

A PROPÓSITO DA VARIAÇÃO E DAS VARIEDADES DE LINGUAGEM

Lélia Erbolato Melo*

RESUMO: O propósito é retomar, nos limites deste trabalho, Vygotsky, Bakhtin e Bruner tentando articular o tema proposto a dois itens – da circulação discursiva e da tutela e, finalmente, com base em exemplos mostrar que isolar a estrutura da narrativa leva a esquecer ao mesmo tempo variações de “médium”, de lugares discursivos e de conteúdo, tudo o que, segundo François (1996), vai fazer com que uma narrativa escrita e uma narrativa oral não possam ser contadas do mesmo modo.

PALAVRAS-CHAVE: variação; circulação discursiva; narrativa.

Inspirando-me num artigo de Frédéric François (1992), é minha intenção inicialmente resgatar no tempo a evolução da lingüística, no que diz respeito ao seu objeto de estudo.

Neste percurso temos, então, que num primeiro momento (há cerca de 30 anos?) a lingüística desfrutava do estatuto tão cobiçado de ciência piloto.

Era o momento em que se fabricava um objeto abstrato, “a língua”, definido por relações internas de oposições ou de combinações. Este objeto estava longe do que acontece efetivamente quando os homens se falam. Agora, uma larga corrente da lingüística optou por um objeto mais heterogêneo, bem menos recortado, mas que, talvez, ajude melhor o psicólogo ou o sociólogo a analisar o que ocorre quando uma criança compreende ou não, por exemplo, o enunciado de um problema de matemática ou o que faz com que a “linguagem da família” esteja mais ou menos próxima da “linguagem da escola”. Sob este ponto de vista, pelo menos, podemos formular a hipótese de que os lingüistas se tornaram “melhores”.

(1) Professora da Universidade de São Paulo.

1. ALGUNS MOVIMENTOS DA LINGÜÍSTICA

Se tentarmos resumir o que parece ser uma “marcha da lingüística do abstrato ao concreto”, de acordo com a opinião partilhada por diferentes lingüistas, podemos levar em conta mais que a unidade abstrata da língua a diversidade do modo de funcionamento da linguagem. Por exemplo, no desenvolvimento da criança, não a extensão de seu léxico e a extensão média de suas frases, mas sua capacidade para falar e não somente responder, para falar a si mesma e não somente ao outro. Colocar-se-á, então, a questão não mais tanto das estruturas mas dos jogos de linguagem nos quais a criança entra ou não: argumentar, contar, inventar..., diversidade de jogos de linguagem com os quais podemos pensar que ela condiciona a própria aquisição – desenvolvimento da língua.

Esta marcha da lingüística do abstrato ao concreto foi acompanhada da destruição de um dogma que era partilhado por todos os lingüistas há trinta ou quarenta anos: aquele segundo o qual o objeto da lingüística era “a frase” e que um texto era uma soma de frases. Sem esquecer o fato de que o sentido é produzido pelos modos de encadeamentos dos enunciados numa mistura complexa de “competência textual” e o direito à fala ou de relação de forças.

Esta mudança de objeto foi acompanhada de uma modificação de orientação metodológica, de uma lingüística das formas e do homogêneo para uma lingüística dos atos e do heterogêneo, supondo uma modificação das relações entre lingüística, filosofia e ciências sociais, isto em perspectivas diferentes. A título de sugestão poderíamos distinguir, então, três grandes correntes:

– aquela que parte de Austin para analisar além da forma dos enunciados e de seu semantismo ou de sua verdade no sentido lógico, os atos de linguagem que representam e, portanto, suas condições de felicidade, nos discursos que precedem ou seguem, a situação, os estatutos dos interlocutores;

– aquela que com **Goffman**, por exemplo, recoloca a linguagem no conjunto das condutas mais ou menos ritualizadas de interação social;

– enfim, aquela que se inspirando em **Vygotsky** e **Bakhtin** leva a sério o diálogo real ou *in absentia* na relação cultural, para quem não há o geral abstrato da “língua” e o particular individual da fala, mas o movimento perpétuo da retomada – modificação do discurso do outro, no discurso reportado, na repetição, no comentário ou na “compreensão responsiva”.

