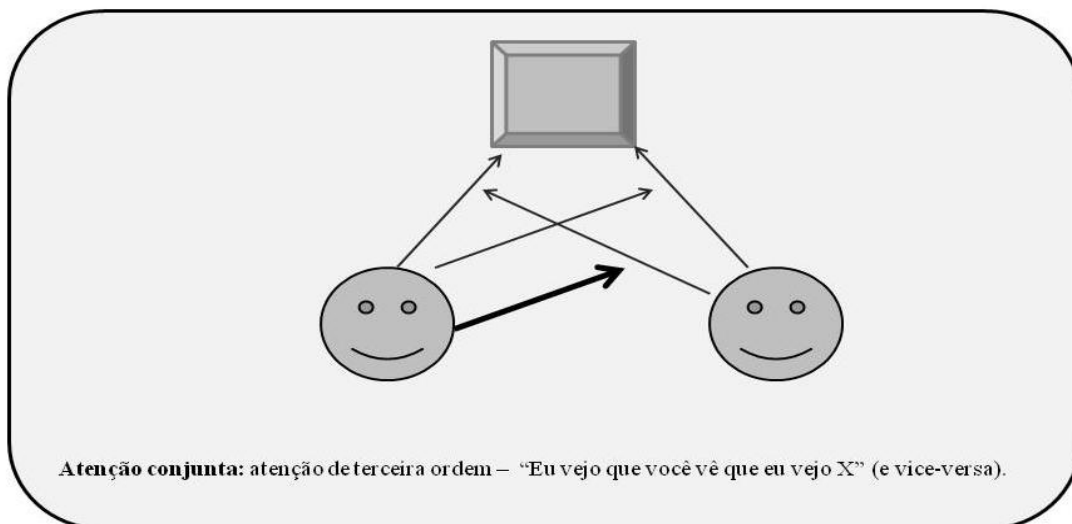
<sup>65</sup> Descrevemos detalhadamente a proposta de espaços de delegação conforme Brandt (2012) nas páginas 55-59.

semelhantes às nossas. Em segundo lugar, todos os meios semióticos de comunicação, incluindo a música, contêm instruções para preenchermos determinados espaços com certos conteúdos.

Outro autor que nos ajuda a pensar melhor na dinamicidade com a qual compartilhamos espaços mentais (minidramas) é Zlatev. Esse autor nos fala de uma habilidade que surgiu na *mimesis* triádica: a atenção conjunta. Essa nossa capacidade cognitiva social (isto é, ser entendido pelo outro por uma linguagem não necessariamente verbal) é o berço para outras capacidades cognitivas as quais surgem unicamente na espécie humana: a mentalidade de terceira ordem (ver que você vê que eu vejo), a qual é central para nossa habilidade de compartilhar conhecimento semântico (ZLATEV, 2008, p. 12-13).

A atenção conjunta pode também ser entendida como aquilo que surge de uma atenção de segunda ordem combinada com o reconhecimento da atenção do outro no tocante à minha atenção (atenção de terceira ordem). Por exemplo, na situação interacional destacada na **Amostra (E)**, podemos dizer que há um engajamento dos interactantes em um comportamento de atenção conjunta e ambos demonstram a habilidade intersubjetiva de saber que o outro tem a capacidade de correferenciar um *frame* de família. Para essa habilidade, nos engajamos em um comportamento de atenção de segunda ordem. Além disso, nós percebemos, mutuamente, que ambos querem que o outro correferencie um frame de família (expectativa de uso comum que gera um engajamento atencional de terceira ordem).

**Figura 11 – Atenção Conjunta**



Fonte: ZLATEV, 2008, p. 10

Voltando à análise da interlocução (E) e considerando agora a proposta de delegações de espaços de Brandt: em (81) eu assumo o papel de mãe em um “mundo congelado do faz de conta”: (81) *Pesq.*: “Agora vamos lavar as vasilhas”. E, surpreendentemente, a **Criança B**, aquela que falava de forma holofrásica em inter-ações guiadas pelo jogo pergunta-resposta me diz: (82) **Crça.B**: “você que vai lavar”. Daí para frente, a **Criança B** assume o papel de mãe no “mundo do faz de conta” delegado por nós e me faz lavar as vasilhas – de (82) a (107) -; fala de minhas demais tarefas domésticas como filha: (108) **Crça.B**: “viu? () depois arrumar a casa... SEIS HORAS... todo dia... viu?”; me coloca de castigo pela segunda vez: (136) **Crça.B**: “castigo de novo viu? Seis horas”/ (137) *Pesq.*: “até seis horas”/ (138) **Crça.B**: “é”; vence meus argumentos: (139) *Pesq.*: isso tudo? Que que eu fiz? / (140) **Crça.B**: bagunça / (141) *Pesq.*: que bagunça que eu fiz? / (142) **Crça.B**: você não arrumou a casa / (143) (...)/ (144) *Pesq.*: mas eu arrumei direitinho / (145) **Crça.B**: arrumou não; me leva ao médico: (162) **Crça.B**: vem cá... vaum no médico / (163) *Pesq.*: onde que nós vamos? / (164) **Crça.B**: no médico / (165) *Pesq.*: por que que eu vou no médico? Eu to doente? Que que eu tenho mamãe? / (166) **Crça.B**: () / (167) *Pesq.*: quem que é o médico que nós vamos? / (168) **Crça.B**: é ela ((fala enquanto aponta para C) / ((**Crça.C** examina *Pesq.*)) / (169) *Pesq.*: nossa:: eu tenho medo de agulha... Ela vai usar agulha em mim? / (170) **Crça.B**: é:: dodói / (171) *Pesq.*: por favor não doutora... não usa; faz comida para mim, me coloca pra dormir, me manda escovar os dentes.

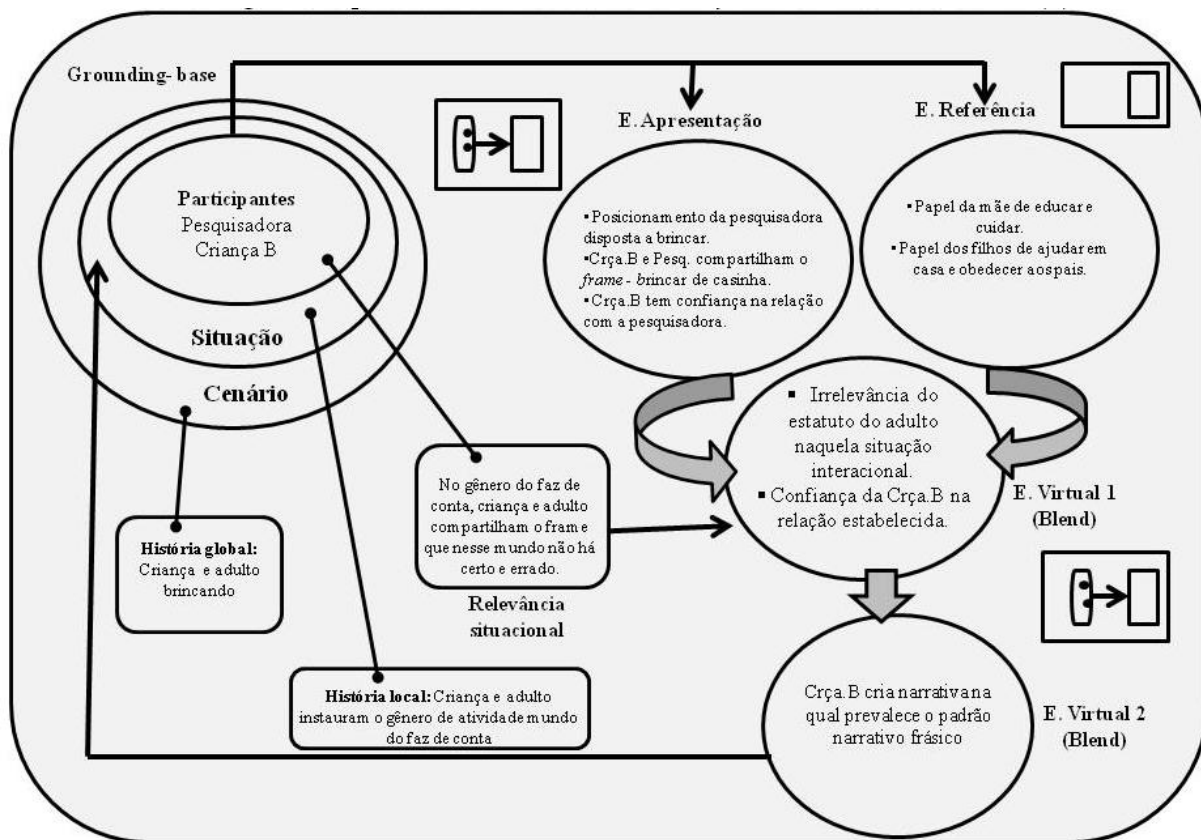
O mais impressionante é que depois de meses de inter-ação – de fev/13 a Nov/13 – com essa criança, essa foi a primeira vez que vi, nas interlocuções com ela, a emergência do padrão narrativo frásico. Isso reforçou minha hipótese de que a emergência do padrão narrativo holofrásico não pode estar associado ao repertório vocabular do sujeito e sim a fatores que atuam como atratores, isto é, formadores de padrões no contexto da inter-ação. A grande questão é: **que fatores ambientais são esses que atuam como formadores de padrões narrativos?**

A hipótese é que nos momentos que delegamos espaço pela mudança de **um lugar qualquer no mundo** para **um gênero de atividade em particular**, trocamos o *frame* de relevância que calibra o espaço *blend*. O cenário enunciativo instaurado nessa inter-ação entre mim e a **Criança B** não era mais calibrado pelo *frame* do gênero de atividade tarefa – estruturado por uma interlocução baseada em perguntas que demandam respostas a serem valoradas. Agora, na interlocução (E), o *frame* de relevância que calibra o espaço de *Blend* é um jogo de faz de conta no qual os interlocutores assumem papéis de comando, independente de seu estatuto no

espaço factual de inter-ação. De (51) a (173), no espaço delegado por nós como o **jogo do faz de conta**, o padrão narrativo emergente na fala da **Criança B** não pode mais ser considerado holofrásico e fruto de uma restrição vocabular e de campos semânticos.

A **Figura 12** ilustra atuação da delegação pela mudança de gênero de atividade como um atrator formador do padrão narrativo frásico:

**Figura 12 – Delegação de espaço pela mudança de gênero de atividade e a emergência do padrão narrativo frásico – Situação Interacional da Amostra (E)**



Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa e em BRANDT, 2004, p. 99-103

Dessa experiência em diante mudamos o *frame* de relevância que calibrava nossas interações, e tanto a Deficiência Intelectual quanto à defasagem de comunicação e linguagem da criança pareceram irrelevantes nos momentos que delegávamos uma à outra ao mundo congelado do faz de conta.

#### 4.5 O cenário enunciativo e a construção recursiva do tempo e do aspecto verbal – uma análise do papel do princípio da recursividade na construção da teatralidade da linguagem

A metáfora de Brandt é que a linguagem é teatral: criamos cenas e as integramos recursivamente a outras cenas. Cada espaço de significação é um minidrama. A linguagem é em si uma fonte de teatralidade e o diálogo, materialidade da qual dispomos para análise, é inerentemente teatral. A fim de pensarmos melhor nessa proposição, comecemos pelo exercício de identificar o tempo da forma verbal grifada analisando somente esta sentença: **Crça C: (2)** “o homem tá com o bebê”. Esse enunciado foi extraído do nosso *corpus*, e se fossemos analisar o tempo expresso pelo enunciado em si, diríamos certamente que tal enunciado corresponde ao tempo verbal presente do indicativo e que tal tempo coincide com o tempo enunciativo do enunciador.

Agora vamos analisar tal enunciado integrado ao diálogo do qual ele foi retirado:

**Quadro 6 - Amostra (F)**

<b>Amostra (F) retirada do Vídeo IV - Reconto cena seriado Chaves Crça C e Pesq.</b> <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=EMrw0I1n0g0">http://www.youtube.com/watch?v=EMrw0I1n0g0</a> <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período:03:18:00-03:37:00)</b> <b>Descrição da situação interacional:</b> Criança C assiste episódio do seriado Chaves e reconta a cena para a pesquisadora. Cena Chaves disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM">http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM</a>		
<b>(1) Pesq.:</b> o que que aconteceu? <b>(2) Crça.C:</b> o homem tá com o bebê	<b>(3) Pesq.:</b> o que mais que ele fez? <b>(4) Crça.C:</b> deu a mamadeira	<b>(5) Pesq.:</b> que mais que aconteceu? <b>(6) (...)</b> <b>(7) Crça.C:</b> ela tava chorando

**Fonte: Dados da pesquisa**

A teatralidade da linguagem evidencia-se pela construção recursiva do cenário enunciativo. Tomamos a recursividade como o princípio que rege a construção de cenas dinâmicas que se encaixam fractalmente e dão à linguagem a característica de ser teatral. A construção de tempo e aspecto pela enunciação é uma dessas manifestações da recursividade. Brandt considera que o que chamamos de construção recursiva do tempo e aspecto verbal pela enunciação é uma integração conceptual que acontece quando os interactantes de uma inter-ação delegam espaços mentais pela mudança de tempo e espaço. Isso significa dizer que quando o falante referencia um tempo-espaço enunciativo não contemporâneo à enunciação ele compartilha com o seu alocutário um novo espaço.

Na **Amostra (F)**, a **Criança C** e eu referenciamos espaços *off-line* de forma retrospectiva quando a criança me reconta um episódio do seriado Chaves que acabávamos de assistir. A **Criança C** referencia um evento retrospectivo e o atualiza no e pelo presente enunciativo como contemporâneo ao presente enunciativo. Nesse momento, podemos pensar: então para eu dizer que o falante está referenciando um espaço retrospectivo, tenho que buscar na fala desse sujeito elementos que remetam ao passado? Isto é: morfemas verbais de passado ou advérbios de tempo que remetam ao passado? Não podemos pensar assim, pois estaríamos contradizendo a concepção de linguagem que adotamos. Pelo contrário, podemos pensar que identificamos o enunciado (2) como uma referência a um espaço retrospectivo por ter em mente que essa referência se constrói recursivamente na intersubjetividade daquela enunciação.

A minha fala em (1) e a fala da **Criança C** em (2) são articuladas em um contexto no qual os interactantes compartilham conhecimentos em comum – com base na cena que acabaram de assistir juntos – e, por consequência, inferem o que o outro está pensando. Nesse contexto, os interactantes atribuem ao enunciado (2) o caráter de forma do presente com valor de passado. A construção do passado em nossa inter-ação evidencia o caráter recursivo das nossas mentes por nos permitir, segundo Corballis (2011, p. 129), inferir o que o outro está pensando, assim como também inferir que ele infere o que eu estou pensando. Esse processo recursivo é visto por Zlatev (2008, p. 19) como a habilidade intersubjetiva de mentalidade de terceira ordem, a qual envolve atenção compartilhada e entendimento de intenções comunicativas, bem como a expectativa com relação ao conhecimento semântico e o entendimento de falsas crenças. Segundo esse autor, tal habilidade intersubjetiva - a qual coevolui com habilidades miméticas - fez o ser humano passar da proto-linguagem à linguagem narrativa.

