

Visão de oralidade e subjetividade da criança nas narrativas

Vision of orality and subjectivity of children in narratives

La visión del niño sobre la oralidad y la subjetividad en las narraciones

Evangelina Maria Brito de Faria

Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ Brasil)

evangelinab.faria@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2114-1913>

Tammy Suelen de Souza Vieira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ Brasil)

tammyjpa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2114-1913>

RESUMO

A oralidade é vista nas legislações educacionais (PCNs, BNCC) tanto sob a ótica dos gêneros textuais, como sob a perspectiva de variação linguística. Por outro lado, é inegável que a oralidade está intimamente ligada à subjetividade e que essa perpassa por questões emocionais, singulares, sobre os quais a escola muitas vezes se omite, exigindo uma homogeneidade no trato da questão. Nesse capítulo, de revisão bibliográfica, tem-se como objetivo ressaltar a importância da oralidade na história do ser humano, avanços conseguidos na área da linguística e discutir a entrada da criança nas narrativas, como marca de singularidade do sujeito. Nesse percurso, tomamos, principalmente, como referencial teórico os trabalhos de Vygotsky (1991, 2001, 2004, 2008, 2018) e Volóchinov (2017), Marcuschi (2010), Rojo (2006, 2015) e Bakhtin (2011), François (1996, 2006, 2009), Perroni (1992), Brandão (2015). A conclusão aponta que, na Educação Infantil, a interação assume importância singular, pois a fala da criança é fortemente determinada pela situação de interação linguística.

* Sobre as autoras ver páginas 169.



PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Narrativas; Subjetividade.

ABSTRACT

Orality is seen in educational legislation (PCNs, BNCC) both from the perspective of textual genres and from the perspective of linguistic variation. On the other hand, it is undeniable that orality is closely linked to subjectivity and that it runs through emotional, singular issues, on which the school is often omitted, requiring homogeneity in dealing with the issue. In this chapter, from a bibliographic review, the objective is to highlight the importance of orality in the history of the human being, advances made in the area of linguistics and discuss the child's entry into narratives, as a mark of the subject's singularity. Along this path, we have taken Vygotsky's (1991, 2001, 2004, 2008, 2018) and Volóchinov (2017), Marcuschi (2010), Rojo (2006, 2015) and Bakhtin (2011), François as a theoretical reference. 1996, 2006, 2009), Perroni (1992), Brandão (2015). The conclusion points out that, in Early Childhood Education, interaction takes on singular importance, as the child's speech is strongly determined by the situation of linguistic interaction.

KEYWORDS: Orality; Narratives; Subjectivity.

RESUMEN

La oralidad se ve en la legislación educativa (PCN, BNCC) tanto desde la perspectiva de los géneros textuales como desde la perspectiva de la variación lingüística. Por otro lado, es innegable que la oralidad está íntimamente ligada a la subjetividad y que ésta permea cuestiones emocionales singulares, sobre las que la escuela muchas veces se omite, exigiendo homogeneidad en el abordaje del tema. En este capítulo, de revisión bibliográfica, el objetivo es resaltar la importancia de la oralidad en la historia del ser humano, los avances logrados en el campo de la lingüística y discutir la entrada del niño en las narrativas, como marca de la singularidad del sujeto. En este camino, tomamos, principalmente, como referencia teórica los trabajos de Vygotsky (1991, 2001, 2004, 2008, 2018) y Volochinov (2017), Marcuschi (2010), Rojo (2006, 2015) y Bakhtin (2011), François (1996, 2006, 2009), Perroni (1992), Brandão (2015). La conclusión señala que, en el jardín de infancia, la interacción adquiere una importancia singular, ya que el habla del niño está fuertemente determinada por la situación de interacción lingüística.

PALABRAS CLAVE: Oralidad; Narrativas; Subjetividad.

1 Introdução

A linguagem humana é algo extraordinariamente complexo e que tem possibilitado a organização dos povos de maneira igualmente complexa. Está intimamente relacionada ao pensamento e desperta os mais profundos questionamentos filosóficos desde os tempos em que temos registro histórico de qualquer sociedade humana. Mesmo antes de Émile Durkheim (2019)

propor que a mente se origina na sociedade, e sendo a linguagem um fato social sua composição interferiria na noção de origem e organização intelectual do homem, os mitos religiosos de diversas culturas já procuravam dar a noção de que a língua é a grande organizadora do mundo social.

Na cultura judaico-cristã a fala de Deus cria e organiza o mundo “E disse Deus: Haja luz; e houve luz”. Da mesma maneira, as diferentes línguas são as responsáveis pela existência de diferentes culturas e sociedades. Para os cristãos, foi a confusão de línguas enviada por Deus que evitou que a Torre de Babel fosse construída e que originou os diversos idiomas. Na mitologia grega, algo parecido acontece, pois os homens viviam em paz sob o domínio de Zeus e falantes de uma mesma língua, mas o deus Hermes traz a diversidade de línguas gerando conflitos e separação em diferentes nações. Mesmo na tradição indígena ameríndia a diversidade de tribos é atribuída a mitos de contenda linguística¹.

O que esses mitos têm em comum é a ideia de que o mundo foi criado a partir da linguagem e a unidade dos povos é mantida em razão da unidade da língua. Portanto, embora os recentes estudos na área da linguística discursiva tenham trazido a língua oral para um lugar de destaque no âmbito acadêmico e educacional, é evidente que esta modalidade da língua sempre ocupou esse lugar de destaque na vida de todos os seres humanos e de todas as sociedades.

Se podemos definir o ser humano por uma característica essencial em oposição aos outros animais, seria pela sua capacidade de falar, e não apenas falar de forma egocêntrica ou solipsista², mas usar a linguagem como forma de viver, interagir e modificar a sua realidade e sua relação com os outros seres humanos.

Essa visão de linguagem como interação, e não mais como algo estritamente biológico ou interior – não temos aqui a pretensão de negar a parte inata ou individual que outras vertentes defendem –, teve um grande impacto nos estudos linguísticos nesses dois últimos séculos, principalmente com as contribuições de Vygotsky (2004) e Bakhtin (2011), advindas da psicologia e filosofia, respectivamente. Esses autores vão situar a linguagem como a grande organizadora da realidade social humana.

¹ Em Bíblia, livro de Gênesis, capítulo 1, versículo 3.; Em CARNEIRO, R. "A Origem" Mitos na Califórnia. *Journal of Science Education*. 2000.; Em BULFINCH, T. *O livro da mitologia*. São Paulo: Martin Claret, 2015.

² Concepção filosófica que reduz a realidade ao sujeito pensante e suas próprias experiências.

Sob uma perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2000, 2008) afirma que a interação com o meio é que desenvolve as funções psicológicas superiores, dentre elas a linguagem, transformando as relações sociais em uma capacidade cognitiva intrapsicológica. Esse movimento extra-intrapsicológico é o que vai permitir, de acordo com o autor, que a linguagem também atue como pensamento generalizante classificando e organizando internamente as experiências do ser humano no mundo real.

Já sob uma perspectiva linguística, temos em Bakhtin (2011) a noção de que a língua organiza a vida através das multiplicidades de gêneros discursivos que são a representação de todas as esferas da atividade humana. Para o autor, o ingresso na linguagem é o ingresso nos gêneros dos discursos e esses são sempre enunciados relativamente estáveis consolidados em uma sociedade.

