

## **AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO: UM OLHAR SOBRE OS MOVIMENTOS DISCURSIVOS E GESTUAIS<sup>1</sup>**

Waléria de Melo Ferreira (UFPB)  
waleriaf@hotmail.com

*Este trabalho insere-se em uma pesquisa observacional acerca dos movimentos discursivos e gestuais na fase de aquisição do verbal. As análises das conversações infantis nos revelaram que outros “movimentos”, além dos discursivos, entram em cena nos episódios interativos e que eles representam um papel crucial na construção do sentido das interações. Observar e descrever o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança requer, portanto, uma atenção especial aos movimentos gestuais que podem, assim como os movimentos discursivos, veicular uma mensagem completa ou, simplesmente, complementar, reforçar, criticar, afirmar ou negar, entre outras coisas, uma mensagem verbal. Aqui, pretendemos apresentar a análise de conversações espontâneas de uma sala de aula do Maternal, gravados em vídeo, evidenciando a importância dos elementos para-verbais e não-verbais para a leitura e interpretação dos verbais, bem como para a construção do sentido e concretização do processo interativo. Fundamentamos este trabalho nas reflexões de François (1984; 1996) sobre o comportamento comunicativo de crianças pequenas, bem como em sua teoria dos encadeamentos discursivos. E sobre o não-verbal e o para-verbal nos apoiaremos, principalmente, nos construtos teóricos de Bakhtin (2004) sobre a entoação expressiva; em Rector & Trinta (1990) sobre a comunicação do corpo, e ainda nos estudos interativos de Kerbrat-Orecchioni (1992) acerca dos elementos não-verbais. A transcrição dos dados foi feita segundo Marcuschi (1998), Análise da Conversação. Nosso objetivo é descrever o processo de interação face a face de crianças em fase de transição do não-verbal para o verbal, mostrando como elas fazem uso de diversos recursos para a sua inserção e construção no/do diálogo, e, conseqüentemente, para a sua constituição como sujeitos sociais.*

Palavras-chave: Aquisição de linguagem; Movimentos discursivos e gestuais; Sentido.

O diálogo infantil é construído conjuntamente pelos interactantes através da fusão de vários movimentos, gestuais e discursivos que dão continuidade ao processo dialógico em um jogo de retomadas e deslocamentos. Dessa forma, um estudo sobre a linguagem, que parte da linguagem infantil, deve abordar a diversidade desses movimentos que se realizam durante a conversação.

Pudemos perceber, tão logo começamos a observar os sujeitos que acompanhamos, a complexidade inerente aos movimentos discursivos no período de transição do não-verbal para o verbal. Referimo-nos, aqui, a todas as significações produzidas por meio não-lingüísticos, principalmente, as mensagens cinésicas, pois, como comentam Fletcher & Whinney (1997: 235):

---

<sup>1</sup> (ARTIGO ENVIADO PARA PUBLICAÇÃO NOS ANAIS DO 1º ENEAL – I ENCONTRO NORDESTINO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, 2005)

“Um conjunto crucial de pistas exibidas pelas pessoas que falam inclui a estrutura visível e os padrões de movimentos do rosto. O rosto humano representa um canal extremamente ativo quando os indivíduos participam de comunicações faladas face a face. A estrutura do rosto fornece informações indexicais, ou seja, identifica o emissor e o receptor, fornecendo, assim, a cada participante o que é possivelmente a informação mais importante na interação social”.

Assim, podemos dizer que as expressões faciais como sorrir, franzir a testa, levantar os olhos; gestos como apontar, balançar a cabeça, fazer mímicas; o jogo do olhar; o choro, o grito que assume tons diversos, todos fazem parte de um repertório não-verbal extremamente rico através do qual a criança consegue expressar tudo o que deseja. São esses comportamentos que servem a vários movimentos discursivos, como: pedir, afirmar, negar, chamar a atenção, influenciar, explicar, corrigir, narrar, argumentar, etc.

Observar e descrever o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança requer, portanto, uma atenção especial aos movimentos gestuais que podem, assim como os movimentos discursivos, veicular uma mensagem completa ou, simplesmente, complementar, reforçar, criticar, afirmar ou negar, entre outras coisas, uma mensagem verbal. Apresentaremos, a seguir, algumas reflexões teóricas acerca deste assunto.