Podemos então dizer que, devido à nossa mente recursiva, é da natureza humana construir sentidos que são compartilhados, mesmo na ausência de elementos materiais para isso. Foi o que a **Criança C** e eu fizemos ao atribuirmos a uma forma do presente o valor de passado. Porém, como explicar essa operação aparentemente intuitiva? Tal aparente intuição é melhor entendida se pensarmos que seres de mente recursiva compartilham conhecimento semântico sobre as propriedades de tempo e sabem que tais propriedades semânticas do tempo são construídas pelo momento enunciativo. Na *Pequena Gramática do Português Brasileiro* (2012), Ataliba de Castilho e Vanda Maria Elias nos dizem que as formas temporais assumem valores atribuídos

pela enunciação. Assim, em (2) “o homem tá com o bebê” o valor do verbo “tá” usado no presente tem um valor de passado. Esse valor é atribuído pela enunciação.

Então, quando a **Criança C** diz (2) “o homem tá com o bebê” ela se desloca para um espaço-tempo imaginário, o qual não coincide com o tempo real e cria ali um tempo fictício que corresponde ao passado do tempo cronológico. Castilho e Elias (2012, p. 164) nos explicam que essa é uma situação na qual lançamos mão dos “usos metafóricos das formas verbais” e arrastamos conosco a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 165). Na perspectiva desses autores, os interactantes desse diálogo construíram, com a fala (2) da **Criança C**, um “presente histórico”. Preferimos abandonar a denominação de “presente histórico” proposta pelos autores e assumir que tal operação é a integração recursiva de um espaço *off-line* (BRANDT, 2012, p. 1) e que tal integração constrói no cenário enunciativo uma experiência temporal retrospectiva.

Por extensão ao nosso posicionamento, analisando essa inter-ação discursiva na perspectiva de Benveniste (1989, p. 70-78), podemos dizer que a **Criança C** (sujeito empírico) ao enunciar (2) atualiza o presente enunciativo com a construção da experiência retrospectiva do tempo ao se colocar como eu-enunciador (sujeito linguístico) e projetar na pesquisadora (sujeito empírico) um tu-enunciatário (sujeito linguístico) para integrar uma cena retrospectiva ao cenário enunciativo.

Adotamos as perspectivas de Brandt (2012), Benveniste (1989), Castilho e Elias (2012), Zlatev (2008) e Corballis (2011) ao analisar o cenário enunciativo e a construção recursiva do tempo verbal a fim de reforçar a concepção de que a experiência da temporalidade é construída recursiva e intersubjetivamente no/pelo presente enunciativo. Portanto, a experiência da temporalidade retrospectiva e prospectiva é construída dialogicamente, isto é, por ambos, enunciador e enunciatário, ao compartilharem aquele espaço semiótico integrado por eles à rede de espaços semióticos (o cenário enunciativo) como uma experiência não contemporânea ao presente enunciativo.

Já as referências retrospectivas criadas pela **Criança C** em (4) “deu a mamadeira” e em (7) “ela tava chorando” parecem estar bastante claras se analisarmos somente as formas verbais que por si já revelam a anterioridade ao ato de fala. No entanto, outra característica das formas verbais empregadas nesses enunciados deve ser analisada: ambas as formas revelam anterioridade ao ato de fala, portanto podem ser significadas pelos interlocutores como

referenciações retrospectivas. Porém, parece que a **Criança C** olha para esses espaços de forma diferente: em (4) ela vê um evento que aconteceu e já em (7) ela vê um evento que estava em desenvolvimento.

Diante desses dados, acreditamos que seja importante não só identificar se os sujeitos referenciam espaços retrospectivos ou prospectivos, mas também verificar o sentido que o falante atribui aos eventos referenciados com relação ao desenvolvimento de tais eventos. Ou seja, se o evento é referenciado como um evento concluído, em desenvolvimento ou habitual. Nesse momento estamos nos preocupando com o aspecto verbal encenado na interlocução.

Segundo Castilho e Elias (2012, p. 161) “usamos o aspecto verbal para expressar um ponto de vista sobre o sentido do verbo: se indica duração, não duração, repetição, resultado.” Assim, os falantes podem encenar, pela enunciação, a visão que têm de um evento em seu desenvolvimento, em sua duração como em (7) “ela tava chorando”; ou podem encenar pela enunciação a visão do evento referenciado em sua completude, isto é, como ação acabada como em (4) “deu a mamadeira”. Para nomear essas duas situações foram cunhados os seguintes termos: aspecto imperfectivo (para o que dura), aspecto perfectivo (para o que começa e acaba). E ainda há o aspecto iterativo (para o que se repete).

Vejamos o exemplo abaixo a fim de refletirmos sobre a encenação do aspecto iterativo de um evento:

### Quadro 7 - Amostra (G)

<p><b>Amostra (G) retirada do Vídeo IV - Reconto cena seriado Chaves - Crça C e Pesq.</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=EMrw0I1n0g0">http://www.youtube.com/watch?v=EMrw0I1n0g0</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período: 00:22:00-00:47:00)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> Criança C assiste episódio do seriado Chaves e reconta a cena para a pesquisadora. Cena <b>Chaves</b> disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM">http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM</a></p>		
<p>(1) <b>Pesq.:</b> vamos assistir um pedacinho do Chaves pra ver se você vai gostar  (2) <b>Crça.C.:</b> ele vai lá em casa  (3) <b>Pesq.:</b> ele vai na sua casa? O chaves?</p>	<p>(4) <b>Crça.C.:</b> é... ele passa  (5) <b>Pesq.:</b> ah:: ele passa na sua casa?  ((<b>Crça.C</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p>	<p>(6) <b>Crça.C.:</b> a <b>Crça.B</b> também vai ver?  (7) <b>Pesq.:</b> B também vai ver.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao escutar a proposta para assistir um episódio do seriado Chaves, a **Criança C** diz “(2) ele vai lá em casa”. A fim de tentar entender o que a **Criança C** estava dizendo, a pesquisadora pergunta novamente: “(3) ele vai na sua casa? O chaves?” e a **Criança C** responde “(4) é, ele

passa”. Mais uma vez o sujeito usa metaforicamente as formas verbais do presente - “vai” e “passa” – para integrar, de forma recursiva e intersubjetiva, um espaço *off-line* (BRANDT, 2012, p. 1) que se constrói no cenário enunciativo como uma experiência temporal retrospectiva. Em tal experiência construída pelos interactantes dessa interlocução, a **Criança C** manifesta o conhecimento de que o seriado do Chaves está disponível para ser assistido também em sua casa. Porém, dessa vez há algo de diferente: o uso metafórico das formas verbais no presente – “passa” e “vai” – parece referenciar um estado de coisa que é habitual, isto é, um estado de coisa que se repete em um tempo anterior ao momento de sua fala. Os interactantes compartilham espaços *off-line* delegados pelo emprego dessas formas verbais, significando-as com valor aspectual iterativo (construções (2) e (4)).

Nossa explicação sobre o compartilhamento de uma encenação de significação aspectual se baseia na concepção de linguagem adotada por nós, especialmente em Franchi (1992), de que não há nada que seja propriamente imanente na linguagem. Nesse sentido, expressões nominais e adverbiais são apenas uma forma de materialização de significados aspectuais. No entanto, tais significações não dependem de uma manifestação linguística e sim do valor encenado pelos enunciadores na situação enunciativa. Isto é: considerando que a **Criança C** e a pesquisadora estão compartilhando atenção sobre um mesmo objeto – o seriado do Chaves – que compartilham, minimamente, o mesmo *frame* (conhecimento semântico) sobre esse objeto – isto é, sabemos que o Chaves é um personagem com o qual não temos contato físico (pelo menos em um primeiro momento) e que a intimidade que temos com ele se restringe à possibilidade dele estar em nossas casas habitualmente de forma virtual (pela TV) – esse compartilhamento de conhecimento semântico nos faz significar as referências que a **Criança C** faz em (2) e (4) como referências de forma retrospectiva a um evento iterativo.

A construção de tempo e aspecto por meio da enunciação pode ser fundamentada na materialidade linguística das interlocuções apresentadas. No entanto, cabe-nos também pensar se os sujeitos com atraso de fala quando em situações de interlocuções guiadas por perguntas, são capazes de construir, recursivamente, encenações temporais e aspectuais, uma vez que, como mostramos, em tais situações, sujeitos com atraso de fala parecem ter preferência por estruturas holofráscas que são geralmente substantivas. Assim, como falar de encenação de espaços retrospectivos e prospectivos e de significação aspectual em interlocuções dessa natureza? Vejamos um exemplo de nosso *corpus*:

### Quadro 8 - Amostra (H)

<p><b>Amostra (H) retirada do Vídeo V - Reconto cena seriado Chaves - Crça B e Pesq.</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=UZX1-7AH9j0">http://www.youtube.com/watch?v=UZX1-7AH9j0</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/Transcrição do período: 03:54:00 - 04:49:00)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> Criança B assiste episódio do seriado Chaves e reconta a cena para a pesquisadora. Cena Chaves disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM">http://www.youtube.com/watch?v=F0mEPVEraNM</a></p>		
<p>(1) <b>Pesq.:</b> você não precisa falar o nome de quem tava na história não... é só falar quem estava lá... era um homem... era uma mulher...  (2) <b>Crça.B:</b> homem  (3) <b>Pesq.:</b> e o que esse homem estava fazendo?  (4) <b>Crça.B:</b> bebê  (5) <b>Pesq.:</b> bebê? Ele tava segurando um bebê?</p>	<p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))  (6) <b>Pesq.:</b> uhn  (7) <b>Pesq.:</b> e que que ele estava fazendo com esse bebê no colo? ((<b>Crç.B</b> fica em silêncio))  (8) <b>Pesq.:</b> ele tava dando banho no bebê? ((<b>Crça.B</b> faz sinal negativo com a cabeça))  (9) <b>Pesq.:</b> então o que o homem tava fazendo com o bebê no colo?</p>	<p>(10) <b>Crça.B:</b> dedeira  (11) <b>Pesq.:</b> uhn... ele tava dando mamadeira pro bebê? ((<b>Crça.B</b> faz sinal de positivo com a cabeça))  (12) <b>Pesq.:</b> e o bebê? Que que ele estava fazendo? Ele tava dormindo? ((<b>Crça.B</b> faz sinal negativo com a cabeça))  (13) <b>Pesq.:</b> não? ((<b>Crça.B</b> faz sinal negativo com a cabeça))  (14) <b>Crça.B:</b> colo</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Castilho e Elias (2012, p. 162), a língua portuguesa não dispõe de uma morfologia própria para codificar os significados aspectuais. Sendo assim, o falante tem que combinar formas nominais como o gerúndio ou o particípio ou expressões adverbiais para indicarem o aspecto. No entanto, de acordo com nossa concepção de linguagem, podemos pensar que a significação aspectual não está condicionada a esses elementos linguísticos. Assim, é possível significar aspectualmente um evento sem o uso de advérbios e formas nominais e outros recursos linguísticos.

#### 4.6 Análise da capacidade meta-representacional nas construções narrativas das nossas crianças

Conforme apresentamos no item 2.1.3.2. Construção de narrativas se dá intersubjetivamente, Zlatev (2008) fundamenta nossa argumentação, pois esse autor propõe que a linguagem é um sistema normativo/convencional de comunicação e pensamento que evoluiu de habilidades miméticas. Segundo esse autor, o 5º e último nível da coevolução entre as habilidades miméticas, intersubjetivas e mentais é otimizado por utilizar um mesmo sistema para meta-

funções, o que nos dá benefícios cognitivos tais como raciocínio lógico, capacidade de inferência e capacidade de planejamento em longo prazo etc. O nível da pós-*mimesis* 2 - ou o nível da linguagem - nos diferencia de todas as outras criaturas do planeta.

A coevolução das habilidades miméticas, intersubjetivas e mentais no 5º nível hierárquico proposto por Zlatev (2008) explica a rápida aquisição que as crianças têm de gramática e vocabulário por volta dos 4 anos de idade. É nesse momento que as crianças tornam-se capazes de compreender os conhecimentos que os outros têm ou que lhes faltam, e compreender as falsas crenças (PERNER, MITCHELL apud ZLATEV, 2008, p. 17). De acordo com Wood (apud BRANTS, 2010), a criança de 3 anos ainda não consegue resolver essa situação de “falsa crença” porque:

Ela não consegue reconhecer que outra pessoa possa manter uma crença que esteja em desacordo com o que ela própria sabe ser a verdade. Em outras palavras, ela ainda não percebe que as pessoas mantêm representações do mundo em sua mente e que essas representações (que podem incluir falsas crenças) ajudam a explicar o que as pessoas fazem, dizem e sentem. (WOOD apud BRANTS, 2010).

Também nesse sentido, Tomasello (apud BRANTS, 2010) ressalta que os processos sociais e culturais durante a ontogênese não criam as habilidades cognitivas básicas, mas sim, transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. Ao interagirem linguisticamente com os outros, as crianças entram em contato com uma série de crenças e pontos de vista conflituosos sobre as coisas - esse processo, de acordo com o autor, constitui, provavelmente, um ingrediente essencial para que as crianças possam enxergar as outras pessoas como seres com mentes semelhantes, mas, simultaneamente, diferentes das delas.

De acordo com Zlatev (2008, p. 17), é nessa fase que a criança desenvolve a capacidade meta-representacional, que a permite pelo menos crenças de segunda ordem, por exemplo, “Eu acho que você sabe (ou não)”. Na perspectiva da Integração Conceptual, podemos afirmar que compreender falsas crenças implica na projeção de espaços contrafactuais. Isso se evidencia na capacidade que a criança tem de construir um espaço real – o da inter-ação – e contrastá-lo a um espaço semiótico – enunciativo – contrafactual.

Podemos aqui refletir sobre a forma como as crianças da nossa pesquisa manifestam essa capacidade meta-representacional na construção de seus padrões narrativos. Para tanto, é preciso

pensar que os quatro aspectos do uso da linguagem que se combinam para promoverem a capacidade meta-representacional, segundo proposta de Zlatev (2008, p. 17), devem ser considerados na dinâmica de funcionamento da linguagem e não necessariamente em seus estados. Isso significa pensar que esses aspectos podem não se manifestar necessariamente da mesma forma nos padrões emergentes.