Nesse sentido, as investigações no campo da oralidade, nessa nova perspectiva interacionista³, tiveram um grande salto desde 1970 e acabaram por refletir em um novo paradigma educacional, consolidado principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 90, legitimando o ensino da oralidade na escola com recomendação para o trabalho com os gêneros discursivos e a análise linguística pautados no oral dados na realidade sociodiscursiva.

Os desafios, que surgem a partir de então, estarão refletidos na produção acadêmica dos anos seguintes. Como bem esclarece Magalhães (2018), há uma “explosão” de publicações a partir dos anos 2000 sobre o ensino da oralidade, abordagens no livro didático, modelos didáticos para sala de aula, escolha de gêneros, esquemas de avaliação e tantos outros temas relacionados com a prática oral. Destas diversas pesquisas, sobressaem-se, principalmente, as que retomam as relações entre oral x escrita e oralidade x letramento, bem como os trabalhos com os gêneros textuais orais na escola.

Destacam-se, nesse contexto, os trabalhos de Marcuschi (2001) com a perspectiva de *continuum* entre a fala e a escrita e os trabalhos de Rojo (2006) e Dolz e Schneuwly (2004) que abordam o aspecto discursivo/enunciativos envolvidos na utilização dos gêneros textuais.

Outro elemento de grande impacto para o ensino da oralidade – na verdade, da língua em qualquer de suas modalidades – é a emergência do

³ O termo *interacionista* está aqui representando, grosso modo, a ideia de relação dos indivíduos com a realidade social. No entanto, para fins epistemológicos, os autores mencionados enquadram-se em uma concepção histórico-cultural decorrente da filosofia de base materialista-histórica.

mundo digital e dos textos multimodais. Decerto que a simbiose de linguagens e mídias não é um fato exclusivo da cultura digital recente e já foi observado muito antes do advento da internet (a TV é um exemplo clássico dessa mistura entre linguagens e meios de comunicação), mas não deixa de ser verdade que o mundo digitalizado mediante redes de comunicação hiperconectadas também implementou uma nova cultura e um novo perfil de leitura e produção textual. Como bem destaca Santaella, “o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio” (2007, p. 128), razão pela qual acreditamos que a oralidade ensinada na escola também deve estar relacionada aos gêneros textuais orais multimodais que circulam no ciberespaço.

É com base nesses pressupostos que o nosso trabalho revisitará a oralidade sob uma perspectiva teórica sócio-historicamente direcionada. A concepção de língua por nós adotada é produto de uma atividade social, culturalmente orientada e organizada linguisticamente em gêneros discursivos. O nosso falante é um ser historicamente situado, capaz de utilizar a língua e servir-se dela, trazendo consigo um conhecimento prévio e singular, do qual resulta uma atuação linguística também singular, que explicita a subjetividade desse sujeito. O contexto em que essa relação língua-falante se realiza é, para nós, um ambiente de tensões sócio-históricas e em constante atualização, no qual os sujeitos devem ser compelidos a refletir e atuar criticamente mediante a colocação de seu discurso.

2 Um pouco de história da oralidade na escola

Nem todas as línguas do mundo possuem escrita, mas decerto todas são oralizadas. No entanto, escrita guarda sinônimo com civilização e evolução. Essa constatação subsidia algumas concepções equivocadas sobre a língua como, por exemplo, que escrita e fala fazem parte de sistemas linguísticos distintos, que a língua oral é natural e a escrita é artificial, que a escrita é uma tentativa de representação da fala, que a escrita representa um aspecto evolutivo da língua oral, ou ainda, que a língua escrita possui status cognitivo superior que a fala e é sinônimo de marco civilizatório.

Todas estas ideias já vêm sido rebatidas desde a década de 80 e os estudos mais recentes propõem uma visão de língua regulada pelos usos na sociedade, o que coloca a língua oral e a língua escrita numa relação de continuidade – aqui adotando claramente as definições de Marcuschi (2001).

No entanto, quando nos deparamos com a prática escolar, não raro é encontrar situações em que o ensino de gêneros textuais orais é relegado a um

caráter secundário – quiçá quando são abordados – mesmo havendo a previsão e prescrição do ensino da oralidade em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Curricular Comum, ainda que com algumas contradições⁴.

Para o professor, os desafios que se desenham parecem ser, em sua maioria, da ordem de prática pedagógica, já que o tema da oralidade ocupa lugar nos documentos oficiais relacionados ao ensino e ao currículo e tem sido objeto de estudo e pesquisa acadêmicas em volume considerável.

É nesse sentido que Magalhães (2018) procura traçar um panorama sobre as pesquisas relacionadas à oralidade desenvolvidas no Brasil e demonstrar em que pé estamos quando o assunto é o texto oral em sala de aula. A autora oferece, inclusive, uma revisão bibliográfica sobre o histórico dos estudos acerca da oralidade no Brasil desde a década de 80 até os dias atuais, na tentativa de vencer o discurso de que “a oralidade é minimizada nas pesquisas, dentre outros fatores por uma forte crença na supremacia da escrita” (2018, p. 16). É baseado nessa pesquisa da autora que podemos traçar um balanço da área desde 1980 até 2017, do qual recortamos os pontos principais.

Para a autora, o contexto de reformulações do campo de Educação e Linguagem iniciado na década de 1970 e intensificada em 1980 foi o motor principal para o surgimento das pesquisas em oralidade, embasadas em uma concepção discursiva da linguagem e das pesquisas sobre as relações oralidade-letramento. É dessa época, pós-guerra fria, que começam a circular no Brasil obras de cunho marxistas de autores como, por exemplo, Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Ainda em 1969, o Projeto Norma Urbana Culta (NURC) contribuiu para descrição e documentação da norma do português falado no Brasil, favorecendo inúmeras pesquisas no campo da variação linguística e dos estudos da fala.

Os estudos relacionados ao letramento (SOARES, 1986; GERALDI, 1984) juntamente com a Sociolinguística (LABOV, 1983), favoreceram a perspectiva de integração entre a fala e a escrita no campo da Linguística Textual, da qual as maiores contribuições foram provenientes das pesquisas constantes de Marcuschi (1986, 1996, 1997, 1998, 2001) nessa área ao longo de 30 anos, até a sua morte em 2016.

⁴ Ver Marcuschi (1999) sobre crítica à concepção de oralidade adotada no documento.

São também obras relevantes nesse período dois livros que procuram dialogar com uma visão de língua heterogênea, multiforme e mutável – *A língua falada no ensino de Português*, de Ataliba Castilho (CASTILHO, 1998) e *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna* (FÁVERO et. al., 1999) – dando destaque ao trabalho escolar com a oralidade sob a perspectiva da variedade linguística, no caso da obra de Castilho, e sob a perspectiva da retextualização, no caso de Fávero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999) refletem essa mudança de paradigma e trazem uma concepção de língua como interação, o texto como unidade de ensino, a integração das modalidades orais e escrita, a variação linguística como princípio educativo e os eixos de ensino (leitura/escuta, oralidade/escrita, análise) pautados no uso linguístico. No campo da oralidade, o documento passa a ressaltar a participação em situações autênticas de produção oral e a análise linguística também centradas em material oral empírico, além é claro, da indicação de trabalho com os gêneros de textos. De acordo com o documento,

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de **produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais**, de observação de **diferentes usos**, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário **diversificar** as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo **respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos**, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da **adequação** aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa (BRASIL, 1997, p. 38-39. Grifos nossos).