## 1. AS SIGNIFICAÇÕES CORPORAIS EM FRANÇOIS

Em artigo sobre a constituição corporal do sentido, François (1992) discorre sobre o esquecimento do corpo, como veículo de significação, por parte de algumas correntes teóricas tradicionais da filosofia da linguagem. O autor comenta sobre os estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty (1968; 1969, Apud François, 1992: 58) que, rejeitando uma fenomenologia autônoma pura, sugere “uma reinterpretação da ciência, e, em particular, da psicologia da criança, das marcas dessa gênese corporal do sentido que não são menos importantes, ao contrário, formam a base a partir da qual outros modos de significação são possíveis”<sup>2</sup>. (Tradução nossa).

O autor também corrobora com as reflexões de Bruner (1972; 1975), que concebe as atitudes corporais como ponto de partida para os estudos acerca das significações produzidas nas interações face a face, uma vez que os sentidos, veiculados através do corpo, são essenciais à compreensão daqueles transmitidos pela linguagem verbal.

Referindo-se às crianças pequenas, esse teórico comenta que, quando elas ainda não entraram no circuito das significações verbais, partilhadas pelo seu meio social imediato, e que têm dificuldade de se expressarem com palavras, as significações associadas ao corpo são mais particularmente visíveis.

---

<sup>2</sup> “(...) une réinterprétation de la science et en particulier de la psychologie de l’enfant, les traces de cette gênese corporelle du sens, qui n’est pas un <<moins>> mais une base à partir de laquelle d’autres modes de significations sont possibles”.

Portanto, um estudo mais sistematizado, especialmente acerca dos gestos, se faz necessário, para uma análise mais completa e realística das conversações de crianças em fase de transição do não-verbal para o verbal.

## 2. A ENTOAÇÃO EXPRESSIVA EM BAKHTIN

Assim, como em relação ao gesto, somos, desde bebês, muito familiarizados com diferentes tons de voz. Desde muito cedo, uma criança é capaz de identificar certas entoações e distinguir uma elocução afetuosa de uma elocução de reprovação. Citando um exemplo bem comum: uma mãe ao pronunciar o nome do filho, pode fazê-lo com o simples intuito de chamá-lo, ou para repreendê-lo por algo que ele fez. Será a qualidade da voz, ou seja, o tom (alto ou baixo), a articulação (enérgica ou descontráida), ou ainda o ritmo (lento ou rápido), que interferirão na interpretação desse enunciado, e que resultarão no efeito de sentido desejado pela mãe.

Bakhtin (2004) também nos traz uma contribuição relevante sobre este assunto quando discorre sobre tema e significação na língua. Este autor afirma que cada enunciação, tomada como um todo, abriga um sentido definido, uma significação única, que se atualiza a cada vez em que é pronunciada. Isso concorre para mostrar que não existe repetição estrita. Há sempre um sentido diferente. Uma mesma palavra pode assumir significados diferentes a depender do contexto em que ela surge. Conclui este autor que o sentido da enunciação completa “é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não-verbais da situação” (Ibidem: 128).

O autor, assim, leva em conta todos os elementos, ou quase todos<sup>3</sup>, que se fazem presentes em uma enunciação e que cooperam para a construção do próprio sentido de tal enunciação.

Neste ponto, Bakhtin (2004) refere-se à entoação expressiva, contida em toda enunciação, e cuja significação encontra-se ligada à situação imediata e a familiaridade do grupo social que a recebe. Para o autor, toda palavra emitida vem acompanhada de um acento de valor ou *apreciativo* e que “sem acento apreciativo, não há palavra” (Bakhtin, 2004: 132).

Entendemos que a entoação expressiva diz respeito às unidades paralingüísticas apresentadas por Rector & Trinta (1990: 19), que são: qualidade vocal (altura do tom de voz); qualidade da articulação (vigorosa, descontráida, nervosa); tipo de emissão (labial, glotal, etc.); respiração (rápida ou lenta), o ritmo (calmo ou apressado). São estas variáveis incidentais que nos permitem atribuir significados diferentes para uma mesma palavra, pronunciada por várias pessoas, no decorrer de uma mesma conversação.