Vejam, primeiramente, como os quatro aspectos que se combinam na prática narrativa de uma inter-ação minha com a **Criança E**, a qual não apresenta diagnóstico de Deficiência Intelectual ou atraso de fala e linguagem. Tal criança apresenta diagnóstico de TDAH. Para essa análise, retomemos a **Amostra (B)**:

### Quadro 2 - Amostra (B)

<p><b>Amostra (B) retirada do Vídeo I - Conversa espontânea entre pesquisadora e crianças A e E</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OBZXYZGgRU">http://www.youtube.com/watch?v=OBZXYZGgRU</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período: 00:20:47 -00:22:05)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> pesquisadora e os <b>Sujeitos de pesquisa A<sup>66</sup> e E<sup>67</sup></b> estão em uma sala diante de um <i>Netbook</i> 11' brincando de criar uma história em quadrinhos em <i>site</i> de jogos <i>on-line</i> e, durante a atividade, a <b>Criança E</b> pede para que a pesquisadora clique na figura que aparece na lateral da tela a qual representa um personagem de um desenho animado. Diante da solicitação, a pesquisadora lhe diz que para utilizar aquele personagem ela precisaria fazer um cadastro no <i>site</i>, isto é, informar seu nome e endereço e que ela não poderia fazer o cadastro naquele momento. Diante de tal diálogo, a interlocução segue conforme transcrição.</p>		
<p>(23) <b>Crça.E:</b> cê mora na onde?  (24) <b>Pesq.:</b> eu moro aqui em Lagoa Santa... no centro...  (25) <b>Crça.E:</b> é? Deve tá cheio de (...)  (26) <b>Pesq.:</b> uhn  (27) <b>Crça.E:</b> (...) gente... por causa da passagem  (28) <b>Pesq.:</b> ah:: ... por causa da passagem? Deve tá cheio... cês tão vendo na televisão o que tá acontecendo?  (29) <b>Crça.A:</b> A. uhn ruhn{<b>Crça.E:</b> B. uhn ruhn  (30) <b>Pesq.:</b> cês sabem onde tá acontecendo aquilo tudo?  (31) <b>Crça.E:</b> se vim pra Lagoa Santa eu tranco a minha porta e se tentar abrir o portão o Bob vai tá soltinho... ele é <u>Rottweiler</u> com fila.</p>	<p>(32) <b>Pesq.:</b> ah é? Cês tão... cê tá:: ...  (33) <b>Crça.E:</b> A. cê tem aquele de lá::...{<b>Pesq.:</b> B. se vim pra Lagoa Santa, né?  (34) <b>Crça.E:</b> cê tem aquele que lá... o cachorro <u>Chow-chow</u>?  (35) <b>Crça.E:</b> ele é bravo com a língua... éh:: ... ((coloca a sua língua pra fora e aponta para ela)) ((risos))  (36) <b>Pesq.:</b> ah, azul? ((risos))  (37) <b>Crça.E:</b> roxa... e tem um lá:: ... e tem um lá:: em casa pequenininho que ele éh:: <u>Rottweiler</u> com fila... minha cachorra morreu amanhã</p>	<p>(38) <b>Pesq.:</b> morreu amanhã?  (39) <b>Crça.E:</b> morreu  (40) <b>Pesq.:</b> ô gente... morreu? Tadinha... morreu de quê?  (41) <b>Crça.E:</b> não... foi porque ela:: ... nasceu os filhotinho dela... aí foi lá... ela foi lá caçar aquele trem lá... aquele trem lá da Copasa... vê... e ela foi lá e enfiou a cabeça lá dentro e... ela tentou tirar... e a cabeça dela inchou... minha mãe teve que quebrar o cano pra tirar a cabeça dela.  (42) <b>Pesq.:</b> gente ... aí ela morreu?  (43) <b>Crça.E:</b> uhn ruhn  (44) <b>Pesq.:</b> ô:: DÓ ... que DÓ::</p>

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>66</sup> **Criança A – Dados constantes no prontuário de acompanhamento clínico e pedagógico** - sexo masculino, 11 anos. Estuda em Escola Especial e recebe acompanhamento clínico, terapêutico e pedagógico. Diagnóstico: déficit intelectual de leve a moderado por complicações perinatais. Não apresenta atraso na fala.

<sup>67</sup> **Criança E – Dados constantes no prontuário de acompanhamento clínico e pedagógico** - sexo masculino, 11 anos. Estuda em Escola Especial e recebe acompanhamento clínico, terapêutico e pedagógico. Diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH. Não apresenta atraso na fala.

Em (31): “se vim pra Lagoa Santa eu tranco a minha porta e se tentar abrir o portão o Bob vai tá soltinho... ele é Rottweiler com fila”, a **Criança E** manifesta verbalmente a contrafactualidade entre o espaço real da inter-ação e um espaço contrafactual pela construção condicional “se”. O espaço real de inter-ação é instaurados por nós – intersubjetivamente – em nossa interlocução. Nesse espaço, a **Criança E** (sujeito empírico) se projeta como um enunciador e me constitui enunciatário para assim correferenciarmos um espaço contrafactual. Assim, nós integramos ao cenário enunciativo uma cena dinâmica que é valorada por nós como prospectiva.

Com essa construção aparentemente simples em (31), a **Criança E** e eu construímos, intersubjetivamente, uma cena que integra o cenário enunciativo. Assim, realizamos a operação linguístico-cognitiva de compartilhamento de atenção sobre um referente (criação de referência), a qual envolve diversas sub-operações recursivas: compartilhamento de conhecimento semântico, de expectativas, de intenções comunicativas e reconhecimento de comportamento empático.

Na construção (31), a **Criança E** manifesta sua capacidade meta-presentacional de projetar espaços contrafactuais, pois ao atualizar o espaço fase da linguagem com o estado (31), ela expressa que ela está me constituindo como um agente mental e, portanto, tem a expectativa que eu domine o mesmo sistema linguístico que ela e que por essa razão eu compartilhe com ela conhecimento semântico. Assim eu sou capaz de entender o que ela está falando (1º aspecto).

Os 2º e 3º aspectos também se manifestam na construção (31) da **Criança E**, pois projetamos naquele espaço real de inter-ação um espaço contrafactual pelo qual a **Criança E** manifesta a capacidade de pensar sobre o meu pensamento. Ao falar sobre as manifestações que estavam acontecendo na ocasião em todo o Brasil e sobre o perigo que os manifestantes representavam para ela, a criança esperava que eu pensasse no evento manifestações. Porém, ela já tem ali a consciência que minha perspectiva pode ser divergente ou convergente à dela. Não digo isso em relação ao posicionamento ideológico e político e sim em relação à tomada de perspectiva inerente à criação e compreensão de discursos que têm como base linguística meta-representacional divergências, correções/explicações e meta-discurso (conforme Zlatev, 2008, p.17, a produção e compreensão desses três tipos de discurso manifesta a capacidade de tomar o outro como agente mental).

Por fim, cabe dizer que o 4º aspecto combinado com os demais também se manifesta na construção (31), uma vez que evidencia a “hipótese da prática narrativa” proposta pelo autor. A

**Criança E**, ao projetar cenas contrafactuais hipotéticas no cenário enunciativo, o faz com o domínio das regras do sistema convencional e normativo de compartilhamento de conhecimento semântico. Ela é capaz de compreender que eu compartilho desse sistema e assim posso pensar juntamente com ela: estamos aqui e agora nesse espaço real de inter-ção construindo uma hipótese, e isso implica em projetar um espaço contrafactual ao nosso espaço real de inter-ação.

Destacamos da **Amostra (B)** a passagem (31), a qual tem a construção hipotética materializada pela partícula condicional “se”. Entretanto, há crianças que, conforme consta em fichas de avaliação multidisciplinar, apresentam “Deficiência Intelectual, atraso na fala, vocabulário pobre para a idade, campos semânticos reduzidos” e que, coincidentemente ou não, em nossas interlocuções não manifestam verbalmente com tamanha clareza essa capacidade meta-representacional. Resta-nos indagar: **na ausência da materialidade linguística da estrutura condicional, podemos afirmar que crianças caracterizadas como apresentamos acima apresentam prejuízo na sua capacidade meta-representacional?** Acreditamos que a resposta é não. Assim respondemos, uma vez que acreditamos que a compreensão de falsas crenças, a qual implica na capacidade meta-representacional, é indispensável à linguagem narrativa e, por conseguinte, consideramos que tal capacidade manifesta-se de várias formas.

Vejamos então a **Amostra (I)** que registra a inter-ação entre as **Crianças B e C**, as quais são caracterizadas, segundo avaliação de equipe multidisciplinar, com Deficiência Intelectual. A **Criança B** é caracterizada também como uma criança que apresenta atraso de fala e vocabulário pobre para a idade. A **Criança C** é caracterizada como uma criança que não apresenta atraso na fala e em relação à comunicação, porém sua fala é sem censura contextualizada e de forma telegráfica. E quando existe a necessidade de elaborar pensamento, ela é descontextualizada na evocação.

### Quadro 9 - Amostra (I)

<p><b>Amostra (I) retirada do Vídeo VI – Conversa espontânea durante brincadeira – Crça B e C</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b>  <a href="http://www.youtube.com/watch?v=AJMg4VodwjU&amp;feature=youtu.be">http://www.youtube.com/watch?v=AJMg4VodwjU&amp;feature=youtu.be</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período: 05:21:00-07:13:00)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> em sala própria, Crianças <b>B</b> e <b>C</b> são levados para realizar uma atividade de reconto de história. Antes de iniciar a atividade, a pesquisadora diz a elas que poderão brincar de casinha. A pesquisadora começa a ajudá-las a montar o brinquedo (uma cozinha) e depois diz que vai pegar alguma coisa e as deixa sozinhas brincando.</p>		
<p>(1) <b>Crça.C:</b> esse aqui deve...cabe nele  (2) <b>Crça.C:</b> quem é a mãe?  (3) <b>Crça.B:</b> eu  (4) <b>Crça.C:</b> é:... quem é a tia?  (5) <b>Crça.B:</b> você  (6) <b>Crça.B:</b> não... a menina que é a tia  (7) <b>Crça.C:</b> pera <b>B</b>... agora não  (8) <b>Crça.C:</b> eu tenho que fazer ainda  (9) <b>Crça.B:</b> ah:::  (10) <b>Crça.C:</b> nós tem que montar primeiro</p>	<p>(11) <b>Crça.C:</b> e esse daqui? ((fala com brinquedo na mão))  (12) <b>Crça.B:</b> amanhã eu vem na escola  (13) <b>Crça.C:</b> () você isso aqui pro cê... cê que? Que?  ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))  (14) <b>Crça.B:</b> que isso <b>C</b>?  (15) <b>Crça.C:</b> <b>B</b> PÁRA de mexer  (16) <b>Crça.C:</b> falei? Né nã::o  (17) <b>Crça.B.:</b> aqui ó::...  (18) <b>Crça.C:</b> não é dali não... ali  (19) <b>Crça.B:</b> é sim</p>	<p>(20) <b>Crça.C:</b> que saco  (21) <b>Crça.C:</b> () almoço primeiro  (22) <b>Crça.C:</b> B ela é a mãe tá B?  (23) <b>Crça.B.:</b> uhn ruhn  (24) <b>Crça.C:</b> a moça que é a mãe  (25) <b>Crça.B.:</b> cê é filha  (26) <b>Crça.C:</b> ela que é a mãe... você é filha... ela arruma as coisas.  (27) <b>Crça.B.:</b> ó, tem carinha.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Em um espaço real de inter-ação, as crianças instauram um espaço enunciativo ao se constituírem como enunciadore e correferenciarem um referente. Tal operação exige compartilhamento de atenção sobre um objeto e, conseqüentemente, compartilhamento de conhecimento semântico, de expectativas, de intenções comunicativas e reconhecimento de comportamento empático. As **Crianças B** e **C** compartilham atenção na criação de um espaço contrafactual no qual elas atribuem papéis uma à outra e à outra pessoa que não está naquele espaço real de inter-ação (“a menina”, “a moça” – a pesquisadora). Essa descrição da construção do cenário enunciativo já é o suficiente para afirmarmos que as crinaças manifestam, por operações linguístico-cognitivas, a capacidade meta-representacional.

No espaço contrafactual instaurado pela inter-ação real, as crianças criam e compartilham o *frame* de família, o qual calibra a inter-ação discursiva. Com essa operação de cocriação e compartilhamento do *frame* de relevância situacional, as crianças manifestam o domínio do sistema simbólico convencional (isto é, da linguagem) e, conseqüentemente, o domínio de um conhecimento de terceira ordem. Ou seja, a **Criança B** espera que a **Criança C** saiba que **B** tem conhecimento semântico suficiente para criar o *frame* de família e que, portanto, elas podem

compartilhar tal *frame* (e vice e versa). Ao realizarem as operações descritas, as crianças estão manifestando o 1º e o 2º dos 4 aspectos que se combinam para a capacidade meta-representacional, isso porque elas compreendem as crenças uma da outra e com isso são capazes de pensar o pensamento uma da outra.

O 3º aspecto que possibilita a capacidade meta-representacional, segundo proposta de Zlatev (2008, p. 17), é a aplicação da estrutura semântica e gramatical da língua no discurso. Segundo Zlatev (2008, p. 17) isso mostra que os sujeitos compreendem os outros como agentes mentais e que há pelo menos três tipos de discurso que requerem que as crianças coloquem “a perspectiva da outra pessoa de uma forma que vai além da tomada de perspectiva inerente à compreensão de símbolos linguísticos individuais e construções.” (TOMASELLO apud ZLATEV, 2008, p. 17). Esses tipos de discurso são: divergências, correções/explicações e meta-discurso.

Essa proposta do 3º aspecto me causou, inicialmente, um estranhamento em relação ao comportamento linguístico das **Crianças B e C**. Isso porque eu estava interpretando que os três tipos de discurso apresentados – divergências, correções/explicações e meta-discurso – deveriam manifestar-se discursivamente como uma evidência do domínio semântico e gramatical da língua, e essas crianças não apresentavam construções discursivas tais como as vistas nos discursos das **Crianças A e E** nos trechos grifados:

**Exemplo de meta-discurso: Amostra (C) - (50) Crça.A:** que o ma... que o caminhão foi no fígado dele assim aí ele saiu todo mancando... aí tia chegou em casa ... **“ô Feroz, Fero::z”** ... aí uma... aí aquele sangue saindo do corpo dele

**Exemplo de divergência, correção/explicação: Amostra (B) - (19) Crça.E:** **não...** foi **porque** ela::: ... nasceu os filhotinho dela... aí foi lá... ela foi lá caçar aquele trem lá... aquele trem lá da Copasa...

No entanto, essa minha ideia de que os tipos de discurso que evidenciam o domínio do sistema semântico/gramatical devem se manifestar discursivamente foi caindo por terra à medida que minhas análises guiaram-se pela concepção que os estados de um SAC são sempre múltiplos e temporários que, portanto, a forma como essas duas meninas estruturavam seus discursos

poderia até ter uma “aparência” diferente dos discursos das **Crianças A e E**, mas, no entanto, esse fato não era suficiente para que eu afirmasse que tais meninas não dominavam o 3º aspecto.

As duas meninas estruturam, pela atualização do cenário enunciativo, os três tipos de discurso que evidenciam o domínio semântico/gramatical da linguagem. A negociação que acontece entre as meninas sobre os papéis a serem ocupados no espaço contrafactual do “faz de conta” que é calibrado pelo *frame* de família, é uma evidência da capacidade que elas têm de produção e compreensão de discursos – verbais ou não – que têm como base a divergência e a explicação/correção. Nessa negociação, uma toma a outra como agente mental (agente intencional), ao divergirem em seus posicionamentos quanto aos papéis que são atribuídos no espaço contrafactual e elas explicam essa tomada de perspectiva.