É nesse contexto que se intensificam as pesquisas relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais na escola no início do século XXI, ganhando espaço principalmente com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e Bueno e Costa-Hubes (2015), os quais perseguem uma visão de ensino do oral cada vez mais autônomo (e não como meio de aprendizagem da escrita), dando ênfase aos aspectos multimodais da expressão oral.

Por fim, uma área de estudo que tem se mostrado muito profícua na atualidade é a pesquisa dos multiletramentos. Os trabalhos de Frade e Glória (2015), Rojo (2013) são exemplos de pesquisas voltadas para a integração dos elementos linguísticos, sociais, culturais e tecnológicos desde muito cedo no ensino de língua portuguesa (alcançam até a alfabetização). A perspectiva dos multiletramentos torna-se então uma atualização da qual a oralidade faz parte cada vez mais essencial, já que a primazia do texto escrito nos parece já desmistificada. O texto multimodal é, sem sombras de dúvidas, um elemento constituinte da sociedade atual, devendo ter o seu lugar amplamente reconhecido e trabalhado na escola.

Recentemente, mais um movimento de reforma nas legislações pertinentes à educação culminou na consolidação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018). Nesse documento estão definidos o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, norteando assim a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil.

Na BNCC encontramos diretrizes relacionadas à oralidade que interseccionam todos os campos de estudo mencionados até aqui, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio, como podemos verificar nas Competências Gerais da Educação Básica, neste documento:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade**, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...]
4. Utilizar **diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –**, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9. Grifos nossos).

Nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência para a Educação Infantil, ainda no mesmo documento:

Expressar, como **sujeito dialógico**, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de **diferentes linguagens**. [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças **possam falar e ouvir**, potencializando sua **participação na cultura oral**, pois é na

escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 38 e 42. Grifos nossos).

Também nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem **novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 68. **Grifos nossos**).

E especificamente para o eixo da oralidade no aspecto da produção de texto a orientação de:

Produzir textos pertencentes a **gêneros orais diversos**, considerando-se aspectos relativos ao **planejamento**, à produção, ao **redesign**, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas (BRASIL, 2018, p. 79).

Em síntese, podemos compreender que o eixo da oralidade atualmente encontra-se, de certa forma, bem representado e delimitado em nossa legislação educacional. Perpassando por etapas que podem ser resumidas em quatro grandes fases – reconhecimento das variedades linguísticas da língua falada; integração da língua falada com a língua escrita; ensino baseado na concretude dos gêneros textuais orais; integração dos gêneros orais com a realidade de produção de textos multimodais e o contexto tecnológico – o oral não se define mais por oposição e nem por dependência da língua escrita, mas por suas próprias características que podem ser tão múltiplas quanto à ocorrência dos gêneros. Isso significa que dizer que “informalidade”, por exemplo, não pode ser mais uma característica intrínseca da fala em oposição à “formalidade” da língua escrita, pois esse tipo de caracterização só faz sentido na concretude do gênero textual em sua efetiva utilização, seja escrito ou falado.

No entanto, essa integração da oralidade com os documentos oficiais não se traduz em uma transposição didática pacífica. Os estudos de Bagno (1999; 2003; 2007) e Bagno e Rangel (2005) são claros em apontar os desafios

de se trabalhar com a língua falada na escola, principalmente quando se adentra no campo da variação linguística. Um “bom” exemplo disto foi a polêmica em torno do livro didático “Por uma vida melhor”, destinado à EJA, que trouxe frases da oralidade não coincidentes com a norma culta e substituindo a concepção de “certo e errado” por “adequado e inadequado”, isso já em 2011⁵.

Em razão disto, o que se observa, atualmente, nas pesquisas relacionadas à oralidade, de acordo com Magalhães (2018), é uma tendência a contribuir com a transposição das orientações oficiais para as práticas pedagógicas em sala de aula. Inicialmente, as pesquisas desse século se debruçaram na presença da oralidade nos livros e nos manuais didáticos, além, é claro, da preocupação com a formação de professores, e hoje uma grande parte dos trabalhos está concentrada principalmente em:

- Orientações para o ensino com reflexões e exercícios a serem desenvolvidos nas escolas a partir da inserção dos alunos em práticas de letramento com os gêneros em práticas sociodiscursivas reais;
- Formação de professores para o trabalho com os gêneros orais;
- Práticas pedagógicas com gêneros orais ainda não suficientemente abordados;
- Práticas educativas interdisciplinares;
- Gêneros digitais e os multiletramentos e suas relações com a oralidade.

É exatamente neste contexto que esse artigo procurará fincar suas raízes, situando o que já foi amplamente pesquisado, utilizando-se desse material, voltando para a sala de aula da Educação infantil e apontar desafios que precisam ser compreendidos. Para melhor entender os desafios, precisamos voltar nosso olhar para o sujeito e a linguagem.

⁵ Em 2011, foi veiculado amplamente nas mídias impressas e televisivas matéria jornalística com críticas ao LD para EJA “Por uma vida melhor” que trazia frases da oralidade (“nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”) com a definição de “adequado” em contexto de informalidade, sem se furtrar de ensinar logo em seguida que em contextos formais o mais apropriado era usar a norma culta “nós pegamos o peixe”. As críticas se concentravam em afirmar que o LD legitimava e ensinava o erro, sendo objeto de crítica por parte de jornalistas, professores e intelectuais da Academia Brasileira de Letras e até mesmo de professores. Houve instauração de um inquérito civil pelo MPF, o qual foi posteriormente arquivado, pois o Ministério da Educação, juntamente com diversos pesquisadores e associações, defenderam a obra e a sua validade pedagógica. Para entender melhor, ver coletânea de textos e artigos sobre o caso disponibilizada pela ABONG (Organizações em Defesa dos Direitos e Bens Comuns) em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1631/139.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

3 A constituição do sujeito e a linguagem

A constituição do sujeito é tema central da Filosofia e da Psicologia desde os seus primórdios. Explicar como a consciência individual interior se relaciona como o mundo exterior e como surge o “Eu” – a representação de um indivíduo dotado de marcas e valores singulares – é objeto de reflexão primeiro para que se conheça o mundo das coisas.

Faremos uma breve incursão pelos momentos histórico-filosóficos que tratam da constituição da subjetividade humana a fim de compreender os movimentos epistemológicos que fundaram a ciência do homem enquanto sujeito e como elas se relacionam com a linguagem.