---

<sup>3</sup> Bakhtin, neste ponto, exclui os elementos extra-lingüísticos, ou seja, as expressões fisionômicas dos interactantes, a distância entre eles, etc.

### 3. A COMUNICAÇÃO DO CORPO EM RECTOR & TRINTA

Rector & Trinta (1990), ao discorrerem sobre a natureza e a estrutura da comunicação humana, distinguem as unidades que integram os diferentes sistemas presentes na interação, a saber: a) as unidades lingüísticas ou verbais; b) as unidades paralingüísticas, que se referem aos elementos vocais, que acompanham tanto a linguagem verbal quanto a não-verbal; c) as unidades não-lingüísticas ou não-verbais, como a distância espacial entre os interlocutores e os movimentos corporais, particularmente, os gestos; d) e as unidades extra-lingüísticas, como as características das roupas e dos acessórios usados pelos interactantes.

Rector & Trinta (1990) comentam, ainda, que um dos primeiros estudiosos a se interessar pelo estudo do espaço (distância) nas interações sociais foi o antropólogo norte-americano Edward T. Hall. Este estudo, por ele denominado de *proxêmica*, possibilita a observação e análise das relações sociais através da distribuição do espaço físico entre os interlocutores. Numa conversação, a distância entre os interlocutores revela o grau de intimidade entre eles. Por exemplo, nas interações de sala de aula,

“há professores que adotam a imobilidade corporal (distância social), mantendo-se exclusivamente no lugar que lhe é reservado socialmente. No entanto, há outros que circulam na sala de aula, concentrando os olhares dos alunos e chegando-se mais próximos a eles (distância pessoal)” (Santos, 2004: 32).

No primeiro caso, o professor “guarda distância” provavelmente para ter maior controle sobre a turma, manter a disciplina ou demonstrar superioridade. No segundo caso, o professor se coloca como um “igual”. Ao chegar mais próximo aos alunos, ele possibilita maior descontração, maior participação e, conseqüentemente, uma interação mais produtiva. Seja qual for a interpretação deste comportamento, e há outras possibilidades, ele deve levar em conta que a distância entre os interlocutores varia de acordo com os objetivos perseguidos e as relações sociais/afetivas entre os participantes.

Neste trabalho, nos interessa, especialmente, os gestos com função discursiva, acompanhados ou não de linguagem falada, ou melhor, de vocalizações, além das unidades não-lingüísticas, como a distância entre os interlocutores e os movimentos corporais por eles exibidos, que consideramos essenciais para a construção do sentido nas interações de crianças que ainda não dominam a linguagem verbal. Por isto, apresentaremos outras importantes considerações acerca do gesto.

Interessados em aprofundar uma análise sobre a “linguagem do corpo”, Rector & Trinta (1990) apresentam um estudo científico dos movimentos significativos do corpo e propõem uma teoria do signo que descreva de forma sistemática e metódica a gestualidade, essa característica tão comum a todas as sociedades humanas. Segundo os autores, o gesto é um signo (não-verbal) na medida em que mostra, indica ou

simboliza uma intenção, uma emoção ou uma atitude e, por ser codificado segundo normas culturais, ele é destituído de significado fora de um dado contexto.

As mensagens *cinésicas* nas interações sociais envolvem “meneios de cabeça, piscar de olhos, movimentos do queixo e dos lábios, variações na posição do tórax e dos ombros, profusa atividade gestual dos braços, das mãos e dos dedos, bem como movimento das pernas e dos pés” (Ibidem: 55). E ainda, para realizar uma análise semiótica do gesto, deve-se considerar, segundo os autores: a) a estrutura (base física e fisiológica) sobre a qual o gesto se estabelece; b) a função (valor social do gesto) enquanto signo cultural; c) a referência ou a relação do gesto com hábitos mentais, idéias, visões de mundo, etc., através dos quais se fixa e assume um valor.