Sobre a compreensão e produção de meta-discursos, acredito, igualmente, que essa não esteja condicionada à elaboração de estruturas linguísticas como expressões *dicendi* ou inserção do discurso do outro em seu discurso de forma direta. O meta-discurso é construído intersubjetivamente. Por exemplo, antes da cena descrita acontecer, eu mostrei para elas o brinquedo (uma cozinha) e disse o seguinte: “esse é um brinquedo que eu acho muito legal e que eu adorava brincar quando eu era criança”. Daí a **Criança C** me respondeu, sorridente: “eu também”. Considero que nesse momento, sem uso de expressões *dicendi* ou de qualquer outra estrutura semelhante, ela demonstra, pelo meta-discurso, estar me constituindo como agente mental e estar inserindo meu discurso no seu.

Por último, sobre a **Amostra (I)**, cabe dizer que o 4º aspecto combina-se com os demais na construção do cenário enunciativo, o que evidencia a “hipótese da prática narrativa”. As **Crianças B e C**, ao projetarem cenas contrafactuais no cenário enunciativo calibradas pelo *frame* de família compartilhado por elas, mostram o domínio das regras do sistema convencional e normativo de compartilhamento de conhecimento semântico. Elas são capazes de compreender que a outra compartilha desse sistema e assim pode instaurar o presente enunciativo juntamente com ela.

A fim de completar essa discussão sobre a manifestação da capacidade meta-representacional, apresentemos a **Amostra (J)**, na qual podemos observar um padrão narrativo de meta-discurso diferente do observado em **(I)**. Vejamos:

### Quadro 10 - Amostra (J)

<p><b>Amostra (J) retirada do Vídeo I - “Conversa espontânea entre pesquisadora e crianças A e E”</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU">http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período: 00:20:47 -00:26:27)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> pesquisadora e os <b>Sujeitos de pesquisa A e E</b> estão em uma sala diante de um <i>Netbook 11'</i> brincando de criar uma história em quadrinhos em <i>site</i> de jogos <i>on-line</i> e, durante a atividade, a <b>Criança E</b> pede para que a pesquisadora clique na figura que aparece na lateral da tela a qual representa um personagem de um desenho animado. Diante da solicitação, a pesquisadora lhe diz que para utilizar aquele personagem ela precisaria fazer um cadastro no <i>site</i>, isto é, informar seu nome e endereço e que ela não poderia fazer o cadastro naquele momento. Diante de tal diálogo, a interlocução segue conforme transcrição.</p>		
<p>(50) <b>Crça.A:</b> que o ma... que o caminhão foi no fígado dele assim aí ele saiu todo mancando... aí tia chegou em casa ... “ô Feroz, Fero::z” ... aí uma... aí aquele sangue saindo do corpo dele  (51) <b>Pesq.:</b> no::ssa... aí... ((Crça.A interrompe))  (52) <b>Crça.A:</b> aí minha tia tava chorando chorando até ontem  (53) <b>Pesq.:</b> até ontem ela tava chorando?</p>	<p>(54) <b>Crça.A:</b> anh ranh... aí ... “ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro”  (55) <b>Pesq.:</b> éh::... depois vocês arrumam outro  (56) <b>Crça.A:</b> aí... aí... aí... um dia (eu vô) () um outro... o Tio Bento deu um cachorro piquitinho pretinho (...)  (57) <b>Pesq.:</b> ahn</p>	<p>(58) <b>Crça.A:</b> (...) ele tava assim... meio assim... ele era tão fofinho ((risos))  (59) <b>Pesq.:</b> ((risos)) super fofinho, né? ((risos))  (60) <b>Crça.A:</b> aí: um dia ele tava indo lá pra aqueles cachorrão bravo... <u>Pit Bull</u>... aí ele chegou lá e os cachorro <u>Pit Bull</u> pegou ele e “cain-cain cain-cain”</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Em (J), a **Criança A** e a pesquisadora constroem um espaço real de interação e instauram ali um espaço enunciativo pelo qual integram um espaço contrafactual em que a **Criança A** conta uma história para a pesquisadora. Ao narrar essa história, o sujeito produz meta-discursos ao referenciar outras falas de forma direta e pelo uso de expressões *dicendi* – (50), (54) e (60).

Assim podemos pensar: o que a **Criança A** faz em (J) é substancialmente diferente do que a **Criança C** faz em (I) ao concordar com o meu discurso usando a expressão “eu também”? Acreditamos que substancialmente não há diferenças: a operação de contrapor espaços contrafactuais por meta-discurso é a mesma em ambas as situações. O que muda é a forma como essa operação de contrafactualidade se manifesta.

Outro aspecto que está diretamente ligado à proficiência linguística e conseqüentemente à capacidade de linguagem narrativa é, conforme mostra o 4º aspecto, a capacidade cognitiva social de compartilhar conhecimento semântico. Vejamos outro exemplo de nosso *corpus* a fim de analisarmos tal aspecto:

### Quadro 11 - Amostra (K)

<p><b>Amostra (K) - Reconto da Cena ‘O Espanta Tubarões’ – Criança D e pesquisadora</b>  <b>Disponível em:</b> diário de campo (sem registro em áudio e vídeo)  <b>Descrição da situação interacional:</b> a Criança D é conduzida pela pesquisadora para uma sala na qual realizará uma atividade de reconto de história. Primeiro a cena da animação “O Espanta Tubarões” é mostrada totalmente sem áudio e depois com audiodescrição. A atividade é acompanhada pelo psicólogo. Cena O Espanta Tubarões disponível em: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg">http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg</a></p>		
<p>(1) <b>Pesq.:</b> me conta <b>D...</b> o que aconteceu no desenho?  (2) <b>Crça.D:</b> o bicho caiu no chão  (3) <b>Pesq.:</b> e antes?  (4) <b>Crça.D:</b> sarou  (5) <b>Psc.:</b> sarou?  (6) <b>Crça.D.:</b> furou ele na água</p>	<p>(7) <b>Pesq.:</b> ah:: você está dizendo que ele tava furado... pendurado no anzol... né?  (8) <b>Crça.D:</b> ahn rahn ((fala enquanto faz sinal positivo com a com cabeça))  (9) <b>Psc.:</b> e o que a gente põe no anzol pra pescar?</p>	<p>(10) <b>Crça.D:</b> minhoca pequena  (11) <b>Pesq.:</b> uhn:: então esse bichinho que você tá falando que estava no anzol é uma minhoca né <b>E?</b>  (12) <b>Crça.D:</b> ahn rahn ((fala enquanto faz sinal positivo com a com cabeça))  (13) <b>Pesq.:</b> e o que que essa minhoca do filme fez?  (14) <b>Crça.D:</b> estatelou no chão</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Antes de analisar a habilidade de criar e compartilhar conhecimento semântico, devemos pensar que convenções semânticas são sempre relacionais – isto é, estabelecidas de forma recursiva e intersubjetiva. O signo linguístico se constrói na interlocução e é lógico que essa construção segue “normas de governo”. Dentro do sistema particular da **Amostra (K)** – uma interlocução entre adultos e uma criança, os interlocutores compartilham atenção sobre um objeto – e o signo (4): “sarou” tem como referente uma situação contrafactual na qual se contrastam dois espaços: o espaço no qual o bicho estava bem e o espaço no qual algo aconteceu que desestabilizou seu estado. “Sarou” se convencionalizou naquela interlocução pela ação dos agentes daquela interlocução de compartilharem o conhecimento semântico necessário para fazer daquele item lexical um signo.

Cabe dizer que tomar o outro como agente mental implica em compartilhar atenção com ele sobre um objeto, ter expectativa de compartilhamento semântico, agir empática e intencionalmente e reconhecê-lo como sujeito intencional. É preciso salientar, que todas essas operações são recursivas e que acreditamos que a capacidade meta-representacional manifesta-se de diversas formas pela linguagem.

Diante da proposta de Zlatev (2008, p. 17) de que há uma combinação de aspectos a serem dominados no uso da linguagem, os quais evidenciam a capacidade narrativa dos sujeitos em concomitância com nossa proposta de olhar a dinâmica de funcionamento da linguagem,

dando aos estados – às manifestações – o status de emergência, cabe a nós refletirmos sobre os critérios adequados à análise dos aspectos que dizem respeito à proficiência linguística das crianças que figuram em nossa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção apresentaremos uma avaliação geral deste trabalho e possíveis diálogos que podem ser instaurados com outros campos de conhecimento. Para encerrar, discutiremos propostas para pesquisas futuras.

### 5.1 A relação entre padrões narrativos e gênero da atividade na inter-ação

O problema de pesquisa proposto nasceu de experiências empíricas nas quais eu pude observar que as crianças diagnosticadas com Deficiência Intelectual manifestavam comportamento discursivo significativamente diferente ao compararmos seu desempenho em situações de avaliação baseada em tarefas – geralmente de nomeação e categorização de objetos – e em situações de conversa espontânea em contextos guiados por uma relação pautada em jogos interativos e brincadeiras de “faz de conta”.

Um fator de grande relevância no momento da análise dos dados foi o fato de termos atentado para a relação que poderia haver entre a emergência dos padrões narrativos e o gênero de atividade estabelecido na inter-ação entre as crianças e a pesquisadora ou seus avaliadores. Observar as crianças nos vários subcontextos propostos, nos fez perceber que há variáveis relativas à condição da criança – isto é, seu déficit cognitivo, de linguagem e comunicação – e variáveis contextuais que interferem na forma como essas crianças se engajam em interlocuções e, conseqüentemente, no padrão narrativo emergente.

Nossa hipótese de trabalho se confirmou ao analisarmos as inter-ações com a **Criança B**, a qual é caracterizada por avaliação multidisciplinar da instituição como deficiente intelectual do nível moderado que apresenta atraso na fala e vocabulário pobre para a idade. Quando em interlocução com um adulto, a qual seja orientada por perguntas ou comandos, a **Criança B** tem preferência pelo padrão narrativo holofráscico. Já em interlocuções com outra criança, quer seja esse interlocutor com ou sem “atraso na fala”, a **Criança B** tem preferência pelo padrão narrativo frásico. Em interlocuções com adultos (com a pesquisadora, especificamente) guiadas por brincadeiras, a **Criança B** também constrói, preferencialmente, o padrão narrativo frásico. Assim, podemos entender que a observação de crianças consideradas deficientes intelectuais nos diversos subcontextos apresentados nessa pesquisa é um importante empreendimento, uma vez

que a mudança no contexto de inter-ação parece estabelecer uma relação direta com o comportamento discursivo das crianças e, em situações de avaliação, tal comportamento é analisado a fim de se mensurar o atraso de linguagem e comunicação e déficit intelectual das crianças.

## **5.2 Dos objetivos desta pesquisa e do possível diálogo com outras áreas de conhecimento**

Nossa pesquisa buscava responder à pergunta: há fatores específicos inerentes à natureza da inter-ação que funcionam como formadores de padrões narrativos de sujeitos diagnosticados com Deficiência Intelectual? Apresentamos a hipótese de trabalho de que os contextos de interação tradicionalmente baseados em tarefas funcionam como potencializadores dos déficits das crianças consideradas com Deficiência Intelectual e atraso na fala e linguagem associados. A avaliação de tais crianças geralmente pauta-se em tarefas de reconhecimento de cores, formas, letra, números ou classe de objetos e tais tarefas não levam em consideração o uso pragmático da linguagem. Postulamos que contextos que favoreçam a inter-ação pautada em diálogos e brincadeiras propiciam a emergência de padrões que podem demonstrar melhor a capacidade narrativa desses sujeitos. Diante da análise de dados apresentada, concluímos que tal hipótese se confirma para os casos analisados.

Os nossos instrumentos de coleta de dados pautaram-se na premissa de que a linguagem se faz em seu uso pragmático, e a forma como avaliamos a capacidade narrativa de nossas crianças tem validade dentro do quadro teórico que construímos. Cabe esclarecer que a concepção de linguagem adotada para este trabalho não tem como intenção invalidar os instrumentos de classificação das capacidades intelectuais, linguísticas e comunicativas de sujeitos sob queixa de atraso no desenvolvimento. Estamos apenas dizendo que há outras formas de olhar para esses sujeitos a fim de avaliar sua capacidade intelectual e discursiva.

Em nossa análise de dados, mostramos que mesmo em situações de inter-ação com crianças que apresentavam preferência pelo padrão narrativo holofrásico, pode-se afirmar que tais crianças constroem suas narrativas atualizando o presente enunciativo e integram a ele outros espaços semióticos com todas as suboperações que tomamos como constituintes da operação de narração, a saber: compartilhamento de atenção e intenções comunicativas, cocriação e compartilhamento de convenções semânticas. Nesse sentido, dentro do nosso quadro teórico,

torna-se incoerente classificar sujeitos que têm preferência pelo padrão holofrásico em algumas situações de interação como sujeitos com déficit na capacidade narrativa. Assim, sem tal distinção, reforçamos que os padrões narrativos frásico e holofrásico emergem das mesmas operações. Desse modo, devemos considerar que as pessoas, independente se são consideradas deficientes ou não, podem manifestar ambos os padrões narrativos por razões de ordem contextual de natureza diversa.

É preciso considerar que sujeitos caracterizados como deficientes intelectuais são avaliados em um contexto no qual são testados com base no seu repertório lexical e não com base no uso pragmático da linguagem. Ao mostrar as operações de linguagem que estão por trás dos padrões narrativos emergentes em situações reais de interlocução, pretendemos plantar uma discussão a respeito da concepção de linguagem sobre a qual se fundamenta a avaliação de sujeitos sob queixa de atraso no desenvolvimento. Defendemos que atividades de nomeação de objetos, categorização de cores, formas, letras e números são atividades que não revelam o caráter constitutivo da linguagem. É na inter-ação, no uso pragmático da linguagem, que está a essência da linguagem.

### **5.3 Avaliação geral deste trabalho e pontos a serem desenvolvidos em pesquisas futuras**

No final do ano de 2013, eu apresentei a essa instituição um pré-projeto de pesquisa para o doutorado cujo objetivo é investigar como sujeitos diagnosticados com Deficiência Intelectual de nível leve a moderado, que apresentam restrições severas na sua capacidade de comunicação verbal, compõem narrativas em situação de interlocução. Após finalizar o presente trabalho de pesquisa me dei conta de aspectos que devem receber maior cuidado na possibilidade de continuidade desse estudo e que, portanto, devem anteceder/fundamentar as proposições do pré-projeto de pesquisa apresentado para o doutorado.