Temos, inicialmente, na Antiguidade Clássica as primeiras discussões – ao menos para a filosofia ocidental – acerca da verdade das coisas e do papel do homem na percepção da realidade. Tanto Platão quanto Aristóteles ainda não visualizam no homem, enquanto indivíduo, um componente na formulação da realidade metafísica. A bem da verdade, a própria noção de sujeito, como a conhecemos hoje, é uma ideia moderna inaugurada em Descartes⁶ ([1637]1987). Para os gregos o homem é substância. Os indivíduos humanos são subsistem fora da humanidade, que é a real universalidade, e nada podem conhecer realmente enquanto estiverem na condição de corpo. Nesse sentido, para Platão, o homem enquanto indivíduo, nada pode fazer, pois

Por causa do corpo, nunca chegamos a conhecer nada. [...] Doutra parte – disto temos realmente a prova – se quisermos alguma vez ter o conhecimento puro de uma coisa, devemos separarmo-nos do corpo e examinar só com a alma os objetos em si [...]. Se, em companhia do corpo, não nos é possível conhecer nada puramente, de duas uma: ou não podemos de modo algum alcançar o conhecimento ou só o alcançaremos depois da morte, visto estar a alma separada do corpo (PLATÃO, 1954, p. 66-67).

⁶ Embora seja atribuída a Descartes (séc. XVII) a marcação histórica do sujeito, é importante frisar que esta atribuição é anacrônica. Quem primeiro utiliza o termo sujeito, na concepção moderna, é Kant (séc. XVIII) e quem fala sobre a constituição de uma primeira subjetividade em Descartes é Hegel no século XIX. O termo sujeito em uma primeira acepção (*subjectum* no grego) está ligado mais à substância que a uma ideia de “eu” e é nessa acepção que é trabalhado na filosofia até o advento do “eu” espontâneo kantiano. Contudo, para fazer a equivalência de ideias acerca de uma noção geral de subjetividade histórica, filiamo-nos à sugestão hegeliana da inauguração do “eu absoluto/o Cogito” em Descartes.

Aristóteles, no entanto, apesar de defender que é possível a ciência do conhecimento pelos homens vai requerer que essa seja pautada na universalidade da alma, pois seria impossível pensar que os seres humanos não refletissem essa unidade enquanto indivíduos: “O que perdura não é [...] o indivíduo, mas o semelhante a ele, não numericamente uno, mas especificamente uno” (ARISTÓTELES, 2011, p. 62).

Dito isso, a constituição dos sujeitos é moldada sempre em coletivo, o que vai ao encontro da própria constituição política dos gregos voltada para os valores da sociedade democrática – a discussão, mediação dos conflitos, equacionamento das desigualdades. Em síntese, os cidadãos gregos⁷ são exemplares individuais de uma “consciência” una, que não atuam no mundo metafísico com vontades e desejos personalíssimos, mas orientados pela universalidade dos valores da polis, os homens são, nas palavras de Aristóteles (2018), um animal político. Como bem esclarece Jaeger sobre a constituição da sociedade grega, nesse sentido “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 1989, p. 337).

Nesse contexto, a linguagem para os gregos também é finalista (NEVES, 1981). Se, do ponto de vista biológico o homem foi o único animal dotado de linguagem e pela sua natureza é também um animal político, essas duas características convergem no sentido de sintetizar na linguagem a forma de ação política do homem grego. É na linguagem que se opera a expressão dos valores do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, do justo e do injusto, sintetizada no discurso retórico como a expressão máxima do exercício político, sendo a oratória – habilidade mais valorizada na sociedade grega – *conditio sinequa non* para atuar e agir na democracia durante os debates públicos.

Séculos mais tarde, Rousseau investigaria a origem das línguas com base na premissa de que elas – as línguas – também se formam “naturalmente das necessidades dos homens, mudam e se alteram de acordo com mudanças dessas mesmas necessidades” (ROUSSEAU, 1978, p. 331). Esta reflexão final, alcançada no capítulo intitulado “Relação entre as Línguas e os Governos”, surge da constatação de que, em seu tempo, a sociedade pouco exigia da persuasão do discurso uma vez que o que se precisava dizer fazia-se à força da violência e não mais das palavras, sendo, portanto, causa de um sujeito sem participação/voz na sociedade:

⁷ No contexto da Antiguidade Grega, os cidadãos atenienses excluem escravos, mulheres e estrangeiros.

As línguas populares tornaram-se, também para nós, tão perfeitamente inúteis quanto a eloquência. As sociedades tomaram sua última forma: nela nada mais se muda senão com o canhão e com a moeda, e como nada se tem a dizer ao povo, a não ser: dai dinheiro, diz-se por meio de cartazes nas esquinas ou de soldados nas casas. [...]

Entre os antigos, podia-se ser ouvido com facilidade na praça pública; falava-se durante um dia inteiro sem grande incômodo. [...] Hoje o acadêmico que, num dia de assembleia pública, lê uma memória, é ouvido com dificuldade no fundo da sala. [...] Afirmo ser uma língua escravizada toda aquela com a qual não se consegue ser ouvido pelo povo reunido. É impossível que um povo permaneça livre e fale uma tal língua (ROUSSEAU, 1978, p. 331-332).

Antes de Rousseau, porém, é necessário perpassamos pela concepção filosófica do sujeito que pensa⁸ e se reconhece idealizada por Descartes (1988). Para esse filósofo, ato de pensar, tecer dúvidas, refletir sobre questões particulares impede que subjetividade neutralize os indivíduos, o ato de *pensar sobre* precede a existência de um sujeito pensante – *Se penso, logo existo* – um “Eu”. No entanto, a subjetividade em Descartes ainda é universal e precede esse “Eu”, o que pode parecer uma contradição, mas é explicada ao transformar a subjetividade em uma substância pensante – *res cogito*. É o pensamento – enquanto atributo principal e irrefutável – que unifica a diversidade dos atos dos sujeitos. Esse *cogito* precede também os objetos, sendo, portanto, o centro da verdade e não a realidade sensorial. O conhecimento da realidade mediante apenas os nossos sentidos pode ser enganoso, uma vez que não nos impede de duvidar sobre a sua existência, sendo necessário então, recorrermos ao pensamento, à racionalidade para apreendermos a verdade das coisas. Embora Descartes tenha pouco se dedicado à questão da linguagem, foi a sua centralização no *cogito* que iniciou a ciência e a cultura moderna, encontrando eco até os dias atuais em teorias que estudam o caráter inato do conhecimento.

⁸ Embora seja atribuída a Descartes (séc. XVII) a marcação histórica do sujeito, é importante frisar que esta atribuição é anacrônica. Quem primeiro utiliza o termo sujeito, na concepção moderna, é Kant (séc. XVIII) e quem fala sobre a constituição de uma primeira subjetividade em Descartes é Hegel no século XIX. O termo sujeito em uma primeira acepção (*subjectum* no grego) está ligado mais à substância que a uma ideia de “eu” e é nessa acepção que é trabalhado na filosofia até o advento do “eu” espontâneo kantiano. Contudo, para fazer a equivalência de ideias acerca de uma noção geral de subjetividade histórica, filiamo-nos à sugestão hegeliana da inauguração do “eu absoluto/o Cogito” em Descartes.