Dito isto, a partir de agora, o propósito é retomar, nos limites deste trabalho, **Vygotsky**, **Bakhtin** e **Bruner** tentando articular o tema proposto a dois itens – **da circulação discursiva e da tutela** para, em seguida, com base em exemplos mostrar que isolar a estrutura da narrativa leva a esquecer ao mesmo tempo variações de “médium”, de lugares discursivos e de conteúdo, tudo o que, segundo **François (1996)** vai fazer com que uma narrativa escrita e uma narrativa oral não possam ser contadas do mesmo modo.

Antes de mais nada diria que não pretendo resumir, aqui, os modelos estruturais da narrativa (desde **Propp**), generalizados por **Bremond** e **Greimas**. Não se trata de refutá-los, mas de repensá-los. Lembrar, por exemplo, que foram elaborados a partir de certos tipos de narrativas e que podem se chocar com os contra-exemplos que estamos diante de uma generalização empírica (tendência em **Propp**) ou de modelo dedutivo (tendência em **Bremond** e **Greimas**).

Prosseguindo, tentarei aproximar, num primeiro momento (**momento 1**) de minha exposição **Vygotsky** e **Bakhtin** (a partir de **François (1989)**) e, no momento seguinte (**momento 2**), **Vygotsky** e **Bruner** (a partir de **Bruner (1991)** e **François (1996)**) para, finalmente, apresentar (**momento 3**) três exemplos por mim adaptados ao português, a partir do texto de **François (1985)**.

2. MOMENTO 1: DIÁLOGO E MOVIMENTO DISCURSIVO EM VYGOTSKY E BAKHTIN

A idéia defendida por François (1989) é a de que se levamos a sério a organização dialógica da linguagem do pensamento, e especialmente, no diálogo desigual que liga a criança e o adulto (por exemplo, na noção de zona proximal de desenvolvimento), então, é preciso também *uma outra teoria da linguagem*.

Esta teoria não deve partir da dicotomia forma-substância, mas deve ser, preferencialmente, *uma teoria do movimento discursivo*, além das oposições do tipo “langue-parole”.

O autor também esclarece que dará maior atenção ao trabalho de Bakhtin, quem, na sua opinião, mais fez para deslocar a ênfase em relação às teorias tradicionais da linguagem em sua época.

Há, segundo F. François, um horizonte de pensamento comum em Vygotsky e Bakhtin, mas também em outros autores, em particular Wallon – eles se pretendem todos marxistas.

O objetivo teórico do qual partiu Vygotsky, por um lado, dos limites dos modelos “reflexológicos” face ao desejo de “*ser materialista em psicologia*” e, por outro lado, de tudo o que ele podia tirar das diferenças entre a psicologia animal e a da criança pequena; sobretudo, da natureza da distância – comunidade entre educando e educador na prática pedagógica.

No caso de Bakhtin, trata-se (em primeiro lugar? sobretudo?) do tipo de distância que há entre o autor, o herói e ele – mesmo em romances como aqueles de Dostoievski, da diferença de discursos que se opõe a uma idéia da língua como estrutura subjacente a tudo que cada um pode dizer.

3. ALGUNS TRAÇOS DA LINGUAGEM EM VYGOTSKY

F. François tenta precisar por que no pequeno número de textos que conhecemos de Vygotsky nem sempre aparecem os conceitos de seu pró-

2. MOMENTO 1: DIÁLOGO E MOVIMENTO DISCURSIVO EM VYGOTSKY E BAKHTIN

A idéia defendida por François (1989) é a de que se levamos a sério a organização dialógica da linguagem do pensamento, e especialmente, no diálogo desigual que liga a criança e o adulto (por exemplo, na noção de zona proximal de desenvolvimento), então, é preciso também *uma outra teoria da linguagem*.

Esta teoria não deve partir da dicotomia forma-substância, mas deve ser, preferencialmente, *uma teoria do movimento discursivo*, além das oposições do tipo “langue-parole”.

O autor também esclarece que dará maior atenção ao trabalho de Bakhtin, quem, na sua opinião, mais fez para deslocar a ênfase em relação às teorias tradicionais da linguagem em sua época.

Há, segundo F. François, um horizonte de pensamento comum em Vygotsky e Bakhtin, mas também em outros autores, em particular Wallon – eles se pretendem todos marxistas.

O objetivo teórico do qual partiu Vygotsky, por um lado, dos limites dos modelos “reflexológicos” face ao desejo de “*ser materialista em psicologia*” e, por outro lado, de tudo o que ele podia tirar das diferenças entre a psicologia animal e a da criança pequena; sobretudo, da natureza da distância – comunidade entre educando e educador na prática pedagógica.

No caso de Bakhtin, trata-se (em primeiro lugar? sobretudo?) do tipo de distância que há entre o autor, o herói e ele – mesmo em romances como aqueles de Dostoievski, da diferença de discursos que se opõe a uma idéia da língua como estrutura subjacente a tudo que cada um pode dizer.

3. ALGUNS TRAÇOS DA LINGUAGEM EM VYGOTSKY

F. François tenta precisar por que no pequeno número de textos que conhecemos de Vygotsky nem sempre aparecem os conceitos de seu pró-

prio pensamento. Ele considera que é em Bakhtin que se encontra a colocação mais acabada da *linguagem como diálogo*.

1. Para Vygotsky, não podemos fazer economia da coisa quando nos perguntamos como a palavra significa. O mais importante é que a relação da palavra com o objeto (coisa) é variável. Podemos, então, ir da experiência à significação ou fazer o inverso.

2. De onde provém a idéia homóloga de que não há uma relação linguagem-pensamento, mas ao contrário:

- um pensamento sem linguagem;
- uma linguagem sem pensamento no sentido de representação;
- e uma modificação do pensamento.

3. Estas considerações adquirem uma forma concreta, quando Vygotsky diz que adultos e crianças podem se comunicar com as mesmas palavras, sendo que as mesmas não significam nem para um nem para outro e não retornam à realidade da mesma forma – oposição ao modelo “código”. *Se a comunicação é possível, é porque ela é desigual.*

4. Vygotsky estabelece duas relações fundamentalmente diferentes da linguagem e da experiência. De um lado, os “*conceitos cotidianos*” – a significação parte da experiência para ir de encontro à generalização discursiva. Do outro, os “*conceitos científicos*” – movimento semiótico oposto, no qual partimos da generalização para irmos em direção ao concreto da experiência.

5. Há também outras relações diversificadas entre linguagem e experiência introduzidas por Vygotsky: existem pelo menos cinco figuras diferentes do que podemos chamar *semiose lingüística ou (por que não?) pensamento*. O que nos libera ao mesmo tempo de uma análise da aqui-

sição da linguagem como código isolado e de uma concepção realista do pensamento conduzido ou intencional, para irmos em direção ao estudo do pensamento e organização não lingüística.

4. BAKHTIN E A LINGUAGEM COMO DIÁLOGO

Bakhtin e Vygotsky tomam a mesma citação de Dostoievski a respeito de uma palavra obscena que, pronunciada por seis personagens de maneira diferentes em seis situações diferentes, tem significados diferentes.

O comentário de Vygotsky é muito rápido: ele constata que a expressão pode estar muito condensada. Já para Bakhtin o que importa não é mais a circulação discursiva na qual a diferença de ênfase funciona como algo que faz sentido.

A ênfase sobre a qual insistia Vygotsky era sobre a diferença entre tipos de significações (em particular as diferenças ligadas às variações da criança com a idade). O que faz a originalidade teórica de Bakhtin é que ele coloca a diferença de ênfase como constitutiva da própria significação. É somente nesta diferença que podemos localizar um movimento de pensamento, seja entre uma mãe e seu filho, entre dois filósofos, entre o professor e o aluno.

Para Bakhtin, *todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu começo, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros.*

Em sua opinião, é a relação com palavras de outrem que faz a realidade da linguagem. Entretanto, *o diálogo não é uma palavra mágica para ele.*

A elaboração “dialética” do conceito de dialogismo é, então, completada pelo ato de recorrer-se à noção de gênero, no sentido de relação diversificada do discurso com seu objeto.

A aproximação de dois autores, Bakhtin e Meillet, demonstra que ambos afirmam que a diversidade dos tipos de uso da linguagem está ligada aos locais sociais diversificados do sujeito. Mas também que os tipos de discursos se caracterizam pelas modificações que sofrem em sua circulação. Esta idéia de circulação discursiva entre gêneros de discurso funcionando diferentemente nos afasta da dicotomia entre um processo ativo: a enunciação, um processo passivo ou receptivo: a compreensão. A unidade concreta é dada pela *compreensão responsiva*, não somente a reformulação, mas o *deslocamento* produzido por uma resposta que não é senão uma retomada. O enunciado é ele mesmo resposta e remessa a uma resposta.

Para ilustrar sua análise sobre a ligação consubstancial do diálogo e do pensamento, François apresenta um diálogo entre crianças no qual o discurso de cada um constitui um movimento em relação ao discurso do outro (cada um diz alguma coisa que não poderia dizer “somente face ao objeto”).

Assim, ele pergunta a crianças de pré-escola o que significa “lembrar-se”. Ao analisar suas respostas, F. François enfatiza a mediação que há com o discurso do outro e a estrutura dialógica da linguagem-pensamento. O autor enfatiza também que o diálogo estudado ilustra, principalmente, o papel dos movimentos dialógicos.

As condições de registro infelizmente não permitiram anotar quem diz o quê, estudar se os propósitos de um estão mais em continuidade consigo mesmo ou com o outro.

– *Isto quer dizer que a gente se lembra do que a gente viu.*

No diálogo interpretativo, cada um dos termos pode ser glosado:
se lembra: passagem a um modo pessoal, a criança diz que lembrar não é uma coisa, mas um estado – processo ou como pretendemos dizer;

a gente: remete implicitamente aos seres humanos. Em todo caso, não é uma propriedade “privada”;

o que é: espero que ninguém aqui considere a falta (leve) contra a morfologia do francês. Dizer “a gente se lembra do que” é dizer que a lembrança é intencional, é lembrar-se de alguma coisa;

a gente viu: *ver* primeiro: é o real, em oposição à ficção;

a gente tem: nós nos lembramos somente do passado, não do presente e nem do futuro.

O que se quer dizer é que sem metalíngua explícita o diálogo entre o tema proposto e o discurso efetuado torna presente o conjunto dos elementos de definição que, sem nenhum progresso, todo adulto será levado a considerar:

– *A gente se lembra quando saiu de férias, de quando a gente foi de barco.*

Duas observações: primeiramente, como em todo diálogo, um elemento de repetição: *lembramo-nos quando*, com a repetição termo a termo de *lembramos*, uma retomada-paráfrase de *quando* remetendo a *do que*.

Por outro lado, uma modificação de gênero no sentido de Bakhtin: a ligação ao referente não é a mesma: não se trata de uma proposição genérica, mas de um exemplo típico tirado da própria experiência, quase um exemplo significativo: “*A gente se lembra do que é interessante no passado*” (aqui as férias).

– *Eu me lembro de quando estava em férias.*

após um deslocamento:

– *É o que pensamos na cabeça.*

Aqui também o importante é que se muda o gênero: a humanidade só localizou recentemente o pensamento na cabeça e a criança não pôde inventá-lo: o gênero é aqui “discurso reportado” e ele tem essa particularidade (que encontramos freqüentemente) que ninguém lhe responde ou, se quisermos, responde-se seguindo uma outra linha. A verdade é que estamos em pleno Vygotsky: há pelo menos duas maneiras opostas de pensar a partir da experiência ou a partir do discurso do outro.

Neste momento, um par de enunciados, um “experimental”, o outro “intra-lingüístico”.

– *Eu me lembro de quando estava na escolinha.*

– *Isso quer dizer que a gente se lembra.*

Depois, um outro tipo de enunciado, não generalidade repetida, mas uma generalização a partir de uma experiência:

– *É preciso fechar os olhos para se lembrar.*

e uma paráfrase do primeiro enunciado:

– *É o que a gente pensa em alguma coisa que a gente fez há muito tempo.*

Depois, novamente, uma série de lembranças típicas para se chegar a: – *lembrar-se é como quando a gente sonha.* Se observarmos os exemplos típicos, as generalidades repetidas, as generalidades próprias, é desse último gênero que este enunciado está mais próximo, com, entretanto, uma outra afinidade com a experiência: a relação *como*, manifestamente subestimada de toda teoria que queira derivar essencialmente as estruturas do pensamento das estruturas da ação. Um tal discurso distinguindo-se ao mesmo tempo do discurso procedente de uma experiência e do dis-

curso fundamentalmente narrado, visto que são colocados em um mesmo espaço discursivo os objetos que não podem estar presentes na experiência. Uma outra característica desse gênero de discurso (se não somos infiéis a Bakhtin) – ele comporta necessariamente um metadiscorso gramatical (marcado por *como*). Notando-se que não podemos mais distinguir entre geral e particular: é de maneira geral que a lembrança se encontra remetida à experiência do sonho.

– Ah sim, quando a gente sonha, são coisas que a gente fez, mas não é verdade, a gente inventa, quando a gente se lembra, bem, é verdade.

Não podemos encontrar aqui o quinto sentido de semióse? Com efeito, aqui o enunciado complexo (há proximidade mas também oposição entre sonho e lembrança) remete explicitamente à distância que acaba de ser mencionada. Se quisermos, não há mediação do signo entre pensamento e experiência, mas mediação do discurso do outro, sem o qual eu não poderia dizer o que digo. Não se trata aqui de colocar uma tutela transitória, para permitir alguma coisa que em seguida a criança poderia fazer sozinha. Há, antes, uma estrutura dialógica da linguagem-pensamento. Podemos, aliás, notar que tais enunciados complexos (como relação ao dito: não forçosamente enquanto estrutura) aparecem muito raramente no início de um diálogo. O objeto teórico, neste caso, é o movimento discursivo, não a estrutura da frase.

Sintetizando o enunciado sobre fechar os olhos e o modo dicotômico deste último, uma criança diz então:

– É preciso fechar os olhos por muito tempo para sonhar mas não para lembrar.

Vemos aqui um outro efeito de dialogismo: o modelo binário de oposição é transferido ao ato de fechar os olhos: aí também não é o enun-

ciado que conta, nem o valor da verdade, bem mais o movimento discursivo no qual a criança empresta um conteúdo (fechar os olhos) a um enunciado, sua organização (homóloga, não idêntica a outra), dando-nos uma figura concreta do acontecimento discursivo.

Mas não podemos dizer, então, que essa “infeliz” palavra “conceito” encontra aqui uma ilustração: o conceito, não é o pré-pensado no sistema de oposição da língua. Nem também uma maneira de classificar. É uma maneira de deslocar o já dito em função do discurso do outro. Reencontramos aqui um tema “dialético”: ligar pensamento e deslocamento. O que nos levará também a dizer que toda conceitualização é um ponto de vista, não no sentido de uma distância que se atribui ao discurso do outro, teoria que se aplica, como sem dúvida toda teoria deveria fazê-lo, ao discurso aqui sustentado. Mas sabemos que a verdade de um diálogo não chega forçosamente ao fim. O fechamento é, com efeito, o enunciado geral reportado:

Para se lembrar, é preciso pensar.

François conclui lembrando que não pretende glosar infinitamente este pequeno diálogo. Para ele, este diálogo ilustra o papel dos movimentos dialógicos, os danos de um pensamento em estados, as alegrias inesperadas que surgem num espaço de jogo onde alguma coisa do outro acontece como um homogêneo “desenvolvimento cognitivo”.

5. MOMENTO 2: A TUTELA SEGUNDO VYGOTSKY E BRUNER

Antes de mais nada, seria interessante retomar a idéia fundamental de Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal”, que nos dará, segundo François (1996: 136-137) uma das primeiras chaves da contratutela. Não há um desenvolvimento puramente interno do sujeito. Existem, antes, três zonas: aquela em que a criança pode fazer alguma coisa

sozinha; ao contrário, aquela em que a tarefa é de qualquer modo muito difícil para ela e, entre as duas, está a zona “pedagógica” em que o adulto pode ajudá-la e onde a criança não poderia dominar sozinha a atividade em questão. A tutela transformar-se-á em contra-tutela, se o adulto estiver do lado de cá desta zona, repetindo para a criança o que ela já sabe ou, ao contrário, muito adiante, ensinando-lhe o que ela não pode integrar.

Foi Bruner quem representou, de forma concreta, esta relação de tutela, em particular, num artigo publicado em 1976. Neste sentido, observa, em primeiro lugar, que nossa espécie é, sem dúvida, a única em que há uma relação de tutela sob a forma de interação. E, certamente, os adultos de muitas espécies animais tomam conta dos filhotes. Eles não procuram mandá-los fazer alguma coisa.

Bruner expõe sua concepção de tutela a partir de uma experiência que devia ser “interessante” para as crianças e mais ou menos situada em sua “zona de desenvolvimento proximal”, não podendo ser realizada senão com tutela entre estas crianças de 3 a 5 anos: construir uma pirâmide de seis andares a partir de pedaços de madeiras (21) comportando ganchos (para pendurar) e buracos correspondentes, assim como saliências e buracos no sentido vertical. Considerando as dimensões decrescentes de cada um dos andares da pirâmide, não há, portanto, senão uma única solução possível. A intenção de François, e também a minha, não é expor exhaustivamente os resultados da experiência; senão naquilo que, segundo as idades das crianças, as formas de tutela, e seus sucessos variam. As mais jovens (3 anos) esquecem-se, freqüentemente, de passar do jogo livre à situação de construir a pirâmide. Por outro lado, a demonstração direta é mais freqüente que a explicação verbal, quando o adulto é comparado com as mais jovens. A tendência se inverte com as (crianças) maiores.

Estes modos de ajudar a criança, tanto um como outro, são, em sua maioria, seguidos de fracasso aos 3 anos, e de sucesso aos 5 anos, ilustração concreta da noção de zona de desenvolvimento proximal:

	<i>3 anos</i>	<i>5 anos</i>
Mostrar “teu sucesso”	40%	80%
Explicar “teve sucesso”	18%	57%

O mais importante é a análise de Bruner sobre o papel do “tutor” em seis pontos, assim descritos por François (1996:136):

“1. engajamento, criação de interesse pela tarefa. Poderíamos representar o desenvolvimento da criança como passagem de atividades sugeridas pelo outro a atividades empreendidas por ele mesmo;

2. “redução dos graus de liberdade”: cada tarefa pode ser analisada em subtarefas;

3. manutenção da orientação. Bruner dá aqui o exemplo de um sucesso parcial: no caso apresentado, encaixar blocos, dois a dois, pode constituir um sucesso que faz esquecer a tarefa global;

4. sinalização das características determinantes: o adulto pode atrair a atenção da criança sobre tal ou tal aspecto da situação;

5. controle da frustração, em particular, em caso de fracasso: encorajar, facilitar, mesmo para um sucesso parcial;

6. enfim, demonstração, começo de ação ou modelo, quando os auxílios mais indiretos não bastam.” Como se observa, não há um único sentido na atividade tutelar. Mas uma questão poderia ser colocada, segundo François: quais semelhanças e quais diferenças existem entre esta situação e as diversas situações essencialmente de linguagem que se estudam aqui.

A título de ilustração, cito um exemplo de uma “tutela insistente”, extraído de François (1996: 140-141). Na verdade, este exemplo traduz o estilo imaginário-pedagógico (artificial) contrastado das mães. De fato, há um artifício na medida em que se pede a mães de crianças de 4 a 5 anos para executarem uma tarefa que não lhes é necessariamente “natural”, a de “fazer falar” sua criança, a partir de um desenho representando crianças na cantina.

Vejamos apenas um fragmento.

Mãe: *Elas comem... e elas comem em casa? Elas comem o quê?
Elas comem onde?*

Criança: *Num restaurante?*

Mãe: *Num restaurante. E então... elas são... são quantas em cada mesa?*

*São muitas, em cada mesa? É como em casa? Somos dois ou três à mesa?**

De um modo geral, o que podemos notar aqui é que, para este adulto, como para as crianças das quais falamos e, numa situação de linguagem não muito restrita, a multiplicidade das codificações possíveis é tal que “não podemos fazer de conta e deduzir tudo o que os sujeitos fazem com a linguagem de um caráter supostamente psicológico unívoco, mesmo que os organizadores dominantes sejam muito marcados. Não podemos descrever alguém como usuário de linguagem sem levar em conta a diversidade de seus funcionamentos de linguagem”.

6. MOMENTO 3: EFEITOS DA VARIAÇÃO E DAS VARIEDADES DE LINGUAGEM NUMA SITUAÇÃO DE NARRATIVA COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

A essas crianças foi formulado sempre o mesmo pedido: “conte uma história fantástica que você gostaria que lhe acontecesse”.

Texto (1) “Uma vez quando eu chego à escola, eu faço, eu subo, e então e então e então a gente sobe na sala. E, então, depois depois depois a gente vai no pátio. Sim, sim. E, então, depois eu caio. Você sabe uma vez eu chego na escola, eu, eu trabalho, eu trabalho, eu trabalho, eu trabalho, e então, depois eu trabalho, e então, depois ela disse à professora: é hora de ir no pátio. Ai! e, então, depois, depois, depois ela diz: o sino toca, dring. E então é hora de arrumar não, não é hora de se arrumar, e então depois eu brinco, e, então, depois é preciso fazer muito trabalho, muito, muito, muito trabalho e, então, depois é hora de comer e, então, depois de meio-dia a gente trabalha muito, muito, muito, e depois é hora das mães.”

Comentário: Vemos, aqui, o mecanismo da mistura no estado quase-puro. Textos deste tipo são relativamente raros. É o caso em que evidentemente há o que poderíamos chamar um organizador linear que coloca em paralelo a sucessão do texto e aquela dos acontecimentos e um organizador “patos” que representa num modo lúdico a intensidade do trabalho: quando ainda crianças, e na pré-escola, dizemos que somos “grandes” e que trabalhamos.

Texto (2) “Então era uma vez um lobo. Ele tinha comido a avó da Chapeuzinho Vermelho, depois ele comeu a Chapeuzinho Vermelho. Há uma galinha que veio na casa. Depois ela tinha óculos nos olhos, o vestido. Alguém veio, e disse: “o que você faz lá, vovó?” Ele pulou nela e então a comeu. Então, no ventre, a vovó, a Chapeuzinho Vermelho depois a senhora que veio, e bem ele disse: “mas não é possível, este lobo grande é malvado, é preciso abrir-lhe o ventre”. Então, depois eles abrem o ventre, todos tornam a sair, e o que faz o lobo? Ele os engole. Então, a gente lhe corta o ventre, a gente lhe colocou uma pedra no ventre, ele foi beber um gole e caiu na fonte.”

Comentário: Neste texto, o organizador dominante depende sempre da mistura, mas de um outro tipo de mistura. Se fôssemos psicólogos cognitivistas, poderíamos dizer que esta criança integrou mal a sucessão dos acontecimentos, que sua memória é medíocre, que a identificação dos personagens deixa a desejar. O que parece ser importante aqui é ver que um outro organizador na narrativa tradicional, a repetição de acontecimentos paralelos dão ao texto a ligeireza que lhe permite evitar ao mesmo tempo um fim dramático e o “happy end” banal das versões açucaradas do “Chapeuzinho Vermelho”. Enfim, o organizador do texto é a mistura de dois fios condutores diferentes: o elemento temático, proveniente da tradição, e a repetição, modo próprio de a criança organizar a narrativa.

Texto (3) “Era uma vez uma rainha e um rei. A rainha era minha mãe, e o rei, meu pai. Meu irmão era um grande príncipe e eu uma pequena princesa. Tínhamos tudo o que queríamos. Mas um dia, a infelicidade chegou: eles queriam se divorciar. Mas nós, de um certo modo, estávamos de acordo e um outro, não. O primeiro era porque tínhamos tudo o que queríamos, e o outro, nós não gostávamos de nosso pai. Chegou o dia do divórcio, e agora um problema: minha mãe queria ficar no castelo e meu pai também. Então a família de minha mãe votou por ela, e a família de meu pai votou por ele. E minha mãe ganhou. Então meu pai partiu. Um dia minha mãe saiu conosco e viu um bonito menino. Eles se viam sempre. Então, o menino decidiu casar minha mãe, e ela disse “de acordo”. Então, logo ela escreveu a meu ex-pai e lhe disse: Você pode vir ao castelo porque agora eu não sou mais rainha. Eles se casaram. Meu irmão tornou-se mecânico e datilógrafo.”

Comentário: Aqui, a estrutura da mistura torna-se perfeitamente clara sob a forma de frases metadiscursivas do tipo: “a rainha, o rei. A rainha, é minha mãe, o rei, é meu pai; há um problema, somos nós”. Mas

o que constitui fonte de prazer é ainda a capacidade de brincar misturando, em particular utilizando o vocabulário tradicional da família, mas modificando-o: podemos falar da “família de meu pai” e da “família de minha mãe”? Ainda melhor, de meu ex-pai.

Assim a criança não apresenta puramente e simplesmente o “patos de família”: ela retoma uma situação da vida cotidiana, a reintroduz no interior do conto mais ou menos mítico do castelo, e, em seguida, o retransforma em problema completamente prosaico, a saber o fato que, ao final de um certo tempo, a mãe diz que ela vai embora e, que de todo modo, eu sou datilógrafo e meu irmãozinho é mecânico.

Concluindo, François enfatiza (e com ele concordamos) que o importante é que não sabemos absolutamente como crianças desta faixa etária (5 ou 6 anos) souberam integrar no interior de um texto estes modos discursivos diferentes. O que poderíamos tentar ver é que há textos em que se observa uma “felicidade textual” sob forma de mistura e outros textos em que isto não acontece...

RÉSUMÉ: L'intention est de reprendre, dans les limites de ce travail, Vygotsky, Bakhtine et Bruner en essayant d'articuler le thème proposé à l'idée de circulation discursive et d'étayage et, finalement, à partir des exemples montrer qu'isoler la structure des récit amène à oublier en même temps des variations de “médium”, de places discursives et de contenu, tout cela que, d'après François (1996), permet qu'un récit écrit et un récit oral vie soient pas racontés de la même façon.

MOTS-CLÉS: variation; circulation discursive; récit.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. (1991). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. 3 ed. Trad. de Michel Deleau. Paris, P.U.F., 1993: 261-279.

MELO, Lélia Erbolato. *A propósito da variação e das variedades de linguagem.*

FRANÇOIS, F. (1985). "Texte transparent / texte épais ou "quel plaisir"?". In: *Plaisir et langages*, Congrès de la Fédération Nationale des Orthophonistes. Lyon, 1986: 80-88.

_____(1989). "Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bakhtine". In: *Enfance*, vol.42, n° 1-2 / 1989: 39-47

_____(1992). "De quelques modifications récentes de la linguistique: Bernstein et la norme revisités. In: *Actes du Colloque International* en hommage à Viviane Isambert-Jamati. Paris, L'Harmattan, 1992: 227-237.

_____(1996). *Práticas do oral*. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Trad. de Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba-SP, Pró-Fono Departamento Editorial, 1996: 133-155.