O primeiro aspecto a ser aprimorado na continuidade desse trabalho diz respeito aos critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa. Na ocasião da banca de avaliação do pré-projeto no processo de seleção para o doutorado, fui questionada pelo fato de eu ter definido como critério para escolha dos sujeitos de pesquisa somente a presença de Deficiência Intelectual, ignorando a etimologia de tal deficiência. Na ocasião argumentei que fiz tal escolha a fim de fugir do risco de caracterizar meus sujeitos como “representantes” de uma síndrome (por exemplo, caso eu tivesse

selecionado apenas sujeitos com Síndrome de Down). Assumo não ter feito tal delimitação para não correr o risco de deixar de olhar para os sujeitos para olhar para suas especificidades. No entanto, hoje, após finalizar essa primeira etapa de um trabalho de pesquisa, vejo a necessidade de utilizar mais critérios para a seleção dos sujeitos de pesquisa. Realmente vi que é possível continuar na perspectiva de focar a análise nos sujeitos e não em suas deficiências, mesmo tento um grupo caracterizado por uma síndrome específica. Vi que é realmente muito complicado trabalhar com sujeitos com Deficiência Intelectual de etimologias diversas tais como trabalhei: alguns apresentavam Deficiência Intelectual devido à complicação perinatal, outros devido à complicação neonatal, outros devido à desnutrição infantil ou devido a síndromes que traziam a Deficiência Intelectual como uma comorbidade. Não acredito que a etimologia determine ou restrinja, em hipótese alguma, a capacidade narrativa dos sujeitos, no entanto, entender todas as especificidades de cada etimologia é uma tarefa demasiadamente difícil para mim que não sou da área médica.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos adotados nessa pesquisa, cabe dizer que fiz a escolha consciente e muito discutida com meus orientadores de adotar métodos de coleta e análise de dados em primeira e segunda pessoa. E isso implicou em uma metodologia que privilegiou métodos subjetivos e intersubjetivos, tais como análise conceitual e projeção imaginativa. Porém, cabe dizer que hoje julgo viável a expansão dos métodos e ferramentas de investigação dessa perspectiva de primeira e segunda pessoa para uma metodologia que alie as perspectivas adotadas às ferramentas de análise na perspectiva da terceira pessoa (tais como a observação não participativa e testes nos moldes de uma experienciação simulando situações naturais e cotidianas de inter-ação). Cabe deixar bem claro que tal triangulação metodológica deve ter como princípio fundamental não perder de vista a nossa concepção de linguagem pautada na inter-ção intersubjetiva. Esse redimensionamento de perspectiva metodológica se justifica até mesmo pelo campo de trabalho no qual essa pesquisa está inserida – a Semiótica Cognitiva – uma vez que os autores por nós adotados apostam na triangulação metodológica, como afirma o próprio Zlatev (2012, p. 14-15) ao levantar uma reflexão sobre o estado da arte e as perspectivas de expansão da Semiótica Cognitiva.

Colocadas as questões formais e metodológicas que merecem maior atenção na continuidade deste trabalho, passo a discorrer sobre questões conceituais apresentadas nessa pesquisa que carecem de um maior aprofundamento.

A primeira delas é a proposta de analisar interlocuções de sujeitos com atraso de fala, nas quais há prevalência do padrão narrativo holofráscico. A presente pesquisa constatou que, nos casos analisados, sujeitos com a especificidade de atraso de fala têm preferência pela construção de tal padrão especialmente em inter-ações guiadas por tarefas e comandos. Porém, acreditamos que é necessário um maior aprofundamento nos fatores específicos que atuam como formadores desse padrão e também se faz necessário apresentar as especificidades de tal padrão. É uma proposta profícua para o futuro, especificar os pontos apontados passíveis de serem aprofundados e, além disso, analisar como o tempo e o aspecto verbal são construídos no padrão narrativo holofráscico substantivo. Isto é: como os sujeitos, pela encenação de espaços prospectivos e retrospectivos, experienciam o tempo, mesmo quando usam somente substantivos em suas construções linguísticas. Cabe salientar que muitos autores estudiosos do desenvolvimento infantil consideram que construções holofráscicas são as primeiras manifestações do conhecimento frásico (BRAINE, BLOOM, MENYUK apud CASTRO, 2001, p. 34).

Outra base teórica que nos encoraja continuar a investigação da encenação do tempo e do aspecto verbal em construções holofráscicas – as quais geralmente se manifestam como Sintagma Nominal – é o posicionamento de Boeckx (2010), no capítulo IV – **Mental Chemistry** – da obra **Language in Cognition - Uncovering Mental Structures and the Rules Behind Them**. Tal autor postula, convergentemente à nossa concepção de linguagem, que a natureza da linguagem é fractal. Isso embasa ainda mais nosso postulado de que há construção de tempo e aspecto verbal mesmo em estruturas holofráscicas classificadas como Sintagma Nominal, uma vez que tal estrutura deve ser considerada em um todo fractal que é o cenário enunciativo.

Na perspectiva de Boeckx (2010), vemos a possibilidade de expandir essa investigação sobre a construção recursiva e intersubjetiva do tempo e aspecto verbal pela enunciação, ao tratarmos tal operação como uma modalização. Ou seja, a ideia inicial (e ainda bem vaga) é tratar a construção do tempo e do aspecto verbal em termos da atuação de um conjunto de atratores que atualizam o espaço fase da linguagem.

Outro ponto que pode ser desenvolvido em pesquisas futuras foi tratado por nós nesse trabalho como uma questão da qual temos consciência da sua profundidade e que o próprio Brandt afirma literalmente ser o empreendimento de todo o grupo de pesquisa da Universidade Aarhus (BRANDT, 2012, p. 4), a saber: como os falantes constroem e compartilham entre si espaços de significação. Intentamos em nossa análise mostrar como operações recursivas atuam

nessa operação de compartilhamento de espaços de significação. No entanto, temos consciência de que mais postulamos que demonstramos. Visando a continuidade deste trabalho, devemos buscar descrever a atualização das operações recursivas envolvidas nesse processo. Para tal empreendimento, vemos grande relevância na obra de Jackendoff (JACKENDOFF, 2002; 2007) sobre processamento paralelo entre dois importantes subcomponentes: a estrutura conceptual e a sintaxe. Conforme Milton do Nascimento (notas de curso), o trabalho desse autor é de extrema importância para a continuidade dessa investigação pelo fato do autor considerar a linguagem como um sistema de funcionamento não linear que “produz objetos em 3D”, o que evidencia que nós, seres de linguagem, construímos significações de forma multidimensional.

Por fim, cabe dizer que tenho plena consciência que um empreendimento de pesquisa não se limita a um trabalho para obtenção de um título acadêmico. É certo que o caminho a ser percorrido é imensamente maior do que o que foi realizado até o momento, e mudar de ideia, de objetivos e de enquadramento faz parte dos meus planos, desde que tais mudanças mantenham o foco desse empreendimento na linguagem tal como a concebo: como atividade constitutiva da vida.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes Editores, 1989 (1974).

BOECKX, Cedric. Mental Chemistry. In: **Language in cognition: uncovering mental structures and the rules behind them**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

BRANDT, Per Aage. **Meaning Production, Modelling Mental Architecture and Blending**. 21 set. 2012. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=2150213>> or <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2150213>>. Acesso em: 03 out. 2013.

BRANDT, Per Aage. Mental spaces and cognitive semantics: a critical comment. **Journal of Pragmatics**, vol. 37, 2005, p. 1578-1594.

BRANDT, Per Aage. **Spaces, Domains and Meaning - Essays in Cognitive Semiotics**. European Semiotics Series. Vol. 4. Peter Lang, 2004.

BRANDT, Per Aage. **The Mental Architecture of Meaning**. A View From Cognitive Semiotics. Revista de Tecnologias Cognitivas. nº 4, jul-dez/2010.

BRANTS, Giovanna Wrubel. **A propósito dos processos discursivos na constituição do desenvolvimento cognitivo na primeira infância**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: FFLCH/USP.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. 5. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de, ELIAS, Vanda Maria. Pequena gramática do português brasileiro, São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, Maria Odília de. **A linguagem em crianças de 2 a 4 anos no contexto creche/jardim de infância ou no contexto familiar**. 2001. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Porto.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. **A metáfora no processo de referenciação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Letras da PUC-MG, Belo Horizonte.

COLICOVER, Peter; JACKENDOFF, Ray. **Simpler Syntax**. Oxford: Oxford University Press. 2005.

CORBALLIS, Michael C. **The Recursive Mind - The origins of Human Language, Thought, and Civilization**. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. **Espaços hipertextuais**. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição, 2. Belo Horizonte: Anais... Coord.: Eduardo Fleury Mortimer, Ana Luiza B. Smolka. ISBN: 85-86091, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **Introdução aos Espaços Mentais**. (mimeo) Belo Horizonte, 2005.

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso - Discurso e afasia**. Martins Fontes: São Paulo, Ed. 3ª, 2001(1988).

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ELLIS, Nick; LARSEN-FREEMAN, Diane (eds.). **Language as Complex Adaptive System**. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd/Blackwell Publishing, 2009.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental Spaces**. Cambridge, Mass.: MIT Pres, 1985.

FAUCONNIER, Gilles, TURNER, Mark. **The way think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem - atividade constitutiva**. Cad.Est.Ling., Campinas, (22):9-39, Jan./Juh. 1992 (1977).

GALLAGHER, Shau; ZAHAVI, Dan. **The Phenomenological Mind – an introduction to philosophy of mind and cognitive science**. London/New York: Routledge, 2008/2009.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEISER, Marcelo. **A pressa do tempo**. Jornal Folha de São Paulo: Caderno Ciência. São Paulo, 03 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0301201004.htm>>. Acesso em: 14 Mai. 2013.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, Tecumseh W. **The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?** In: SCIENCE, vol 29822, Nov, 2002. [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org). Disponível em: <<http://www.chomsky.info/articles/20021122.pdf>>. Acesso em: 07 Abr. 2012.

JACKENDOFF, Ray. **A parallel architecture perspective on language processing**. Brain Research.1, 146: 2–22. 2007.

JACKENDOFF, Ray. **Foundations of Language**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-IV. Trad. De Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995. Disponível em: <[http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm\\_cid/dsm.php](http://www.psicologia.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php)>. Acesso em: 14 Mai. 2013.

MARCHETTI, Giorgio. Consciousness: the organ of meaning. In.: **Consciousness, Attention and Meaning**. New York: Nova Science Publisher, Inc, 2010.

MENDES, Paulo Henrique A; NASCIMENTO, Milton. **Análise do processamento metafórico no discurso**: metáforas da crise econômica e da corrupção política. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 3-26, 1º sem. 2010.

MORESI, Eduardo. **Metodologia De Pesquisa**. Universidade Católica De Brasília – UCB. Pró-Reitoria De Pós-Graduação – Propg. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Em Gestão Do Conhecimento e Tecnologia Da Informação, 2003.

NASCIMENTO, Milton do. Linguagem como um Sistema Complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas Adaptativos Complexos**: Língua(gem) e Aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

NASCIMENTO, Milton do, OLIVEIRA, Marco Antonio. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. In: Ligia Negri, Maria José Foltran & Roberta Pires de Oliveira (orgs.). **Sentido e Significação – em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 285-299.

OLIVEIRA, Marco Antônio. **A variação fonológica na perspectiva da linguagem como um sistema adaptativo complexo**. (no prelo).

PRETI, Dino e URBANO, Hudinilson (Org). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T. A. Queiro, Fapesp, 1990. v. 4.

SANTOS, Andréa Cattermol Izar. **Linguagem e gêneros discursivos**: sistemas adaptativos complexos. 2010. 149f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belo Horizonte.

SCARANTINO, Andrea M. **Affordances Explained**. In: Philosophy of Science Assoc. Milwaukee, WI. 2002. Disponível em: <<http://philsci-archive.pitt.edu/1104/>> Acesso em: 20 Abr. 2012.

TURNER, Mark. **The Literary Mind**: The Origins of Thought and Language. Oxford University Press, 1996.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A contrafactualidade e a integração de Espaços Referenciais na instauração da polifonia**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) Departamento de Letras da PUC-MG, Belo Horizonte.

ZLATEV, Jordan. **Cognitive Semiotics**: An emerging field for the transdisciplinary study of meaning. *The Public Journal of Semiotics IV* (1), Volume IV, October 2012, n°:1. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fjournals.lub.lu.se%2Ffojs%2Findex.php%2Fpj%2Farticle%2F1104>>

2Fdownload%2F8837%2F7936&ei=SCrsUu\_xOYG3kQf3goCYAg&usg=AFQjCNEA53VZKW  
sXiYXUKJMSxZYBprILQ&sig2=W-I05oT133tDjHelnJCi5w&bvm=bv.60444564,d.eW0>.  
Acesso em: 03 Dez. 2013.

ZLATEV, Jordan. **Meaning = Life (+ Culture)**: An outline of a unified biocultural theory of meaning. *Evolution of Communication*, 4/2: 253-296. 2003. Disponível em:  
<<http://www.mentaldev.org/JournalPapersPDF/Meaning%3DLife-offprint.pdf>>. Acesso em: 15  
Mai. 2012.

ZLATEV, Jordan. The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis. In.: ZLATEV,  
Jordan, RACINE, TIMOTHY, P., SINHA, Chris and ITKONEN, Esa (eds.). **The Shared Mind:**  
Perspectives on intersubjectivity. 2008. Xiii.

## **ANEXO A - MODELO - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE TRABALHO DE PESQUISA NA INSTITUIÇÃO**

Declaro para os devidos fins que Camila Amaral Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, realizou a coleta de dados para sua pesquisa de mestrado em nessa instituição no período de Mar/13 a Nov/13.

No período supracitado, Camila Amaral Silva realizou as seguintes atividades com a finalidade de coleta de dados, totalizando por volta de 150 horas:

- Observação na clínica médica e terapêutica do Sistema Único de Saúde – SUS de:
  - atendimentos realizados pelo profissional de Terapia Ocupacional aos alunos matriculados na APAE
  - atendimentos realizados pelo profissional de Psicologia aos alunos matriculados na APAE
  - atendimentos realizados pelo profissional de Fonoaudiologia aos alunos matriculados na APAE
- Observação em sala de aula – turmas de 3º e 4º anos da Escola Estadual Flávio da Fonseca Viana de Educação Especial:
  - Turma de 3º ano
  - Turma de 4º ano
- Atividades desenvolvidas por Camila Amaral Silva com acompanhamento do profissional de Psicologia da instituição:
  - Contação de histórias, exibição de filmes, desenhos animados e seriados e elicitación do relato;
  - Jogos e brincadeiras educativas;
  - Atividades de alfabetização e letramento com ênfase em métodos construtivistas.
- Consulta aos prontuários das crianças selecionadas como sujeitos de pesquisa para obtenção de dados relativos ao diagnóstico médico e avaliações da equipe multidisciplinar. Tais dados serão divulgados na pesquisa escrita de acordo com a autorização escrita do responsável legal pelo sujeito de pesquisa. A divulgação desses dados no meio acadêmico têm a finalidade de caracterizar o sujeito e tem o dever de preservar sua identidade, bem como a identidade do profissional avaliador.

Visto de ciência e aprovação da APAE - **Associações** dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa ao trabalho da pesquisadora:

**Djanira Soares Botelho – Presidente**

**Fernanda Guimarães Nascimento Magalhães – Diretora**

**ANEXO B - MODELO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Título Público da Pesquisa:**

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA: uma análise de interlocuções com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**

**Título Principal da Pesquisa:**

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA**

Aos pais e/ou responsável legal,

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que os senhores não entendam. Peçam ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Meu nome é Camila Amaral Silva e sou aluna do mestrado em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Desde a segunda quinzena de fevereiro de 2013 estou fazendo um estágio supervisionado na APAE – Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa. Especificamente, tenho acompanhado a atuação da equipe técnica - Fonoaudióloga, Terapeuta Ocupacional e Psicóloga - e, em outros momentos, estive em sala de aula para observar o desenvolvimento do trabalho de alfabetização e letramento.