A inauguração de um “eu absoluto” moderno – não um eu corporal, mas substância – com Descartes e de uma noção de subjetividade universal – aquela que aproxima o homem de Deus – vai ser posteriormente ser aprimorada por outros filósofos como Kant ([1788] 2016) e Hegel ([1807], 2014). Este sujeito universal dado *a priori*, no entanto, vai tornando-se incompatível com a multiplicidade de sujeitos encontrados nas sociedades e também com a mudança dos sujeitos ao longo da história. Isto, de certa forma, retoma um conceito já vivenciado pelos gregos – os indivíduos moldados pelos valores da polis – e também por Rousseau – as línguas se formam, mudam e alteram de acordo com as necessidades dos homens – introduzindo a noção de formação de um sujeito e de uma língua com base na interação com o meio e com o outro.

Esta breve discussão sobre a noção de sujeito e linguagem na historicidade retrata um questionamento filosófico de primeira grandeza para a humanidade: onde está a verdade das coisas? O que é o real? Em que ponto nós damos sentido à realidade? Estes questionamentos se debruçam sobre a relação entre o sujeito e o objeto que, na filosofia, resultam em três modos de pensar a realidade: o realismo, o idealismo e o materialismo. O primeiro, parte do pressuposto de que as coisas, os objetos, é que são o ponto de partida do conhecimento, nossos sentidos captam e representam a realidade como ela se apresenta na natureza – é a filosofia da Antiguidade e da Idade Média. Já o idealismo, se refere à primazia do sujeito, a razão única, a razão subjetiva, ou seja, o conhecimento da realidade se dá a partir das ideias, é o indivíduo, dotado de certos conhecimentos universais e inatos, que consegue conhecer a realidade – é a filosofia da modernidade, inaugurada por Descartes. E, por fim, a filosofia do materialismo-histórico que afirma que, na realidade social, é que são formados os valores das consciências humanas.

Essa busca pela verdade das coisas, pelo conhecimento da realidade e a apreensão desta da maneira mais fidedigna, resulta na formação da consciência. Ao longo da história, seja buscando esta verdade nos objetos, seja buscando esta verdade em uma razão universal humana, invariavelmente, desta dualidade – indivíduo x realidade – o produto final é a consciência.

É com Bakhtin ([1929], 2011) e Volochinov ([1929] 2017) que as atualizações de um sujeito constituído no meio social e em razão do outro social vão procurar dar conta dessa subjetividade singular. A questão da mente

formada a partir da realidade social não é inaugurada com esses autores⁹, mas tomaremos os seus trabalhos como referencial teórico por sintetizarem o tema sob uma perspectiva da Filosofia da Linguagem.

Para esses autores, a realidade natural e social não é um fenômeno perceptível aos seres humanos apenas pelas capacidades sensoriais e cognitivas. Um corpo físico não é a mera representação mental de um objeto, mas um objeto dotado de significação e, por isso, categorizado internamente nas consciências. Essa categorização é, na verdade, uma significação é, obrigatoriamente, valorativa e, em tendo valor, é ideológica. Isso significa dizer que se um objeto passa a representar e substituir algo encontrado fora dele, ele transforma-se em um signo, e todo signo é ideológico, pois possui uma significação em uma categoria ideológica (bom, mau, verdadeiro, falso, bonito, feio) (VOLOCHINOV, 2017).

Por certo que se esses valores são variáveis e dados exclusivamente na realidade social – mesmo que os objetos também retratem a realidade material – não podem ser mais considerados um atributo universal. A partir daí teremos uma ruptura crucial em relação à filosofia idealista historicamente anterior que situava a ideologia na consciência e por isso universalizava a categorização de significação, sendo não-verificável.

Cabe aqui, portanto, explicar melhor como emerge a significação nos signos. Para Volochinov, “um signo só pode surgir em um *território interindividual*”, e não basta que sejam duas consciências individuais isoladas, pois estas precisam ser “*socialmente organizadas*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles”. O autor explica que “Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais”. A consciência individual sozinha não é capaz de explicar algo no campo das significações, pois ela mesma carece de “uma explicação que parta do meio social e ideológico”, ela é um “*fato social e ideológico*” (VOLOCHINOV, 2017, p. 95-97, grifos do autor).

Encontramos, a partir de então, um encaminhamento acerca de um indivíduo constituído não mais de uma subjetividade universal dada *a priori*, mas de um indivíduo pautado na subjetividade que se só se verifica em oposição ao outro, ou melhor dizendo, uma **intersubjetividade**. É o que vai levar o autor a afirmar que “cada época e cada grupo social possui o seu

⁹ Autores como Émile Durkheim, Wilhelm von Humboldt, Gustav Chpiet, Karl Vossler, Aleksandr Potebniá e Lev Iakubínski já publicavam trabalhos nesse sentido.

próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana” (VOLOCHINOV, 2017, p. 109) e que a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (VOLOCHINOV, 2017, p. 98).

A ideia de que a linguagem e o pensamento, constitutivos do homem, são necessariamente intersubjetivos, estará presente na formulação do conceito de dialogismo em Bakhtin (2011). Para o autor, todo enunciado é dialógico na medida em que sempre cristaliza um enunciado anterior e um enunciado presente. Se as significações são sociais, toda compreensão de um enunciado pressupõe uma voz anterior e uma responsabilidade a ele. Quando o falante produz um enunciado, há nele, obrigatoriamente, a presença de enunciados anteriores, mas há também, inequivocamente, a marca da individualidade do falante, uma vez que as condições discursivas jamais se repetem. O falante é, sem sombra de dúvidas, também um ouvinte responsivo,

porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e dos seus e dos alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Dessa forma, Bakhtin (2011) define os enunciados concretos como a unidade real da comunicação discursiva, sendo os seus limites estabelecidos exatamente pela alternância dos sujeitos do discurso. Isso significa dizer, por exemplo, que tanto uma simples saudação a um interlocutor como um romance de mil páginas constituem um enunciado, pois só assumem uma noção de completude quando recebidos pelo outro, ouvinte, leitor ou interlocutor presumido.

Essa alternância de sujeitos do discurso reflete num nível mais profundo e filosófico a constituição do sujeito (*Self*) sempre em relação ao outro. Com base nessa visão dialógica concebe-se a outridade como o “fundamento de toda a existência e o diálogo como a estrutura primacial de qualquer existência particular”, sendo esta distinção a “oposição primária em que estão baseadas todas as outras diferenças” (CLARK; HOLQUIST, 1998, p. 91). Não é mais possível enxergar-se a si se não pelos olhos de outrem, pois a percepção do que sou só existe dialogicamente (BAKHTIN, 2011).

Nesse contexto filosófico acerca da constituição dos sujeitos, a linguagem da criança desperta nosso interesse no sentido de identificar a marcação ou não de sua subjetividade, ou melhor, da intersubjetividade.

Os estudos mais recentes em Aquisição da Linguagem, sob uma perspectiva bakhtiniana, tem concebido a criança como sujeito ativo nesse processo, o que de fato justifica-se, tendo em vista que elas são plenamente capazes de compreender a linguagem e suas significações, constituindo-se através dela. Nesse sentido, parece-nos apropriado considerar a criança como “sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria” e buscar compreender como ela opera “a conversão do discurso do outro em discurso próprio como processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem” (DEL RÉ et. al., 2017, p. 19-20). Com base nessas palavras, tentaremos ver perspectivas de trabalhos sobre a entrada na criança nas narrativas.

4 A narrativas de crianças: um sujeito que enuncia

4.1 A questão da estrutura narrativa

Ao nos debruçarmos sobre as origens da narrativa, não raro seremos impelidos a considerarmos como marco epistemológico histórico a *Poética* de Aristóteles (2015). Se pensarmos em estudos sobre a estrutura narrativa, este marco tem sua razão de ser para o ocidente. No entanto, a narrativa, como ação humana de contar organizadamente um acontecimento, é algo tão antigo¹⁰ como a própria linguagem oral ou mesmo anterior a ela (AUBERT, 2019). Para Barthes, a narrativa está presente em toda sociedade, em todos os tempos, sendo mesmo constitutiva de sua própria história. Essa universalidade seria então um impedimento para a sua categorização? Seria a narrativa algo tão geral “que nada podemos afirmar, senão descrever modestamente alguma de suas variedades?” (BARTHES, 2011, p. 20).

Para o autor, a estrutura narrativa está delimitada nas próprias narrativas, porém, diante da infinidade de possibilidades, a aplicação do método indutivo seria “utópica” e esse reconhecimento deve partir do geral – no caso, a formulação de uma teoria – para o particular.

¹⁰ Descoberta de pinturas rupestres datadas de 44 mil anos que descrevem ou representam uma cena de caça.

De fato, quando estudamos a narrativa sob um aspecto estrutural, como um modelo pré-definido a ser adotado e reconhecido pelos falantes de uma comunidade, estamos diante de esquemas verificáveis em diversas formas de narrativa. Há, porém, várias propostas metodológicas que tentam dar conta do discurso narrativo, impedindo que, mesmo ao tratarmos de estruturas, estejamos falando de algo estável, único e permanente. É em razão disto que a narrativa como mimese – visão aristotélica – é atualizada até os dias contemporâneos como atividade de interação. Trataremos adiante de algumas abordagens adiante.

Jung (1945, Apud VIEIRA, 2001) vai usar o termo *drama* (de Aristóteles) para se referir à existência de uma estrutura no enunciado narrativo ao estudar os sonhos que, para ele, tendem a se organizar como um drama. Os sonhos apresentam uma situação inicial que indica o lugar da ação e os personagens, chamada por Jung de momento de *Exposição*. Na fase seguinte, chamada de *Desenvolvimento*, a situação inicial complica-se e estabelece-se a tensão. Na terceira fase, a ocorrência de um fator decisivo que altera a situação inicial é chamada de *Peripécia* e, por fim, na última fase do sonho, chamada de *Lise*, a situação anterior é resolvida ou finalizada.

Esta proposta sobre a estruturação do discurso narrativo vai ser retomada de forma mais aprimorada com Labov e Waletzky (1967), com a divisão dessa estrutura em seis macro-proposições: Resumo, indicações, desenvolvimento, avaliação, conclusão ou resultado e coda. Nessa superestrutura textual da narrativa é que estarão os conceitos basilares de referência e avaliação. O primeiro relacionado à organização temporal da narrativa como uma recapitulação de experiências passadas numa sequência verbal de proposições que corresponda ao evento original; e o segundo relacionado aos motivos que justificam a necessidade de recontar o evento e os valores atribuídos a ele.

Os resultados dessa pesquisa de Labov e Waletzky (1967) são oriundos de uma vasta coleta de dados de narrativas orais em adultos e crianças em diversas culturas e, como podemos ver em suas categorizações, são orientações para a narrativa de experiências pessoais e não de estórias, já que há a necessidade de vinculação ao fato preexistente original. Essa pesquisa define e conceitua as narrativas ancorada nos exemplos que ele fornece e não pretende dar um valor universal a estes modelos. Nesse sentido, Perroni (1992) esclarece que

Este parece ser o ponto de vista corrente sobre a linguagem nas abordagens tradicionais da Linguística: ela é a forma ou roupagem de um pensamento pré-construído. Talvez tenha sido este um dos motivos que impediram os linguistas de considerar, na análise do discurso narrativo, as estórias. Com efeito, contar uma “estória” e contar o “passado” parecem ter sido tradicionalmente considerados como coisas muito diferentes (PERRONI, 1992, p. 21).

Como se vê, o autor critica essa separação. Na perspectiva laboviana, o discurso narrativo é ancorado no passado, no valor de verdade e reflexo da organização prévia dos eventos no mundo. Com efeito, a temporalidade será um fator diretamente ligado às narrativas - e do qual os narradores (crianças e adultos) irão fazer uso em certa medida ao longo de sua vida -, contudo, o valor de verdade não poderá ser aproveitado em sua totalidade para a nossa pesquisa considerando que, ao analisarmos o desenvolvimento geral (e não apenas nos relatos, como propõe Labov, 1983) do discurso narrativo nas crianças, a fase do fantástico antecede a sua capacidade de reconhecer o que é real.

Para Perroni (1992), uma primeira interpretação da criança com relação às histórias é que elas são um acontecimento passado real, isso porque sua capacidade de deslocar-se no tempo e no espaço ainda está em formação – e aqui poderíamos relacioná-la ao desenvolvimento da função psicológica superior da abstração (VYGOTSKY, 2008). Isso significa dizer que as convenções como “era uma vez”, “e fim” e a utilização de verbos no passado são mais distintivas inicialmente para uma criança do que a diferenciação entre *ficção* e *fato* que vão depender de um confronto maior com a experimentação de mundos possíveis. Aqui, chamamos a atenção para Perroni (1992), que expõe sua explicação para este fenômeno discursivo no deslocamento para o âmbito cognitivo, colidindo frontalmente com a sua associação a Vygotsky (2008), que entende que é a intersubjetividade que explica a construção do cognitivo e não o contrário.

Partindo dos estudos literários, um outro modelo de estruturação da narrativa vai ser proposto em Todorov como uma alternância de estados de equilíbrio permeados por uma intriga que os media. De acordo com o autor, a definição para esse estado de modificação de equilíbrios tem como hipótese uma

[...] intriga mínima completa como a passagem de um equilíbrio a outro. Esse termo equilíbrio, que tomo de empréstimo à psicologia genética,

significa a existência de uma relação estável mas dinâmica entre os membros de uma sociedade: é uma lei social, uma regra do jogo, um sistema particular de troca. Os dois momentos de equilíbrio, semelhantes e diferentes, estão separados por um período de desequilíbrio que será constituído de um processo de degradação e um processo de melhora (TODOROV, 2006, p. 88).

Nesta nova estruturação da narrativa, as histórias estão devidamente contempladas e explicadas em sua estrutura. Estão desvinculadas de um roteiro dado a priori pela ocorrência de um acontecido no mundo real e de uma justificativa relevante para que sejam dignas de serem narradas. “Não é necessário crer que a história corresponda a uma ordem cronológica ideal” pois a história é “uma convenção, ela não existe no nível dos próprios acontecimentos” (TODOROV, 2011, p 222). Permanece, no entanto, uma sequencialidade para que estes estágios de equilíbrio 1 e equilíbrio 2 sejam atingidos sob a perspectiva de Todorov. Os esquemas desses estágios já trabalhados antes em Jung e, posteriormente, em Labov e Valetsky (1967), são novamente reorganizados em Todorov da seguinte maneira, em que Pn corresponde à macro-proposição:

- Pn1: situação estável inicial
 - Pn2: força que perturba a situação Pn1
 - Pn3: estado de desequilíbrio resultando da ação de Pn2
 - Pn4: força em sentido inverso que vem reestabelecer o equilíbrio
 - Pn5: novo estado de equilíbrio estabelecido
- (TODOROV, 1973, apud VIERA, 2001, p. 603).

É a partir destas macro-proposições que irão se constituir as marcas linguístico-discursivas do gênero histórias a fim de marcar cada estágio na narrativa (*era uma vez, então, viveram felizes para sempre, e fim*), sendo possível, no entanto, uma abreviação destas etapas considerando que apenas Pn1 e Pn5 são requisitos necessários e Pn2, Pn3 e Pn4 elementos que asseguram a ocorrência de Pn1 e Pn5 (ADAM, 1985, apud VIERA, 2001).

Estes trabalhos sobre a conceituação da estrutura narrativa demonstram os empenhos de seus autores em construir uma base do esqueleto enunciativo narrativo, remetendo a dois princípios básicos: uma relação cronológica e lógica em Labov (1983) entre os eventos e as ações dos atores (em Todorov, 1973, apud VIERA, 2001, p. 603); e, que os eventos tenham uma organização macro-proposicional.

Contudo, estas descrições de estruturas pré-existentes não dão conta de que as crianças conseguem fazer com a narrativas, pois há nelas uma criatividade inusitada, mesmo sendo essa produção resultado do convívio das crianças com a tutoria discursiva dos adultos.

Os esquemas estruturais tradicionais da narrativa serão, portanto, gradativamente incorporados pela criança de acordo com o maior manejo e inserção nos gêneros narrativos (relatos, fábulas, conto de fadas, crônicas, etc.). No entanto, mesmo que as narrativas iniciais produzidas pelas crianças não apresentem em si todos os elementos de uma estrutura tradicional, será sempre possível reconhecê-las como tal, pois as crianças cotejam elementos diversos – sejam de ordem cronológica, sejam de ordem das ações – suficientes para que o seu interlocutor identifique o discurso narrativo.

Vejamos, a seguir, como as crianças manipulam essas estratégias na construção da narrativa.

4.2 A criança e sua subjetividade nas narrativas

François, ao tecer considerações sobre os princípios que regem a linguagem da criança, vai tratar sobre os usos da língua como norteadores da sua aquisição pois “a criança não utiliza a língua: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto ou interlocutor, uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica, mesmo porque a reutilização não se fará nas condições da primeira recepção” (FRANÇOIS, 2018, p. 184).

De fato, é necessário reconhecer que este esquema remete ao conceito de fala interior, um fenômeno de internalização das relações externas e que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – no caso em discussão, a abstração – permitindo que a criança retorne a sua realidade social dotada de um novo conceito. Também nesse sentido, Bruner define a aquisição da habilidade narrativa não apenas como uma “conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança, pois uma das formas mais poderosas de estabilidade social [...] está na propensão humana para partilhar histórias sobre a diversidade humana” (BRUNER, 1997, p. 66).

Essa relação de intercambiação e interdependência da aquisição da linguagem (e também dos conceitos, no sentido vygotkiano), através dos próprios usos da linguagem, é o que impele Voloshinov (2017) a afirmar que o sujeito se constrói na e pela linguagem. O discurso narrativo assume, então,

o papel generalizante entre estas realidades, assim como sugere Bakhtin (2011) quando atribui esse papel generalizante aos gêneros do discurso.

Para além destes fatores, Perroni (1992) também vai levantar questionamentos acerca do cumprimento desses requisitos estruturais dados a priori nas narrativas das crianças. Para a autora, as crianças, na fase inicial da aquisição da língua, não são capazes de seguir à risca essa esquematização tradicional, mas conseguem estabelecer uma relação singular¹¹ na construção dessa temporalidade dos eventos narrados. O discurso narrativo infantil, sob essa perspectiva, deixa de ser um discurso falho e com lacunas para se transformar em um discurso pleno, porém particular, apoiado em estratégias específicas características dessa faixa etária, com traços de sua subjetividade.

A pesquisa de Brandão (2015), focada na aquisição oral da língua em seus multissistemas por crianças entre 2 e 6 anos em contextos de contação de histórias infantis, é um exemplo de como a análise dos processos envolvidos na atividade de narrar é mais explicativa do que a análise e descrição das estruturas narrativas *per se*. Seus resultados comprovam mais a presença dos elementos processuais constitutivos do discurso narrativo infantil que a ocorrência de estruturas narrativas fixas, uma vez que, a depender do contexto enunciativo e o grau de participação e eliciações disponibilizadas pelo interlocutor, as crianças modulam suas narrativas apoiadas nas mais diversas estratégias.

Estas estratégias específicas que dão conta desse “preenchimento de lacunas” são, em Perroni (1992), descritos em três formas: *colagem* → incorporação de fragmentos de estórias conhecidas e dos discursos de outros; *combinação livre* → expressões não interpretáveis no nível do léxico e do discurso, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro do enunciado da criança e também espaços narrativos; e o *apoio no presente* → as crianças inserem experiências pessoais ou remetem a objetos presentes na situação imediata de interação linguística, uma relação de associação com lembranças de eventos passados; *autonomia narrativa* → a construção das narrativas nas crianças e a sua apropriação internalizada, vai permitindo que a criança assuma o papel de narradora, transformando as sentenças em discurso narrativo.

O estudo conduzido por Brandão (2015) é subsidiado pelas estratégias processuais delimitada por Perroni (1992), e também pelos elementos

¹¹ A essas narrativas iniciais, Perroni (1992) chama “protonarrativas”. Corroboramos, porém, da opinião de Brandão (2015) e François (2009) que essas narrativas são narrativas plenas e cumprem o seu papel no contexto discursivo.

narrativos propostos por François (2009), a saber: *heterogeneidade* → a ausência de interdições sociais limitadoras de sua capacidade de falar livremente e que resulta numa maior variedade narrativa; *imprevisibilidade* → a sua liberdade de falar também resulta num comprometimento menor com a reprodução mimética do discurso do outro, gerando assim uma maior espontaneidade no seu próprio discurso e transformando-o em acontecimento; *criatividade* → criação de palavras e expressões para preencher noções linguísticas ainda não adquiridas, possibilidade de mudar livremente o rumo de um estória, liberdade para dizer o que lhe vem à cabeça; *organização dominante* → se observa a tendência da criança para ‘falar por ocasião de’, de preferência, ‘falar de’, fazendo com que aquilo que é periférico se torne central; *fictício* → aquilo que é para a criança digno de ser narrado está muito acessível no imaginário do que no real.

Assim sendo, o que é possível depreender que o discurso narrativo das crianças é, ao mesmo tempo, processo e resultado. O sujeito vai se constituindo no discurso aprendendo sobre a utilização da língua, ao mesmo tempo em que convive com ela. Esse convívio mediado pelos adultos permite que a estrutura narrativa (mesmo multiforme) leve a criança a níveis linguísticos mais elaborados que a fala cotidiana. É a forma de ingresso dela nos gêneros textuais, permitindo o deslocamento temporal e espacial. A interação assume, aqui, importância singular uma vez que “muito do que a criança diz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação de interação linguística” (PERRONI, 1992, p. 12), o que nos leva a crer que tanto a aquisição da linguagem como o desenvolvimento do discurso narrativo são construídos em uma mesma base de origem interacionista. Disto resulta a compreensão de que não se aprende primeiro uma estrutura narrativa para só depois começar a narrar.

E aqui chamamos atenção para a subjetividade da criança e de sua entrada nas narrativas. Segundo Brandão (2015, p. 189), as crianças narram de forma diferenciada. Inclusive uma mesma narrativa contada em dois momentos distintos pela mesma criança apresenta-se de forma diferente. É essa subjetividade que deve ser priorizada na Educação Infantil. Ouvir histórias, contar, repetir, inserir novos personagens, introduzir elementos concretos do espaço escolar, etc. Da sua fala vão emergir sentidos que, posteriormente, darão suporte para novas criações e compreensões do mundo. Tentar impor, muito cedo, à criança os modelos estruturais da narrativa pode prejudicar o desenvolvimento da criança. Fazê-la contar do seu jeito, ajudar na colocação de uma palavra, mostrar interesse em escutar a história, são ações que, efetivamente, a farão entrar no mundo da narrativa. Com seu jeito, sua

constituição e descobrir-se, através da linguagem, como sujeito que fala de seu mundo ao mundo.

Atento à capacidade das crianças de se colocarem como sujeitos em seus discursos e agentes capazes de fazer uso da língua em seus diversos contextos de apresentação, faz-se necessário pensar em estratégias didáticas que estimulem e priorizem o aspecto criativo da produção discursiva das crianças. Assim sendo, o terreno das histórias infantis – que desde sempre tem se mostrado presente no contexto familiar das crianças e nos anos iniciais na escola – é território fértil para o trabalho com a oralidade, considerando a familiaridade das crianças com o universo criativo das narrativas.

5 Algumas considerações finais

Esse capítulo teve como objetivo ressaltar a importância da oralidade na história do ser humano, avanços conseguidos na área da linguística, discutir a entrada da criança nas narrativas, como marca de singularidade do sujeito e chamar atenção para esse processo na Educação Infantil.

Iniciamos com a afirmação de que a linguagem humana é algo extraordinariamente complexo e que possibilitou a organização dos povos de maneira igualmente complexa. Explicitamos que a concepção de língua por nós adotada é produto de uma atividade social, culturalmente orientada e organizada linguisticamente em gêneros discursivos. O nosso falante é um ser historicamente situado, capaz de utilizar a língua e servir-se dela, trazendo consigo um conhecimento prévio e singular, do qual resulta uma atuação linguística também singular, que explicita a subjetividade desse sujeito.

Para essa subjetividade é necessário o uso da língua, e a criança entra nessa língua pelos gêneros orais. Daí sua importância desde sempre na história da humanidade. Na escola, mostramos um percurso diferente que está mudando aos poucos em relação ao ensino da oralidade através dos documentos oficiais. A fim de discutir a subjetividade e linguagem, trouxemos uma discussão mais filosófica, que culmina com as ideias de Bakhtin ([1929], 2011) e Volochinov ([1929] 2017) que mostram um sujeito constituído no meio dos discursos sociais e desses discursos vai derivar a subjetividade singular, por isso a escola precisa pensar sobre a concepção de sujeito adotada e de como o professor vai reverberar as estratégias metodológicas em consonância com essa concepção.

Em relação à entrada das crianças nas narrativas, assumimos que tanto a aquisição da linguagem como o desenvolvimento do discurso narrativo são construídos em uma mesma base de origem interacionista, que se desdobram na interação com o mundo físico, com o mundo social e com objetos linguísticos. Ainda concordando com Bruner, a narrativa não é apenas uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança.

Finalmente, concluímos que, na Educação Infantil, a interação assume importância singular, pois, como vimos, a fala da criança é fortemente determinado pela situação de interação linguística. A professora como mediadora precisa entender que a criança contar histórias é mais importante do que entrar na estrutura da história. Isso vem depois. O primeiro passo é ela se sentir acolhida em seu espaço discursivo, a partir desse enquadramento, a língua e sujeito se desenvolvem normalmente.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- ARISTÓTELES. **Da Alma**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2018.
- AUBERT, M., LEBE, R., OKTAVIANA, A. A. *et al.* Earliest hunting scene in prehistoric art. **Nature**, v. 576, 442–445, 2019. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1806-y>
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira; Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6^o ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In: BARTHES, R. at all. **Análise estrutural da narrativa**. 7^a ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 19-62.

- BULFINCH, T. **O livro da mitologia**. São Paulo: Martin Claret, 2015.
- BRANDÃO, Soraya M^a B. de A. **Gesto e fala nas narrativas infantis**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Miguel Pessoa, 2015.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEB/MEC, 2018.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015.
- CARNEIRO, R. "A Origem" Mitos na Califórnia. **Journal of Science Education**. 2000
- CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- DEL RÉ, Alessandra et. al. **Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso**. In: DEL RÉ, A. et al. (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, M^a Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer**. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRANÇOIS, Frédéric. **O que nos indica a linguagem da criança: algumas considerações sobre a “linguagem”**. In: DEL RÉ, A. (Org.). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. 2ª. São Paulo: Contexto, 2018.

FRADE, Isabel C. A. da S.; GLÓRIA, Julianna S. **Trabalhando com mídias e tecnologias digitais como instrumentos de alfabetização**. In: BRASIL, Seb. PNAIC: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília: MEC-SEB-DAGE, 2015.

GERALDI, Miguel Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 9ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes 1989.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4ª. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

LABOV, Willian. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: ediciones Cátedra, 1983.

LABOV, W.; WALETSZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996 (mimeo).

MARCUSCHI, Luiz A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **49ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC**. Belo Horizonte, julho de 1997.

MARCUSCHI, Luiz A. O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. **Revista Scripta**. v. 2, n. 4, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Mª Helena de Moura. A teoria linguística em Aristóteles. **Alfa**, São Paulo, 25, p. 57-67, 1981.

PERRONI, Maria C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Texto e Linguagem)

PLATÃO. **Fédon**. Lisboa: Atlântida, 1954.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** - caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

ROJO, Roxane (Org). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Ensaio sobre a origem das línguas. Trad. Lourdes Santos Machado. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagem líquida na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006. (Coleção debates)

TODOROV, Tzvetan. As categorias das narrativas literárias. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 7ª ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 218-264.

VIEIRA, André Guirland. Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Revista Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 599-608, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>. Acesso em 13 nov. 2019.

VOLOCHINOV, Valentim. **Marxismo e Fisologia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

YIGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

*Recebido em 22 de junho de 2022.
Aprovado em 30 de agosto de 2022.
Publicado em 30 de dezembro de 2022.*

SOBRE AS AUTORAS

Evangelina Maria Brito de Faria é doutora em Linguística, membro da Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com atuação na Área de Aquisição.

Tammy Suelen de Souza Vieira é mestre pela UFPB, no Programa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, com a dissertação: Os processos de reflexão na contação de histórias infantis em ambiente digital (2020).