#### 4. O NÃO-VERBAL EM KERBRAT ORECCHIONI

Kerbrat-Orecchioni (1992), ao falar sobre interação, evidencia a importância dos elementos não-verbais para a leitura e interpretação dos verbais, uma vez que a sua interpretação esclarece, explica e complementa as mensagens fornecidas pela linguagem verbal. Cosnier & Brossard (1984) (apud Santos, 2004: 32) concordam e comentam: “[...] quanto aos atos de linguagem, na medida em que dizer é fazer, eles não podem ser interpretados ao curso de uma interação face a face, sem apelar ao contexto não-verbal (vocal e mimogestual) que formam o co-texto; enfim, a interação conversacional supõe a evidência de um jogo constante de sutis mecanismos para o extra-verbal”.

Para Kerbrat-Orecchioni (1992), a comunicação é multicanalizada, pois ela se concretiza, através de um material comportamental feito, não só de palavras, mas também de inflexões, de gestos, de olhares, de mímicas, etc. Ou seja, “ nós falamos com nossos órgãos vocais, mas conversamos com todo o nosso corpo.”<sup>4</sup> (Abercrombie, 1972: 64, apud Kerbrat-Orecchioni, 1992: 150). (Tradução nossa).

Dentre os componentes básicos da interação face a face, classificados por Cosnier & Brossard (1984) e apresentados por Kerbrat-Orecchioni (1992), destacamos os signos corpóreo-visuais, de natureza não-verbal do tipo cinéticos lentos, como atitudes e posturas, e os cinéticos rápidos, como as mímicas e os gestos, os quais, no nível semântico, são extremamente importantes para se perceber as diferentes conotações presentes na interação, bem como a coerência do diálogo.

Ao referir-se à estruturação da interação, a autora afirma que os elementos paraverbais e não-verbais representam um papel fundamental na identificação dos esquemas participativos e de organização interna dos grupos e sub-grupos conversacionais, dos marcadores essenciais, como a direção do olhar e as configurações proxêmicas e de postura. Além disso, no sistema de alternância dos turnos de fala, ao se tomar, manter ou passar o turno, recorre-se a um conjunto de sinais, sendo uns de natureza não-verbal e outros prosódicos. Desse modo, conclui a autora, essas diferentes vias de comunicação são complementares e igualmente necessárias para a efetivação do

---

<sup>4</sup> “Nous parlons avec nos organes vocaux, mais c’est avec tout les corps que nous conversons”.

diálogo, pois cada uma delas possui características exclusivas, das quais fazemos uso no jogo da interação.

Kerbrat-Orecchioni (1992) nos revela em que medida é necessário dar conta do material não-verbal e para-verbal para analisar as interações predominantemente verbais. Em um capítulo dedicado aos componentes básicos da interação, ela comenta sobre a grande diversidade dos meios pelos quais nós interagimos em sociedade e argumenta que alguns princípios, como a alternância de turnos, aplicam-se a um grande número desses sistemas.

Ao discorrer sobre a classificação das trocas comunicativas, a autora distingue duas grandes categorias de interação. Uma predominantemente não-verbal, como a dança, os esportes coletivos, ou o trânsito rodoviário; e outra predominantemente verbal, como as conversações e outras formas de trocas linguageiras. A essas últimas, ela acrescenta uma terceira categoria, denominada “mista”, nas quais a sucessão ou mesclagem de atos verbais e não-verbais são igualmente indispensáveis para o desenvolvimento do ritual. É o caso das consultas médicas que seguem uma seqüência pré-estabelecida: interrogatório, exame, diagnóstico e prescrição de receita.

Enfim, conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (1992), é impossível dar conta da coerência do diálogo, se excluirmos da análise os elementos não-verbais. Pois o funcionamento global da interação face a face supõe a mistura simultânea de elementos verbais e não-verbais.

Como foi sugerido anteriormente, ao nos confrontarmos com o nosso corpus, fomos surpreendidos pelo papel destacado que os elementos não-verbais exercem nas interações face a face de crianças em fase de transição para o verbal. Verificamos que muitos dos movimentos de encadeamento dialógico são realizados sem componentes lingüísticos, o que nos levou em busca de teorizações mais científicas acerca do tema.

## II - ANÁLISE DOS DADOS

Com base nesses construtos teóricos, pretendemos analisar um episódio vivido numa sala de aula de Maternal. Nosso objetivo é observar como se dão os encadeamentos discursivos nessa fase em que a criança ainda não domina a linguagem verbal, e identificar os recursos verbais, não-verbais e para-verbais dos quais a criança faz uso para a construção do sentido em suas interações.

**Contexto:** Trata-se de um evento trivial, de rotina, exceto pelo fato de que a professora do Maternal I, Neuza, havia faltado e, por isso, a turminha do Maternal I teve que se juntar ao Maternal II, com a professora Sherlane

**Situação:** A professora Sherlane começa a distribuição de folhas em branco para iniciar uma atividade de pintura com giz de cera.

**PARTICIPANTES:** Maternal I - Maria Clara (1;10); Felipe (2;1); Breno (2;10);

Maternal II – Sofia (3;4); Lara (3;11); Vinícius (3;0); e Sherlane (a professora).

146- Professora-	vamu lá:” pintá:” (+) Breni::nho ((Maria Clara deveria ser a primeira a receber, porém, propositalmente, Sherlane passa por detrás dela sem dar-lhe a folha, mesmo tendo ouvido seu apelo)).
147- Maria Clara-	e:u’ ((girando o corpo e acompanhando a professora com o olhar fixo)).
148- Professora-	Vinícius’ (+) senta aqui: Vinícius’
149- Vinícius-	((fala incompreensível)). é pá colocá pá fola”
150- Professora-	não / senta qui prá tia’
151- Maria Clara-	dá: ((fala, enquanto continua com o olhar fixo na professora))
152- Breno-	eu quero lá:pis’
153- Sofia-	é pá pin:tá: é: tia”
154- Sherlane-	((fala com alguém que bate à porta, e não responde à Sofia)).
155- Sofia-	ti::a. é pá’ é pá pintá: é::” ((insiste na pergunta por não ter tido resposta)).
156-	ti::a’ ((insiste))
157- Maria Clara-	tia’ tá:tá” ((parece também querer saber se é para pintar)).
158- Vinícius-	vuô:’ ((referindo-se ao papel que caiu da mesa)).
159- Sofia-	vuô: seu feio ((como se reclamasse porque Vinícius deixou a folha cair no chão)).
160- Vinícius-	((olha para Sherlane e gesticula com o braço direito erguido, e a mão fechada com os dedos polegar, indicador e mínimo estirados)).
161- Professora-	qué: i:sso”
162- Vinícius-	((fala incompreensível)).
163- Sofia-	vuô:’
164- Professora-	((fala incompreensível)) / quem qué papel”
165- Breno-	EU ((fala alto e levantando a mão)).
166- Vinícius-	a gordinha’
167- Maria Clara-	GÔ:’ ((girando o corpo em direção a professora e olhando-a fixamente))
168- Breno-	a gordinha’ (+) a gordinha’
169- Vinícius-	a gordinha’

Iniciando a análise deste fragmento, retomamos as palavras de François. “(...) as crianças são sujeitos em suas capacidades de fazer sentido, de participar de uma maneira diferente de um discurso comum” (François, 1996: 132).

Neste episódio, a professora enuncia seu “discurso de abertura”, convocando as crianças para participarem da atividade que propõe (turno 146). Aqui, mesmo que de uma maneira informal e descontraída, a professora ocupa o *lugar social* que lhe cabe, marcado pela apropriação de uma *voz social*, de professora. Vale observar, no entanto, que ao incorporar este papel, ela o faz de forma a encorajar, a incitar a participação das crianças na atividade, o que pode ser evidenciado pela entonação ascendente de suas enunciações neste primeiro turno.

Um ponto de destaque é o exercício da tutela que permeia todo o episódio. A professora, por exemplo, desde o início deste evento interativo, tenta exercer uma tutela implícita, especialmente em relação à Maria Clara, na medida em que a “ignora”, para fazê-la colocar-se no discurso. Ao insistir nesse tipo de tutela, a professora acaba por desencadear uma postura tutelar por parte de outras crianças, ou seja, uma tutela criança-criança, como a exemplo de Vinícius (turnos 166 e 169) e Breno, (turno 168),

que chamam a atenção da professora para o fato de ela não ter dado uma folha para Maria Clara, a quem elas chamam de “gordinha”.

Um segundo ponto que nos chama a atenção é o interesse e a disposição das crianças para cumprir a atividade proposta pela professora. Tanto que a unidade temática, ou seja, o falar sobre a atividade de pintura, conserva-se até o final do episódio, com exceção do movimento de ruptura feito por Felipe (turno 160), sobre o qual falaremos mais adiante.

Maria Clara, a mais nova do grupo, apesar de ainda não dominar a linguagem verbal, já sabe colocar-se no diálogo, participando da interação de modo extremamente significativo e gracioso. Após a introdução da atividade pela professora, ela é a primeira a colocar-se no diálogo. Ao dizer “EU” (turno 147), ela faz um movimento de pedido, expressando-se não só verbalmente, mas também por meio de sinais gestuais. Todo o seu corpo fala. Em outras palavras, vemos aqui um movimento, reforçado pelos gestos, na medida em que Maria Clara fixa o olhar na professora, acompanhando todos os seus passos, ao mesmo tempo em que mantém a mão esquerda aberta e estendida em direção à professora. Maria Clara realiza, portanto, um movimento de pedido verbal e gestual, através do qual se insere no diálogo e demonstra interesse em participar da atividade.

Mais uma vez, Maria Clara (turno 151) encadeia sobre o discurso da professora e sobre o seu próprio discurso anterior, realizando mais um movimento de pedido: “Dá!”, intensificado pelo movimento gestual, pois enquanto fala, seu olhar fixo acompanha a professora.

Como afirmam Rector & Trinta (1990: 83) “a dinâmica do corpo é tão expressiva ou até mais do que a palavra. (...), o corpo *fala*; usando-o e observando o uso que os outros fazem dele, todo homem pode entender seu próximo e comunicar-se com ele”. Como observamos, Maria Clara sabe, e muito bem, usar o corpo para se comunicar. Neste caso particular, para realizar movimentos de pedido. Seus movimentos corporais expressam: “Eu quero uma folha”. Todos os seus colegas interpretaram isto.

Breno (turno 152) se coloca no diálogo, retomando o discurso inicial da professora. Ora, se é para pintar, onde está o lápis? Breno se coloca aqui como sujeito individual, assumindo seu desejo de pintar, através de um movimento de asserção: “Eu quero lápis”. Aqui, vemos a escola como um ambiente privilegiado, onde a criança constrói sua linguagem, e através dela se constrói como sujeito social, mas aprendendo a colocar-se, também, como dono de suas próprias vontades, preferências, opiniões, etc.

Sofia (turno 153) dirige-se a professora com um movimento de pergunta: “É para pintar, é tia?”. Aqui, parece-nos que Sofia faz uma retomada-modificação do discurso de Breno (turno 152): “Eu quero lápis”, revelando seu desejo de começar a



atividade. Não obtendo resposta da professora, Sofia (turnos 155 e 156) insiste na pergunta.

Naquele momento, Maria Clara (turno 157) retoma o discurso de Sofia, “É para pintar?”, de forma paralela, recortando o acento tonal do enunciado e marcando-o prosodicamente de forma ascendente: “Tia, tá:tá?”. Como vemos, a aquisição da prosódia antecede a aquisição do léxico, e assim como este, é adquirida através das interações as quais a criança está exposta. E mais, observamos que Maria Clara sabe exatamente quando deve colocar-se no diálogo. Isto fica evidenciado, quando, neste turno, ela espera primeiro, que a professora volte para a mesa, para depois encadear sobre o discurso de Sofia.

Vinícius (turno 158) faz um movimento repentino de descrição ao referir-se a sua folha de papel que caiu no chão. Sofia (turno 159) imediatamente encadeia sobre o seu discurso com um movimento de retomada, com ao acréscimo da expressão “seu feio”, cuja hostilidade nos remete à interpretação de uma mudança de papéis. Quer dizer, como a professora sempre pede para as crianças segurarem o papel, para que ele não voe, naquele momento, Sofia assume o papel da professora, reclamando com Vinícius por ele não ter tido cuidado com a sua folha de papel.

Vinícius (turno 160), ignorando a fala de Sofia, realiza um movimento de ruptura, chamando a atenção da professora ao fazer um gesto bastante popular entre os jovens. Porém, mostrando-se surpresa, a professora pergunta: “O que é isso?” (turno 161). Apesar de não compreendermos a fala seguinte de Vinícius, ao que nos parece, ele pode ter tentado fazer um dos dois gestos: um que significa “legal”, “maneiro” (feito com a mão fechada e os dedos polegar e mínimo estirados), ou um que significa “traição”, “chifre” (feito com a mão fechada e os dedos indicador e mínimo estirados). Seja como for, o que vale notar aqui é que, apesar desse movimento denotar uma brusca ruptura da unidade temática, por outro lado, ele evidencia a cultura gestual do brasileiro, à qual estamos expostos desde que nascemos. Isto confirma a tese de que:

“Os *movimentos significantes* de nosso corpo são adquiridos ao longo de nossa vida individual, familiar e social. Se a comunicação humana é uma *arte aprendida*, também o são os gestos, socialmente necessários, que utilizamos em distintas instâncias de interação” (Rector & Trinta, 1990:60).

Esse aspecto cultural do comportamento sócio-comunicativo do povo brasileiro também se manifesta na fala de Breno (turno 165), quando ele grita “EU” com euforia, após um movimento de pergunta da professora: “Quem quer papel?” (turno 164). Breno, que estava em posição de escuta, com este movimento de resposta, insere-se no diálogo. Falar de perto, falar alto, tocar o outro enquanto conversamos, entre outras coisas, são comportamentos tão enraizados na nossa cultura, que o fazemos sem nos darmos conta disto.

Vinícius (turno 166) encadeia sobre o discurso da professora (turno 164) com um movimento de resposta, através do qual assume uma tutela explícita em relação

à Maria Clara, lembrando a professora que ela ainda não havia recebido uma folha. Em seguida, Maria Clara (turno 167) retoma o enunciado de Vinícius, recortando a primeira sílaba do enunciado: “Gô”. Dessa forma, ela realiza um movimento verbal de pedido, apelando também com um movimento gestual, na medida em que, ao enunciar, ela gira seu corpo em direção a professora, mantendo o olhar fixo nela.

Enfim, quanto aos movimentos discursivos, constatamos que os mais frequentes são de pergunta: “É para colocar para fora?” (turno 149); “É para pintar é , tia?”, (turnos 153, 155, 157); movimentos de pedido: “Eu” (turno 147), “Dá” (turno 151), “Go” (turno 167); movimentos de asserção: “Eu quero lápis” (turno 152); e movimento de tutela: “A gordinha” (turnos 166, 168, 169).

Vimos, também, como crianças, que ainda não dominam a linguagem verbal, recorrem a outros elementos para dar continuidade ao diálogo, bem como para garantir que o sentido seja apreendido pelo(s) seu(s) interlocutor(es) discursivo(s). Vimos o flagrar-se da professora pelo gesto inesperado de Felipe, bem como pela postura, nada acomodada, de Maria Clara, que também a surpreende por tentar, diversas vezes, se inserir na atividade e participar do “jogo”.

Enfim, tentamos esboçar uma análise desse episódio interativo, observando os movimentos que as crianças realizam para se inserirem e darem continuidade ao diálogo. Voltando uma atenção especial para o não-verbal, constatamos sua relevância para a própria construção do diálogo na fase de transição para o verbal.

## **BIBLIOGRAFIA:**

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *O enunciado, unidade da comunicação verbal*. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FLETCHER, P. & MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Tradução Lélia E. Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FRANÇOIS, Frédéric. *Significations corporelles et oubli du corps dans le langage de l'enfant et em quelques autres lieux*. **Revista de medicina Psychosom**. 30131, pp. 47-62, 1992.

FRANÇOIS et al. **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris: P.U.F., 1984.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les composantes de base de l'interaction*. In: **Les interactions verbales**, Tome I. Paris: Armand Colin Éditeur, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *La relation interpersonnelle*. In: **Les interactions verbales**, Tome II. Paris: Armand Colin Éditeur, 1992.

MARCUSCHI, Luiz. **Análise da conversação**. 4ª ed., São Paulo: Ática, 1998.

RECTOR, Mônica & Trinta, Aluizio R. **Comunicação do corpo**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

SANTOS, Maria Francisca O. **A interação em sala de aula**. Recife: Edições Bagaço, 2004.