Em meus estudos, busco entender algumas operações cognitivas diretamente ligadas à linguagem, a fim de contribuir para o desenvolvimento das práticas comunicativas. Para cumprir este objetivo, venho desenvolvendo atividades com a turma de seu filho (a) a fim de observar como tais habilidades se manifestam. As atividades que venho desenvolvendo são, aparentemente, muito simples e consistem em contar histórias ou exibir filmes e desenhos animados para os alunos e depois solicitá-los que me recontem ou comentem as histórias. Tais atividades podem nos dar indícios de como sujeitos entre 8 e 15 anos, que necessitam de um atendimento educacional especializado processam a noção de tempo e a sucessão de eventos dentro de uma narrativa. Meu objetivo de estudo é justamente ver como este fracionamento de uma história em vários eventos e a ordenação destes eventos acontecem.

Até então tenho exibido filmes e contado histórias para a turma de seu filho (a) sem que haja nenhum registro deste momento (filmagem, fotografia ou gravação de voz). Entretanto, para que eu continue este estudo, necessito da autorização dos senhores para que eu possa gravar (em vídeo e áudio) esse momento de inter-ação com os alunos durante o horário escolar nas dependências da APAE - Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa. Justifico a necessidade da gravação das atividades pelo fato de ser impossível observar tudo o que acontece nestes momentos, pois muitas reações e respostas dos alunos ocorrem de forma muito

rápida e simultânea, além da necessidade de observar gestos e sinais feitos por eles durante nossa conversa. Daí nasce a necessidade de ter o registro em vídeo e áudio a fim de assistir, repetidamente, às atividades gravadas para se descrever em palavras o que aconteceu.

É preciso ressaltar que esta pesquisa tem a intenção de contribuir para o entendimento das potencialidades e das necessidades das crianças atendidas pela APAE - Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa e, de alguma forma, contribuir para a formação educacional e integral destes alunos. O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar desta pesquisa por atender os seguintes critérios: idade entre 8 e 15 anos; estar em fase de alfabetização e demandar de um atendimento educacional especializado.

A participação do menor sob sua responsabilidade nesta pesquisa é muito importante e voluntária. Os senhores não terão nenhum gasto e também não receberão nenhum pagamento por permitir que o menor sob sua responsabilidade participe desse estudo.

Para que o menor sob sua responsabilidade participe deste estudo, os senhores deverão assinar o presente documento permitindo que a pesquisadora relacionada abaixo obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz do menor para fins de pesquisa científica/educacional.

Com a aceitação deste termo, os senhores estarão concordando que o material e as informações obtidas relacionadas ao menor sob sua responsabilidade poderão ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, dados pessoais do menor (tais como nome e endereço) não deverão ser identificados. Vale salientar que quando houver apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, tais resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Os senhores poderão se recusar a autorizar a participação do menor sob sua responsabilidade e isto não gerará nenhum prejuízo pessoal se esta for a decisão dos senhores.

As fotografias, vídeos e gravações de áudio ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora.

Caso estejam de acordo com a gravação da imagem e voz do seu filho durante estas atividades de contação de história, peço gentilmente que assinem este documento.

Os senhores receberão uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do menor, agora ou a qualquer momento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

**Nome da pesquisadora (em formação):** Camila Amaral Silva

**Endereço:** Rua Virgílio de Melo Franco, 633, Centro. Lagoa Santa - MG

**Telefone:** (31) 3681-9608/ (31) 9284-8913/ (31) 8676-1726

**Email:** camilamarbr@gmail.com

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para permitir que o menor sob minha responsabilidade participe deste estudo.

**Nome do participante (em letra de forma):**

**Assinatura do representante legal pelo menor participante do estudo:**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Agradeço imensamente pela colaboração e por merecer a confiança dos senhores.

**Nome (em letra de forma) e Assinatura da pesquisadora**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Lagoa Santa, XX de XXXX de 2013

Visto de ciência e aprovação da APAE - Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa ao trabalho da pesquisadora:

**Djanira Soares Botelho – Presidente**

**Fernanda Guimarães Nascimento Magalhães – Diretora**

## **ANEXO C - MODELO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE INFORMAÇÕES**

### **Título Público da Pesquisa:**

**A CAPACIDADE NARRATIVA DA MENTE HUMANA: uma análise de interlocuções  
com crianças com diagnóstico de Deficiência Intelectual**

Aos pais e/ou responsável legal,

Meu nome é Camila Amaral Silva e sou aluna do mestrado em Linguística da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Você está recebendo esta correspondência pelo fato de seu filho (a) estar matriculado na APAE – Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa.

Em março desse ano de 2013, os senhores autorizaram que a Criança A participasse da pesquisa que eu estou realizando com os alunos da APAE. Durante todo este ano eu desenvolvi atividades com a turma da Criança A, tais como contação de história, exibição de filmes e desenhos animados, brincadeiras pedagógicas, atividades de alfabetização e letramento e todos os meus encontros com a Criança A foram filmados conforme a autorização dos senhores.

Hoje, necessito da autorização dos senhores para divulgar em minha pesquisa escrita os dados de avaliações médica e terapêutica da Criança A sem, em momento algum, identificá-lo pelo nome. Se os senhores me autorizarem divulgar esses dados, a Criança A será caracterizado em minha pesquisa escrita da seguinte forma: **Criança A:** 10 anos e 11 meses, sexo masculino. Os dados de avaliações médicas e terapêuticas serão divulgados de acordo com as informações do prontuário médico cedido pela APAE-Lagoa Santa.

Com a aceitação deste termo, a senhora estará concordando que o material e as informações obtidas relacionadas ao menor sob sua responsabilidade poderão ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, os dados pessoais do menor (tais como nome e endereço) não deverão ser identificados. Vale salientar que quando houver apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, tais resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa.

A senhora receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e o endereço da pesquisadora responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do menor, agora ou a qualquer momento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

**Nome da pesquisadora (em formação):** Camila Amaral Silva

**Endereço:** Rua Virgílio de Melo Franco, 633, Centro. Lagoa Santa - MG

**Telefone:** (31) 3681-9608/ (31) 9284-8913/ (31) 8676-1726

**Email:** camilamarbr@gmail.com

**Orientadores da pesquisa:** Professor Doutor Milton do Nascimento/Professora Doutora Josiane Andrade Militão

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para permitir que as informações acima que caracterizam o menor sob minha responsabilidade sejam utilizadas pela pesquisadora nas condições explicitadas nesse documento.

**Nome do participante (em letra de forma):**

**Assinatura do representante legal pelo menor participante do estudo:**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Agradeço imensamente pela colaboração e por merecer a confiança dos senhores.

**Nome (em letra de forma) e Assinatura da pesquisadora**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Lagoa Santa, 12 de dezembro de 2013

Visto de ciência e aprovação da APAE - Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais - Lagoa Santa ao trabalho da pesquisadora:

**Djanira Soares Botelho – Presidente**

**Fernanda Guimarães Nascimento Magalhães – Diretora**

## ANEXO D - TRANSCRIÇÕES COMPLETAS DOS DADOS DA PESQUISA

## Quadro 12 - Vídeo I

<p><b>Vídeo I - Conversa espontânea entre pesquisadora e Crianças A e E</b>  <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU">http://www.youtube.com/watch?v=OBZXIYZGgRU</a>  <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/ Transcrição do período: 00:20:47 -00:26:27)</b>  <b>Descrição da situação interacional:</b> pesquisadora e os <b>Sujeitos de pesquisa A e E</b> estão em uma sala diante de um <i>Netbook</i> 11' brincando de criar uma história em quadrinhos em <i>site</i> de jogos <i>on-line</i> e, durante a atividade, a <b>Criança E</b> pede para que a pesquisadora clique na figura que aparece na lateral da tela a qual representa um personagem de um desenho animado. Diante da solicitação, a pesquisadora lhe diz que para utilizar aquele personagem ela precisaria fazer um cadastro no <i>site</i>, isto é, informar seu nome e endereço e que ela não poderia fazer o cadastro naquele momento. Diante de tal diálogo, a interlocução segue conforme transcrição.</p>		
<p>(1) <b>Crça.E:</b> cê mora na onde?  (2) <b>Pesq.:</b> eu moro aqui em Lagoa Santa... no centro...  (3) <b>Crça.E:</b> é? Deve tá cheio de (...)  (4) <b>Pesq.:</b> uhn  (5) <b>Crça.E:</b> (...) gente... por causa da passagem  (6) <b>Pesq.:</b> ah::: ... por causa da passagem? Deve tá cheio... cês tão vendo na televisão o que tá acontecendo?  (7) <b>Crça.A:</b> A. uhn ruhn{<b>Crça.E:</b> B. uhn ruhn  (8) <b>Pesq.:</b> cês sabem onde tá acontecendo aquilo tudo?  (9) <b>Crça.E:</b> se vim pra Lagoa Santa eu tranco a minha porta e se tentar abrir o portão o Bob vai tá soltinho... ele é <u>Rottweiler</u> com fila.  (10) <b>Pesq.:</b> ah é? Cês tão... cê tá::: ...  (11) <b>Crça.E:</b> A. cê tem aquele de lá:::...{<b>Pesq.:</b> B. se vim pra Lagoa Santa, né?  (12) <b>Crça.E:</b> cê tem aquele que lá... o cachorro <u>Chow-chow</u>?  (13) <b>Crça.E:</b> ele é bravo com a língua... éh::: ... ((coloca a sua língua pra fora e aponta para ela)) ((risos))  (14) <b>Pesq.:</b> ah, azul? ((risos))  (15) <b>Crça.E:</b> roxa... e tem um lá::: ... e tem um lá::: em casa pequenininho que ele éh::: <u>Rottweiler</u> com fila... minha cachorra morreu amanhã  (16) <b>Pesq.:</b> morreu amanhã?  (17) <b>Crça.E:</b> morreu  (18) <b>Pesq.:</b> ô gente... morreu? Tadinha... morreu de quê?  <b>Crça.E:</b> não... foi porque ela::: ...</p>	<p>(26) <b>Pesq.:</b> nossa  (27) <b>Crça.E:</b> tia... eh::: ... aí foi lá () morreu e::: e nós tinha um cachorro lá na Lapinha -- o John Lenon -- o cachorro ia buscar ele todo dia na escola  (28) <b>Pesq.:</b> quem que é Jonh Lenon?  (29) <b>Crça.E:</b> meu irmão  (30) <b>Pesq.:</b> ah::: tá:::  (31) <b>Crça.E:</b> aí foi lá... ele morreu... John Lenon ficou chorando... e::: colocou ele dentro de um carrinho e encheu de flor e enterrou ele.  (32) <b>Pesq.:</b> ô que pena... e você já teve cachorro A?  (33) <b>Crça.A:</b> eu tenho... o meu tinha é a Mel... a... a Mel tinha um tanto de filhotinho  (34) <b>Crça.E:</b> ela era muito brava?  (35) <b>Crça.A:</b> não... ela... ela... éh::: ...  <b>Crça.A:</b> A. a estranha...{<b>Crça.E:</b> B. minha cachorra morreu...  (36) <b>Crça.A:</b> A. o Fé ... o Fé: ... o Feroz...  (37) <b>Crça.E:</b> pó falar, pó falar  (38) <b>Pesq.:</b> deixa ele falar  (39) <b>Pesq.:</b> que que aconteceu com a Mel?  (40) <b>Crça.A:</b> que a Mel... que tava nascendo os filhotinhos.  (41) <b>Pesq.:</b> ahn  (42) <b>Crça.A:</b> e que tava nascendo os filhotinho... aí ela ela, os filhotinho dela era tão</p>	<p>(51) <b>Pesq.:</b> no::ssa... aí... ((Crça.A interrompe))  (52) <b>Crça.A:</b> aí minha tia tava chorando chorando até ontem  (53) <b>Pesq.:</b> até ontem ela tava chorando?  (54) <b>Crça.A:</b> anh ranh... aí ... “ô tia não chora nã::o... um dia nós vai ter outro cachorro”  (55) <b>Pesq.:</b> éh:::... depois vocês arrumam outro  (56) <b>Crça.A:</b> aí... aí... aí... um dia (eu vô) () um outro... o Tio Bento deu um cachorro piquitinho pretinho (...)  (57) <b>Pesq.:</b> ahn  (58) <b>Crça.A:</b> (...) ele tava assim... meio assim... ele era tão fofinho ((risos))  (59) <b>Pesq.:</b> ((risos)) super fofinho, né? ((risos))  (60) <b>Crça.A:</b> aí: um dia ele tava indo lá pra aqueles cachorrão bravo... <u>Pit Bull</u>... aí ele chegou lá e os cachorro <u>Pit Bull</u> pegou ele e “cain-cain cain-cain”  ((Pesquisadora interrompe))  (61) <b>Pesq.:</b> ele morreu?  (62) <b>Crça.A:</b> e morreu... e eles tava... aí minha vô tava nu::: a hora que meu vô chegou os... os... os... bichinho...  ((Crça.E mostra tela do <i>netbook</i> para Crça.A que interrompe o assunto e começa a mexer no <i>netbook</i>))</p>

<p>nasceu os filhotinho dela... aí foi lá... ela foi lá caçar aquele trem lá... aquele trem lá da Copasa... vê... e ela foi lá e enfiou a cabeça lá dentro e... ela tentou tirar... e a cabeça dela inchou... minha mãe teve que quebrar o cano pra tirar a cabeça dela.</p> <p>(19) <b>Pesq.:</b> gente ... aí ela morreu?</p> <p>(20) <b>Crça.E:</b> uhn ruhn</p> <p>(21) <b>Pesq.:</b> ô:: DÓ ... que DÓ::</p> <p>(22) <b>Crça.E:</b> na... lá na Lapinha, nós tinha um cachorro que chamava... uhn:: ... um cachorro lá que não deixava ninguém passar</p> <p>(23) <b>Crça.A:</b> A. cê sabe aquele cachorro...{<b>Crça.E:</b> B. e ia buscar o John Lennon na escola () {<b>Crça.A:</b> A. não tem aquele cachorro:: ... não tem aquele cachorro:: ... éh: ... todo amarelo: ... éh: ... todo amarelo?</p> <p>(24) <b>Pesq.:</b> sei.</p> <p>(25) <b>Crça.A:</b> ele é o mais bravo (que todos) ... que o <u>Rottweiler</u> lá{<b>Pesq.:</b> B. é? lá da sua casa que cê tá falando? {<b>Crça.A:</b> não... que mostrou na televisão... ele tem uma cara toda assim...</p>	<p>engraçadinho e ela tava bem ali na cerca -- e os filhote -- meu vô calçou a bota pra pegar os filhotinhos... era Estrelinha e o outro lá que é...</p> <p>((alguém entra na sala: todos nós olhamos))</p> <p>(43) <b>Crça.E:</b> eu tinha uma chamada Mel e (ela era) () ... morreu... morreu... é nós foi acha ela... tomou choque no padrão.</p> <p>(44) <b>Pesq.:</b> nosso Deus... os cachorros de sua casa sempre morre de...</p> <p>(45) ((Pessoa que havia entrado na sala em momento anterior se dirige à pesquisadora)): é... enquanto você estiver aqui ... não deixa ninguém usar o banheiro não... que não tá funcionando não</p> <p>(46) <b>Pesq.:</b> ah:: tá... tá bom</p> <p>(47) <b>Crça.E:</b> e... eu...que:: sempre tem... e sempre some ou morre porque meu pai fica saindo com eles na rua... ai vai lá e eles acostuma na rua e sai e:: o carro atropela eles</p> <p>(48) <b>Crça.A:</b> o Feroz foi desse jeito tia.</p> <p>(49) <b>Pesq.:</b> nó::: foi também? Atropelado?</p> <p>(50) <b>Crça.A:</b> que o ma... que o caminhão foi no fígado dele assim aí ele saiu todo mancando... aí tia chegou em casa ... “ô Feroz, Fero::z” ... aí uma... aí aquele sangue saindo do corpo dele</p>	
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa

## Quadro 13 - Vídeo II

<b>Vídeo II - Reconto da Cena “O Espanta Tubarões” – Criança B e pesquisadora</b> <b>Registro em vídeo e áudio disponível no endereço:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=pvYIVmpkOo4">http://www.youtube.com/watch?v=pvYIVmpkOo4</a> <b>(acesso somente para pessoas autorizadas pela autora/Transcrição do período: 00:00:00 -00:11:00)</b> <b>Descrição da situação interacional:</b> a Criança B é conduzida pela pesquisadora para uma sala na qual realizará uma atividade de reconto de história. Primeiro a cena da animação “O Espanta Tubarões” é mostrada totalmente sem áudio e depois com audiodescrição. A atividade é acompanhada pelo psicólogo, que se ausenta da sala em alguns momentos. <b>Cena O Espanta Tubarões disponível em:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg">http://www.youtube.com/watch?v=8B7ho_43EIg</a>		
<p>(1) <b>Pesq.:</b> agora nós vamos ver outra história, senão a gente vai... é... vai ficar tarde pra você voltar... e essa história você já conhece, você já viu aqui comigo e com a <b>Psc.</b> lá na sala da <b>Psc.</b>  <b>((Crça.B sorri))</b></p> <p>(2) <b>Pesq.:</b> é um desenho de um bicho... grande... que nada... cê lembra?  <b>((Crça.B sorri e faz sinal positivo com a cabeça))</b></p> <p>(3) <b>Pesq.:</b> qual bicho é?  <b>((silêncio))</b></p> <p>(4) <b>Pesq.:</b> ah::: cê vai lembrar...</p> <p>(5) <b>Pesq.:</b> então você vai ver essa história... e você vai ver o desenho ali sem ne::m um barulhinho... não vai ter barulho de nada... tem que prestar muita atenção no desenho bem pequenininho pra você contar pra gente o que aconteceu depois... combinado?  <b>(( Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</b></p> <p>(6) <b>Pesq.:</b> então vamos ver? Aqui ó...  <b>(( Pesq. Coloca a cena sem áudio para passar em aparelho de TV))</b></p> <p>(7) <b>Pesq.:</b> viu? Legal né?  <b>((Crça.B sorri e faz sinal positivo com a cabeça))</b></p> <p>(8) <b>Pesq.:</b> então... o que que aconteceu no desenho?</p> <p>(9) <b>Crça.B:</b> baleia</p> <p>(10) <b>Pesq.:</b> baleia... que que a baleia fez?</p> <p>(11) <b>Crça.B:</b> comeu</p> <p>(12) <b>Pesq.:</b> COMEU? Comeu o que?</p> <p>(13) <b>Crça.B:</b> o bicho</p> <p>(14) <b>Pesq.:</b> o bicho? Tinha um bicho no desenho e uma baleia?  <b>((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</b></p> <p>(15) <b>Pesq.:</b> e a baleia comeu o</p>	<p>(70) <b>Pesq.:</b> qual princesa? A Branca de Neve... deixa eu ver... a Rapunzel... ah::: ... encantada... dessas três... qual que você mais gosta?</p> <p>(71) <b>Crça.B:</b> Rapunzel</p> <p>(72) <b>Pesq.:</b> Rapunzel... então... a gente pode assistir a história da Rapunzel da próxima vez</p> <p>(73) <b>Pesq.:</b> mas aí você tem que contar pra gente dessa história pra gente não precisar assistir ela de novo... sabe?</p> <p>(74) <b>Crça.B:</b> sei ((sorri))</p> <p>(75) <b>Pesq.:</b> não é?</p> <p>(76) <b>Pesq.:</b> então o que que aconteceu? Você falou da baleia que apareceu primeiro...</p> <p>(77) <b>Crça.B:</b> bicho</p> <p>(78) <b>Pesq.:</b> o bi:cho  <b>((Crça.B fica em silêncio))</b></p> <p>(79) <b>Crça.B:</b> tem mais?</p> <p>(80) <b>Pesq.:</b> tem mais... aí apareceu a baleia e o bicho... o que que eles fizeram na história?</p> <p>(81) <b>Crça.B:</b> comeu</p> <p>(82) <b>Pesq.:</b> comeu? Quem comeu o que?</p> <p>(83) <b>Crça.B:</b> a baleia</p> <p>(84) <b>Pesq.:</b> a baleia comeu...</p> <p>(85) <b>Crça.B:</b> o bicho</p> <p>(86) <b>Pesq.:</b> o bicho? É?  <b>((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</b></p> <p>(87) <b>Pesq.:</b> e depois que ela comeu o bicho... o que aconteceu?</p> <p>(88) <b>Crça.B:</b> aconteceu?</p> <p>(89) <b>Pesq.:</b> é</p> <p>(90) <b>Crça.B:</b> o bicho</p> <p>(91) <b>Pesq.:</b> ahn...</p> <p>(92) <b>Crça.B:</b> a baleia...</p> <p>(93) <b>Pesq.:</b> a baleia  <b>((Crça.B faz silêncio))</b></p>	<p>(101) <b>Pesq.:</b> então ele morreu... ele morreu dentro da barriga da baleia ou fora?</p> <p>(102) <b>Crça.B:</b> fora</p> <p>(103) <b>Pesq.:</b> ah: tá</p> <p>(104) <b>Pesq.:</b> e a baleia... quando ela viu que o bicho morreu... como que ela ficou?</p> <p>(105) <b>Crça.B:</b> ()</p> <p>(106) <b>Pesq.:</b> ahn?</p> <p>(107) <b>Crça.B:</b> dormindo</p> <p>(108) <b>Pesq.:</b> dormindo?</p> <p>(109) <b>Crça.B:</b> é</p> <p>(110) <b>Pesq.:</b> a hora que a baleia viu que o bicho morreu... ela ficou dormindo?  <b>((Crça.B sorri e faz sinal negativo com a cabeça))</b></p> <p>(111) <b>Pesq.:</b> ah... então como que ela ficou?  <b>((Crça.B fica em silêncio))</b></p> <p>(112) <b>Pesq.:</b> como que a baleia ficou quando ela viu que o bicho morreu... hein? Ela ficou feliz?</p> <p>(113) <b>Crça.B:</b> ficou!</p> <p>(114) <b>Pesq.:</b> ficou? É? ah tá... e a baleia chegou perto do bicho ou ficou longe do bicho?</p> <p>(115) <b>Crça.B:</b> longe</p> <p>(116) <b>Pesq.:</b> longe? Ele ficou longe? Ela não encostou no bicho não?  <b>((Crça.B sorri e faz sinal negativo com a cabeça))</b></p> <p>(117) <b>Pesq.:</b> entendi... então vamos fazer o seguinte... nós vamos então parar aqui e eu vou anotar aqui o que você quer ver... <b>Crça.B</b> vai ver Rapunzel da próxima vez</p> <p>(118) <b>Crça.B:</b> ((sorri))</p>

<p>bicho?  ((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))  <b>(16) Pesq.:</b> é  ((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p><b>(17) Pesq.:</b> e:: o bicho foi parar onde depois que a baleia comeu ele?  <b>(18) Crça.B:</b> não se::i::  <b>(19) Pesq.:</b> o bicho foi parar dentro da barriga da baleia?  ((Crça.B faz sinal negativo com a cabeça))  <b>(20) Pesq.:</b> não?  ((Crça.B faz sinal negativo com a cabeça))  <b>(21) Pesq.:</b> então onde que ele tava depois que a baleia comeu ele?  ((Crça.B fica em silêncio))  <b>(22) Pesq.:</b> ele ficou dentro d'água?  ((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))  <b>(23) Pesq.:</b> uhn::: ... onde que o bicho e a baleia estavam?  ((Crça.B fica em silêncio))  <b>(24) Pesq.:</b> onde que o bicho e a baleia estavam?  <b>(25) Pesq.:</b> estavam na sala de aula?  ((Crça.B faz sinal negativo com a cabeça))  <b>(26) Pesq.:</b> não? Então onde era?  ((Crça.B fica em silêncio))  <b>(27) Pesq.:</b> hein... me conta...  <b>(28) Pesq.:</b> é tão legal o desenho... conta pra Pscó. Que chegou agora... que não viu... conta... fala aquilo que você me falou... agora... você falou certinho... que tinha uma...  <b>(29) Crça.B:</b> baleia  <b>(30) Pesq.:</b> uhn::: ... e que que a baleia fez?  <b>(31) Crça.B:</b> fez?  <b>(32) Pesq.:</b> é::: ... que que ela fez que você me falou?  <b>(33) Crça.B:</b> comeu  <b>(34) Pesq.:</b> comeu... comeu o que?  <b>(35) Crça.B:</b> o bicho  <b>(36) Pesq.:</b> o bicho... aí depois que a baleia comeu o bicho... o bicho foi parar onde? Aonde que o bicho foi?  <b>(37) Crça.B:</b> na boca dele  <b>(38) Pesq.:</b> na boca dele... e a história acabou como? Que que</p>	<p><b>(94) Crça.B:</b> tem mais?  <b>(95) Pesq.:</b> tem... depois que a baleia comeu o bicho... que que foi a última coisa que você viu ali?  <b>(96) Crça.B:</b> morreu  <b>(97) Pesq.:</b> morreu?  <b>(98) Pesq.:</b> quem morreu?  <b>(99) Crça.B:</b> o bicho  <b>(100) Pesq.:</b> o bicho morreu? uhn:::....</p>	
--	---	--

<p>aconteceu no finalzinho da história?</p> <p>(39) <b>Crça.B:</b> ()</p> <p>(40) <b>Pesq.:</b> ahn? No final... como que acabou a história?</p> <p>((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))</p> <p>(41) <b>Pesq.:</b> hein? Acabou com o bicho dentro da barriga da baleia?</p> <p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(42) <b>Pesq.:</b> foi?</p> <p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(43) <b>Pesq.:</b> você viu o bicho entrando dentro da barriga da baleia?</p> <p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(44) <b>Pesq.:</b> o bicho tava na barriga da baleia</p> <p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(45) <b>Pesq.:</b> entendi...</p> <p>(46) <b>Pesq.:</b> então vamos fazer o seguinte... vamos ver essa mesma história... só que agora com uma moça contando pra gente a historia... então que que a gente vai ter que fazer?</p> <p>((<b>Crça.B</b> fica em silêncio))</p> <p>(47) <b>Pesq.:</b> a gente vai ter que prestar atenção no desenho e no que a moça tá falando... pra ver se a moça vai falar a mesma coisa que você disse... que a baleia comeu o bicho... que o bicho foi parar na barriga da baleia... tá?</p> <p>((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(48) <b>Pesq.:</b> se ela falar coisa diferente... você conta pra gente... tá bom?</p> <p>((<b>Pesq.</b> Exibe cena “O Espanta Tubarões” com audiodescrição))</p> <p>(49) <b>Pesq.:</b> e aí? O que a moça falou sobre a história?</p> <p>(50) <b>Crça.B:</b> a baleia?</p> <p>(51) <b>Pesq.:</b> a bale:ia</p> <p>(52) <b>Crça.B:</b> u::hn... o bi::cho</p> <p>(53) <b>Pesq.:</b> o bi:cho</p> <p>(54) <b>Crça.B:</b> tem mais?</p> <p>(55) <b>Pesq.:</b> tem uai... você só falou quem tava na história... agora o que aconteceu você não contou pra gente</p> <p>(56) <b>Pesco.:</b> começa como? Quem que aparece primeiro?</p> <p>(57) <b>Crça.B:</b> baleia</p> <p>(58) <b>Pesq.:</b> baleia aparece</p>		
---	--	--

<p>primeiro? ... E depois? Que que acontece? Depois que a baleia aparece o que acontece?  <b>((Crça.B fica em silêncio))</b>  <b>(59) Pesq.:</b> hein?  <b>((Crça.B fica em silêncio))</b>  <b>(60) Pesq.:</b> essa baleia aparece onde? Em que lugar?  <b>((Crça.B faz sinal negativo com a cabeça))</b>  <b>(61) Pesq.:</b> ah, você sabe sim:... você tava prestando tanta atenção  <b>((Crça.B sorri))</b>  <b>(62) Pesq.:</b> você entendeu a história?  <b>((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</b>  <b>(63) Pesq.:</b> então? Conta pra gente... só contar  <b>((Crça.B fica em silêncio))</b>  <b>(64) Pesq.:</b> hein B... conta pra gente... Pra gente assistir outra história... outro dia... a gente vai assistir a mesma história depois e vai ficar chato, né?  <b>(65) Crça.B:</b> ahn rahn <b>((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça enquanto fala))</b>  <b>(66) Pesq.:</b> ficar assistindo a mesma história todo dia... né? Então... se a gente falar dessa história aí e você contar pra gente essa história... da próxima vez a gente assistir uma outra história mais legal  <b>((Crça.B tosse))</b>  <b>(67) Pesq.:</b> uma história tipo... você gosta de história de de de princesa?  <b>((Crça.B faz sinal positivo com a cabeça))</b>  <b>(68) Pesq.:</b> de qual que você gosta?  <b>(69) Crça.B:</b> princesa</p>		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

### Quadro 14 - Vídeo III

<b>Vídeo III – Conversa espontânea durante brincadeira Crça B C e Pesq</b> <b>Disponível em:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=s8w1nLiMFkY&amp;feature=youtu.be">http://www.youtube.com/watch?v=s8w1nLiMFkY&amp;feature=youtu.be</a> <b>Descrição da situação interacional:</b> Crianças <b>B</b> e <b>C</b> são deixadas sozinhas brincando de casinha. Pesquisadora volta para a sala e chega entrando na brincadeira.		
<p>(1) <b>Pesq.:</b> voltei            (2) <b>Crça.C:</b> nós tamos fazendo a comida            (3) <b>Pesq.:</b> vocês tão fazendo a comida? Deixa eu ver se posso entrar... toc toc toc            (4) <b>Crça.C:</b> pode entrar            (5) <b>Crça.B:</b> pode entrar            (6) <b>Pesq.:</b> oi:: ... tem almoço aí?            (7) <b>Crça.C:</b> ela é a mãe ((fala apontando para <b>Pesq.</b>))            (8) <b>Pesq.:</b> eu fui na rua (...)            (9) <b>Crça.C:</b> ela é a mãe            (10) <b>Crça.B:</b> eu sei C            (11) <b>Pesq.:</b> (...) fazer umas coisas... mas vocês são as filhas e estão me ajudando fazendo a comida... né?            (12) <b>Crça.C:</b> é            (13) <b>Pesq.:</b> eu tava na rua resolvendo as coisas... sabe?            (14) <b>Crça.C e Crça.B:</b> ahn            (15) <b>Pesq.:</b> comprando coisas... comprando verdura... eu fui ao banco... paguei as contas... aí agora que eu cheguei eu quero ver se tem comida pronta            (16) <b>Crça.C:</b> () ((fala enquanto puxa um utensílio da cozinha da mão de <b>B</b>))            (17) <b>Crça.B:</b> deixa eu fazê bolo ((fala enquanto impede que <b>C</b> tome o utensílio de sua mão))            (18) <b>Pesq.:</b> perai... vocês têm que decidir aí quem é que vai fazer o bolo... por que que ela não pode fazer o bolo... <b>C</b>?            (19) <b>Crça.C:</b> taum ((fala enquanto devolve o utensílio para <b>B</b>))            (20) <b>Pesq.:</b> cada uma faz uma coisa... ué? Tem que dividir as tarefas            (21) <b>Pesq.:</b> fecha a porta desse forno aí senão esse bolo não vai assar            (22) <b>Crça.C:</b> tem que fazer            (23) <b>Pesq.:</b> quero ver se essa comida vai ficar boa... viu?            (24) <b>Crça.C:</b> esse é meu bolo</p>	<p>(62) <b>Crça.C:</b> quarta-feira não vai ter aula            (63) <b>Pesq.:</b> não vai ter? Por que?            (64) <b>Crça.B:</b> feriado            (65) <b>Pesq.:</b> feriado?            (66) <b>Crça.B:</b> é            (67) <b>Pesq.:</b> uai... feriado de quê quarta-feira?            (68) <b>Crça.B:</b> da escola            (69) <b>Pesq.:</b> ah... já sei que dia que é... não é sexta-feira não?            (70) <b>Crça.B:</b> não            (71) <b>Pesq.:</b> é quarta?            (72) <b>Pesq.:</b> tá... amanhã então você vai fazer café na sua casa?            (73) <b>Crça.B:</b> é            (74) <b>Pesq.:</b> cê vai fazer café pra tomar café com pão?            (75) <b>Crça.B:</b> ahn rahn... amanhã vou fazer            (76) <b>Pesq.:</b> você gosta de fazer café?            (77) <b>Crça.B:</b> é            (78) <b>Pesq.:</b> eu também gosto            (79) <b>Crça.B:</b> come <b>C</b> come... SUA FILHA AÍ ÓH ((<b>Crça.B</b> grita para <b>Crça.C</b>))            (80) <b>Crça.B:</b> come TUDO agora            (81) <b>Crça.B:</b> Assim <b>C</b> você não vai brincar mais ((fala enquanto empurra uma vasilha para <b>C</b>))            (82) <b>Crça.C:</b> comi            (83) <b>Pesq.:</b> deixa ela.. ela comeu tudo            (84) <b>Pesq.:</b> agora vamos lavar as vasilhas            (85) <b>Crça.B:</b> você que vai lavar ((fala para <b>Pesq.</b>))            (86) <b>Pesq.:</b> ah:: eu que vou lavar? ((começa a lavar as vasilhas))            (87) <b>Crça.B:</b> TODA            (88) <b>Pesq.:</b> tá bom... eu sou a mãe... eu vou lavar vasilha...            (89) <b>Pesq.:</b> tá bom, eu sou a mãe, eu vou lavar vasilha...            (90) <b>Pesq.:</b> obrigada por terem feito a co(...) ((<b>Crça.B</b> me interrompe gritando))            (91) <b>Crça.B:</b> todo dia viu menina?            (92) <b>Pesq.:</b> todo dia? Ah::            (93) <b>Crça.B:</b> viu menina? Todo dia</p>	<p>(143) <b>Pesq.:</b> isso tudo? Que que eu fiz?            (144) <b>Crça.B:</b> bagunça            (145) <b>Pesq.:</b> que bagunça que eu fiz?            (146) <b>Crça.B:</b> você não arrumou a casa            (147) (...)            (148) <b>Pesq.:</b> mas eu arrumei direitinho            (149) <b>Crça.B:</b> arrumou não            (150) <b>Pesq.:</b> arrumei sim            (151) <b>Crça.B:</b> arrumou não            (152) <b>Pesq.:</b> por favor mãe... deixa eu sair do castigo            (153) <b>Crça.B:</b> não            (154) (...)            (155) <b>Crça.B:</b> vem cá dormir            (156) <b>Pesq.:</b> dormi? Já?            (157) <b>Crça.B:</b> é            (158) <b>Crça.B:</b> pode dormir aqui, ó ((fala enquanto aponta para banco))            (159) <b>Pesq.:</b> ôba... vou dormir aqui            (160) (...)            (161) <b>Crça.B:</b> DORME menina            (162) ((<b>Crça.B</b> anda e cantarola))            (163) <b>Crça.C:</b> vai dormir <b>B</b>            (164) (...)            (165) <b>Crça.B:</b> pode acordar            (166) <b>Pesq.:</b> pode acordar?            (167) <b>Crça.B:</b> vem cá... vaum no médico            (168) <b>Pesq.:</b> onde que nós vamos?            (169) <b>Crça.B:</b> no médico            (170) <b>Pesq.:</b> por que que eu vou no médico? Eu to doente? Que que eu tenho mamãe?            (171) <b>Crça.B:</b> ()            (172) <b>Pesq.:</b> quem que é o médico que nós vamos?            (173) <b>Crça.B:</b> é ela ((fala enquanto aponta para <b>C</b>))            (174) ((<b>Crça.C</b> examina <b>Pesq.</b>))            (175) <b>Pesq.:</b> nossa::: eu tenho medo de agulha... Ela vai usar agulha em mim?            (176) <b>Crça.B:</b> é::: dodói            (177) <b>Pesq.:</b> por favor não doutora... não usa            (178) <b>Crça.C:</b> tá bom            (179) ((<b>Pesq.</b> e <b>Crças B e C</b> voltam para casa, <b>C</b> volta a ser filha. <b>B</b> coloca <b>C</b> e <b>Pesq.</b> para dormir e vai para a cozinha))            (180) (...)            (181) <b>Pesq.:</b> aqui, agora nós vamos ter</p>

<p>((fala enquanto mostra uma vasilha para <b>Pesq.</b>))</p> <p>(25) <b>Pesq.:</b> uhn... que delícia... bolo de que?</p> <p>(26) <b>Crça.B:</b> chocolate</p> <p>(27) <b>Crça.C:</b> chocolate</p> <p>(28) <b>Pesq.:</b> chocolate... adoro bolo de chocolate</p> <p>(29) <b>Pesq.:</b> só que o bolo nós vamos poder comer... que horas que nós vamos poder comer esse bolo... hein gente?</p> <p>(30) <b>Crça.B:</b> depois</p> <p>(31) <b>Crça.C:</b> licença <b>B</b></p> <p>(32) <b>Pesq.:</b> depois de quê?</p> <p>(33) <b>Crça.B:</b> almoço</p> <p>(34) <b>Pesq.:</b> depois do almoço... <b>B</b>?</p> <p>(35) ((<b>Crça.B</b> faz sinal positivo com a cabeça))</p> <p>(36) <b>Pesq.:</b> ah::</p> <p>(37) <b>Pesq.:</b> pois é... não dá pra comer bolo antes do almoço... né?</p> <p>(38) <b>Pesq.:</b> e vocês cuidaram dos bebês?</p> <p>(39) <b>Crça.C:</b> ahn rahn</p> <p>(40) <b>Pesq.:</b> é?</p> <p>(41) <b>Crça.C:</b> tá dormindo</p> <p>(42) <b>Pesq.:</b> tá dormindo?</p> <p>(43) <b>Pesq.:</b> vocês deram comida pra eles?</p> <p>(44) <b>Crça.C:</b> ainda não</p> <p>(45) <b>Pesq.:</b> ainda não?</p> <p>(46) <b>Pesq.:</b> eles tomaram banho?</p> <p>(47) ((<b>Crça.B</b> e <b>C</b> fazem sinal negativo com a cabeça))</p> <p>(48) <b>Pesq.:</b> não tomaram banho?</p> <p>(49) <b>Crça.C:</b> pronto... deu ((fala após direcionar as mãos para as bonecas simulando um banho))</p> <p>(50) <b>Pesq.:</b> que horas a gente vai poder dar banho neles... hein?</p> <p>(51) (...)</p> <p>(52) ((<b>Crça.C</b> anuncia que o bolo está pronto. <b>Crça.B</b> distribui as vasilhas com a comida, mas <b>Crça.C</b> interrompe seu ato))</p> <p>(53) <b>Crça.C:</b> é a mãe que coloca comida</p> <p>(54) <b>Crça.B:</b> deixa eu por ((fala enquanto simula estar colocando comida para <b>Pesq.</b> e <b>Crça.C</b>))</p> <p>(55) <b>Crça.C:</b> ela que coloca <b>B</b> ((fala enquanto aponta para <b>Pesq.</b> e <b>Crça.B</b> continua a simulação))</p> <p>(56) <b>Pesq.:</b> mas vocês hoje são as filhas... mas vocês fizeram a</p>	<p>(94) <b>Crça.B:</b> <b>NÃO:::</b> ... você não faz direito menina ((grita enquanto segura a mão de <b>Pesq.</b> minha mão e joga um prato de volta na pia))</p> <p>(95) <b>Pesq.:</b> ah::: não... tô fazendo direitinho</p> <p>(96) ((<b>Crça.B</b> joga utensílio de novo na pia))</p> <p>(97) <b>Pesq.:</b> aqui ó: direitinho</p> <p>(98) <b>Pesq.:</b> tá super direitinho... ai ó: acabei</p> <p>(99) <b>Crça.B:</b> você vai lavar TUDO</p> <p>(100) <b>Pesq.:</b> eu vou lavar tudo ... Eu to lavando tudo</p> <p>(101) <b>Crça.B:</b> só isso menina? Lavar TUDO menina</p> <p>(102) <b>Pesq.:</b> tem que lavar tudo... Lavei tudo aí</p> <p>(103) <b>Crça.B:</b> eu não sou ()</p> <p>(104) <b>Crça.B:</b> vai lavar tudo ((fala enquanto joga mais um utensílio na pia))</p> <p>(105) <b>Pesq.:</b> tá bom... já lavei... tô lavando...</p> <p>(106) <b>Crça.B:</b> não lavou</p> <p>(107) <b>Crça.C:</b> aqui um aqui oh: ((fala enquanto pendura os talheres na cozinha))</p> <p>(108) <b>Pesq.:</b> tô lavando</p> <p>(109) <b>Pesq.:</b> aqui... guarda pra mim por favor? ((fala enquanto entrega um utensílio para <b>B</b>))</p> <p>(110) <b>Crça.B:</b> () viu? ((fala enquanto guarda utensílio))</p> <p>(111) <b>Pesq.:</b> aí oh... a <b>B</b> vai ajudar... oh... a <b>C</b> Vai ajudar... agora a <b>C</b> vai guardar pra gente ((todos guardam as vasilhas))</p> <p>(112) <b>Crça.B:</b> viu? () depois arrumar a casa... SEIS HORAS... todo dia... viu?</p> <p>(113) <b>Pesq.:</b> todo dia arrumar a casa?</p> <p>(114) <b>Crça.B:</b> é</p> <p>(115) <b>Pesq.:</b> ah não... e que horas que eu vou brincar?</p> <p>(116) <b>Crça.B:</b> NADA</p> <p>(117) <b>Pesq.:</b> NADA? Hora nenhuma?</p> <p>(118) <b>Crça.B:</b> não... CASTIGO</p> <p>(119) <b>Pesq.:</b> ah::: não... eu quero (...)</p> <p>(120) <b>Crça.B:</b> de castigo</p> <p>(121) <b>Pesq.:</b> de castigo?</p> <p>(122) <b>Crça.B:</b> é</p> <p>(123) <b>Pesq.:</b> por que? Que que eu fiz pra ficar de castigo?</p> <p>(124) <b>Crça.B:</b> bagunça</p> <p>(125) <b>Pesq.:</b> fiz bagunça?</p>	<p>que ir pra escola de verdade... meu tempo terminou... deu a hora de devolver vocês...deu meia hora</p> <p>(182) <b>Crça.B:</b> por que tia?</p> <p>(183) <b>Pesq.:</b> porque acabou a hora, porque eu tenho hora de devolver vocês... hoje a gente só brincou de casinha... mas agora vai ter que voltar pra vida real.. escola de verdade... pra sala de verdade... você não é mais a minha mãe... você não vai mais poder me colocar de castigo</p> <p>(184) <b>Pesq.:</b> que mãe brava que você é <b>B</b></p> <p>(185) <b>Pesq.:</b> não é uma mãe brava <b>C</b>?</p> <p>(186) ((<b>Crça.C</b> sorri))</p> <p>(187) <b>Crça.B:</b> desculpa viu?</p> <p>(188) <b>Pesq.:</b> não::: não tem problema não::: ... eu sei que a gente tá brincando... mas você tava uma mãe muito brava... se eu fosse sua filha eu ia ficar com medo... ((riso)) é... não::: ... eu não vou fazer bagunça não</p> <p>(189) <b>Crça.B:</b> você tem mãe?</p> <p>(190) <b>Pesq.:</b> eu tenho</p> <p>(191) <b>Pesq.:</b> eu tenho uma mãe e a minha mãe é brava também sabia?</p> <p>(192) <b>Crça.B:</b> é?</p> <p>(193) <b>Pesq.:</b> ela ficava brava quando a gente não fazia as coisas em casa</p> <p>(194) <b>Crça.B:</b> a minha também é</p> <p>(195) (...)</p> <p>(196) <b>Crça.B:</b> sua mãe bate em você?</p> <p>(197) <b>Pesq.:</b> hoje não porque eu não sou mais criança</p> <p>(198) (...)</p>
---	--	--

<p>comida... vocês já são mocinhas  <b>(57) Crça.B:</b> amanhã eu vou fazer café... amanhã  <b>(58) Pesq.:</b> amanhã?  <b>(59) Crça.B:</b> eu não vou vim na escola amanhã  <b>(60) Pesq.:</b> uhn... vai fazer café na sua casa?  <b>(61) Crça.B:</b> é</p>	<p><b>(126) Crça.B:</b> fez bagunça filha  <b>(127) Pesq.:</b> ô gente... que dó... agora eu to lavando as vasilhasas... eu posso ir pra escola?  <b>(128) Crça.B:</b> não  <b>(129) Pesq.:</b> eu não vou pra escola?  <b>(130) Crça.B:</b> não vai  <b>(131) Pesq.:</b> mas a gente não tem que ir pra escola todo dia?  <b>(132) Crça.B:</b> castigo  <b>(133) Pesq.:</b> castigo? Mas (...)  <b>(134) Crça.B:</b> castigo AQUI  <b>(135) Crça.B:</b> sem conversar  <b>(136) (...)</b>  <b>(137) Crça.B:</b> vaum filha pra escola ((fala enquanto pega C pela mão)  <b>(138) Crça.B:</b> boa aula viu filha ((fala enquanto senta C Em uma cadeira e lhe dá um beijo no rosto))  <b>(139) Crça.C:</b> tchau  <b>(140) Crça.B:</b> castigo de novo viu? Seis horas  <b>(141) Pesq.:</b> até seis horas  <b>(142) Crça.B:</b> é</p>	
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa