

## FORMAS DE SUSTENTAÇÃO OU TUTELA DIALÓGICA “ADULTO-CRIANÇA” EM SITUAÇÃO DE NARRATIVA

Lélia Erbolato Melo\*

**Resumo:** *Inicialmente, pretendo mostrar que a sustentação ou tutela de linguagem (Bruner (1983), Vygotsky (1985), F. François (1994; 1996)), está longe de se assemelhar a um longo rio tranqüilo (Christian Hudelot (1993; 1997)). As abordagens de inspiração estruturalista tentaram isolar padrões ou esquemas do tipo Questão-Resposta-Avaliação e outros pares ou “triplés” vizinhos. A partir desta constatação e não pretendendo considerar atos de linguagem isolados, a intenção é mostrar de modo empírico que o adulto ocupa quatro lugares dialógicos apresentando cada um movimentos variados, com base numa amostra extraída de uma pesquisa em andamento.*

**Palavras-chave:** *tutela de linguagem, adulto-criança, narrativa.*

Inicialmente, pretendo mostrar que a sustentação ou tutela de linguagem (Bruner (1983, ed. fr.), Vygotsky (1985, ed. fr.) F. François (1994; 1996)), está longe de se assemelhar a um longo rio tranqüilo (Christian Hudelot (1993; 1997)). As abordagens de inspiração estruturalista tentaram isolar padrões ou esquemas do tipo Questão-Resposta-Avaliação e outros pares ou “triplés” vizinhos. Com base nesta constatação e entendendo que evidentemente há um grande número de outros encadeamentos (do tipo: ordem-aceitação ou recusa; ou enunciado-reformulação, acréscimo, pedido de esclarecimento, enunciado paralelo, continuação...) minha intenção é, antes de mais nada, retomar a noção de sustentação ou tutela a partir de F. François (1994, p. 232-233).

---

\* Doutora em Lingüística. Professora do Departamento de Lingüística – FFLCH/USP.

Segundo o autor, esta noção foi inicialmente introduzida por Vygotsky num contexto anti-piagetiano: para ele, a criança pequena não é "egocêntrica" mas, ao contrário, ela interage com o outro e aprende a fazer com dois o que, em seguida, ela fará sozinha. Daí toda a reflexão de Vygotsky sobre a interiorização progressiva deste papel do outro e a organização dialógica do sujeito que em fim de percurso fala consigo mesmo e não com o adulto. Esta reflexão sobre a tutela foi associada a uma citação da noção de estágios: a progressão não se desenvolve num modo semelhante àquele da maturação mas, antes, de tal modo que as experiências adquiridas pelo sujeito num dado momento fazem com que se evidencie diante dele o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal. Em sua versão, sem dúvida, a mais corrente, a noção de tutela repousa na idéia que em matéria de linguagem como nos outros domínios dos saberes e saber-fazer "em colaboração, sob a direção e com a ajuda de alguém, a criança pode sempre fazer mais e resolver problemas mais difíceis que quando ela age sozinha" (Vygotsky, 1985, p. 270). Assim, dizer que a criança dialoga antes de monologar é, sem dúvida, verdadeiro, mas concluir que falar sozinho é melhor que falar com vários dependeria de uma visão pelo menos simplificadora do desenvolvimento. É esquecer igualmente as "felicidades" da interação verbal.

Nesta linha de reflexão se considerarmos que a capacidade de saber fazer frases não é senão uma parte do que a criança utiliza quando aprende a falar, estaremos admitindo que as condutas de linguagem ou os "progressos" da criança não podem ser simplesmente avaliados em termos de correção ou de complexidade sintática. Elas necessitam levar em conta saberes mais globais, por exemplo, saber alternativamente responder, contar, comparar, argumentar...

Nem simples contribuição de informação...

Em se tratando da sustentação ou apoio que pode trazer o adulto quando ajuda a criança a se exprimir verbalmente, parece a C. Hudelot (1993, p. 51-54) que duas direções deveriam ser excluídas.

Aquela centrada na comunicação como transmissão de informação que, reduzindo todo diálogo a uma situação de resolução de problema, consideraria como tutelares as informações necessárias e suficientes que permitem à criança transpor uma nova etapa. Tal atitude que reduz o diálogo a uma interação entre sistemas cognitivos abstratos negligencia outros aspectos também importantes. Neste sentido, na análise que ele faz das condutas de um adulto que ajuda crianças de 3, 4 e 5

anos para construir uma pirâmide a partir de blocos constitutivos complexos e imbricados, J. S. Bruner (1983, p. 277-279) observa que as modalidades de tutela são numerosas: engajamento, redução dos graus de liberdade, manutenção da orientação, sinalização das características determinantes, controle da frustração, demonstração.

O conjunto destas características, segundo F. François (1994, p. 233-235), vai aparecer em muitas situações. Vemos neste caso de algum modo o adulto servir de controlador, organizador. E tudo isto deve ser precisado ou modificado quando se trata não de "mandar fazer" mas de "mandar falar" (fórmula que contém em si mesma a indicação de seus limites). É o que acontece, geralmente, se queremos muito "mandar falar" ou "ajudar a falar" – o inverso e a contra-tutela podem ocorrer. Nesta perspectiva, o autor lembra como uma diferença a ser apontada que tanto Vygotsky como Bruner conceberam a tutela no caso da comunicação desigual: daquele que sabe *versus* aquele que não sabe. "Mas se pensamos (prosegue François) nas comunicações mais ordinárias, é evidente que o discurso do outro, qualquer que seja ele, pode nos levar a dizer-pensar o que "não nos teria ocorrido" (sem isto)". Se existe, pois, globalmente um papel de apoio do adulto, este se realiza por ocasião de condutas plurívocas, que introduzem a díade ao mesmo nos planos cognitivo, afetivo e relacional.

Por outro lado, observa-se que as interações de tutela variam em três idades:

– em relação aos mais jovens, trata-se antes de tudo de introduzir a criança como parceira de tutela;

– com as crianças de quatro anos, a tutora age mais como estimuladora verbal e retificadora;

– a criança de cinco anos não recorre à tutora senão quando ela sente uma dificuldade ou para verificar uma construção.

Esta função, por sua vez, desaparece desde que a criança realiza sozinha a tarefa esperada. A tutela não é, portanto, um simples "andaime" estático: é uma ajuda trazida no momento oportuno, que pode, aliás, entrar em concorrência com outras condutas necessárias à realização da tarefa.

...nem pura intencionalidade.

Neste caso, parece também excluída a direção que consiste em definir a tutela em termos de desejo ou intenção do locutor. É preferível, então, considerar as condutas de tutela em função dos efeitos no interlocutor infantil.

## O apoio de linguagem

No exemplo de Bruner, trata-se de recorrer aos gestos (mostra, demonstração) e às verbalizações (como manifestação da consciência) para ajudar a criança a realizar com sucesso uma determinada tarefa sensório-motora. Mas como já foi assinalado anteriormente quando a tarefa não é mais prática mas lingüística, ou antes, de linguagem, quando os propósitos do adulto ajudam a criança não a agir fisicamente mas a produzir o seu próprio discurso, outros aspectos devem ser também levados em conta. É o caso, por exemplo, quando se trata de descrever uma imagem, de restituir uma narrativa, até de compreender um texto. É o que tentaremos mostrar a partir de agora de modo empírico (na situação de restituição de uma narrativa – "O passarinho Rafa" (de Regina Drummond), história lida a um sujeito de cinco anos (sexo feminino) que frequenta uma creche), e com base, sobretudo, no texto de C. Hudelot (1997, p. 134-136).

Assim, entendendo-se que os enunciados do adulto podem ser orientados de modo dominante na gestão da interação, do conteúdo da tarefa ou da formulação das crianças, podemos considerar que o adulto ocupa, ao longo da tarefa, quatro lugares discursivos que apresentam, cada um, movimentos variados.

### Posição 0

O discurso do adulto ainda que orientado para a tarefa é independente daquele das crianças. É, em geral, o lugar do enquadramento da tarefa ou da introdução de um novo tema.

- A. Ah é um passarinho?
- C. Aí depois ele voou pegou uma ( ) aí depois voou, voou.
- A. Pra onde ele voou?
- C. Pro céu.
- A. Ah por que o céu? O que o céu tinha de tão gostoso?
- C. É... é... azul... vermelho.

### Posição 1

O adulto ocupa um lugar de antecipação. É evidentemente a posição privilegiada dos enunciados interrogativos, mas não é a única.

Por exemplo, um pedido de reformulação:

- A. E o que ele quebrou?
- C. O braço.
- A. Ah não é a asa?
- C. É.
- A. É o braço ou é a asa?

Ou ainda:

Retomada ou pedido de reformulação como incitação a procurar:

- A. Ah conta a história.
- C. O pintinho num tava na gaiola.
- A. O pintinho?... é um pintinho?
- C. É um passarinho.

Abro parêntese para registrar, de passagem, o papel das questões categoriais, observando que seria preferível distinguir, de um lado, aquelas do tipo (quem?... quando?... onde?... ) às quais é possível responder de modo mínimo por um sintagma:

- A. Pra **onde** ele voou?
- C. Pro céu.

Em compensação, questões categoriais do tipo **como?** ou ainda **por quê?** apresentam um funcionamento relativamente diferente no sentido que elas exigem não somente um sintagma que preencha a categoria, mas uma predicação completa:

- A. Como foi que ele se machucou?
- C. Porque ele tava aqui depois e caiu.

### Posição 2

O adulto retoma o que a criança falou e introduz uma complementaridade ao propor sua própria codificação:

- C. ... Julieta gritava, era Juliana... gritava...
- A. Que que a Juliana gritava?

C. Gritava porque pra ele voltá.

A. Volte Rafa volte você vai se machucar de novo.

E também quando o adulto explicita a resposta da criança:

C. Porque ele tava aqui depois é caiu.

A. Caiu? Onde foi que ele bateu?... na árvore?

C. Não ( )

A. Na antena... isso mesmo ele bateu... na antena.

### Posição 3

Nesta posição retroativa aparece o conjunto das avaliações positivas ou negativas, as reformulações parafrásticas, os pedidos de elucidação ou de confirmação, as retomadas dubitativas, etc. Exemplos:

Pedido de especificação:

... aí depois ele se machucô.

A. Como foi que ele se machucou?

E ainda em:

C. ... um tava na árvore o outro tava voando.

A. Eram dois passarinhos ou era um só?

Avaliação (no caso, positiva):

C. É um passarinho.

A. Ah! É um passarinho...

Retomada dubitativa:

C. O pintinho num tava na gaiola.

A. O pintinho?... é um pintinho?

C. É um passarinho.

A. Ah! É um passarinho.

Pedido de elucidação ou de confirmação:

A. Eram dois passarinhos ou era um só?

C. Dois.

A. Dois?... quantas gaiolas eram?

C. Uma.

A. Uma... com dois passarinhos?

Finalmente, gostaria ainda de assinalar neste bloco o **recurso ao texto** (pelo adulto) com leitura da passagem em que se situa a informação procurada. Observamos que o adulto recorreu, talvez, a esta estratégia (da tutela textual) como última forma de tutela da restituição oral, quando as estratégias precedentes não tiveram sucesso:

A. E o que será então que ele quebrou?

C. O braço.

A. Ah... não é a asa?

C. É.

A. É o braço ou é a asa?

C. A asa.

A. A asa... passarinho tem o quê?

A asa.

(a partir daí, o adulto retoma, então, a narrativa anterior para a criança)

### Considerações finais ou duas reflexões

Como podemos notar temos antes de mais nada várias faces da tutela... "Todos os domínios em que há tutela, nos lembra F. François (1996, p. 117), não funcionam do mesmo modo: há pelo menos a dicotomia – aprendizagem e ações codificadas no sentido estrito: amarrar sapatos ou pronunciar de modo inteligível. E, ao contrário, todos os casos em que o adulto pode ajudar a criança a fazer alguma coisa que ele, adulto, não poderia fazer: contar um pesadelo como o faz uma criança, por exemplo".

O que concluir, então, sobre o que diz respeito à tutela? Que certamente é difícil impor o sentido, forçar o imaginário, de um lado.

De outro lado, que é extremamente difícil também definir o que se entende por eficácia da tutela. Como fecho e abertura, talvez se pudesse dizer (parafraçando Régine Delamotte – Legrand (1997, p. 78)) que “as manifestações de recusa ou de resistência são sem razão sistematicamente consideradas como fracassos de tutela. Elas poderiam ser muitas vezes, ao contrário, a marca de um ganho de autonomia, sendo a tutela por sua própria ineficácia o indicador de seus progressos”.

## Bibliografia

- BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Trad. de Michel Deleau. Paris: P.U.F.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (1997) Reprises, impositions, resistances, et autres, inventions: enfants de quatre ans et adultes face au récit. *CALAP* n. 14. Paris: Université “René Descartes” e CNRS.
- FRANÇOIS, F. (1994) Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Rééducation orthophonique*, vol. 32, n. 179, setembro.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Práticas do oral*. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono.
- HUDELOT, C. (1993) Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale*, n. 23, Université de Rouen et CNRS.
- \_\_\_\_\_. (1997) Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne. Section de maternelle en situation de description d'image. *CALAP* n. 14. Paris: Université René Descartes e CNRS.

**Abstract:** *At first, I intend to show that the support or language tutelage (Bruner (1983), Vygotsky (1985), F. François (1994; 1996)), is far from being a calm river (Christian Hudelot 1993; 1997). Approaches based on structuralist views tried to isolate patterns or schemes such as: Question-Answer-Evaluation and other pairs or neighbour “triples”. Taking this into consideration and putting language acts aside, the aim is to show in an empirical way that the adult occupies four conversational places, each one with varied movements, based on a sample taken from a research we have been carrying out.*

**Keywords:** *language tutelage, adult-child, narrative.*

## AS PESQUISAS NAS ÁREAS ESPECÍFICAS INFLUENCIANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1º E 2º GRAUS

Magda Becker Soares\*

Procurando fugir ao risco de discutir o tema desta exposição – *As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus* – de maneira demasiado genérica e imprecisa, que a abrangência desse tema quase impõe, correrei o risco oposto de discuti-lo de maneira demasiado particular e precisa, que a forma de exposição pela qual optei pode, por sua vez, impor. Entre os dois riscos, escolho o segundo, por mais controlável; e tentarei controlá-lo buscando um movimento de fluxo e refluxo do particular ao geral e do geral ao particular. Para isso, organizo assim o texto: começo por definir os limites daquilo que aqui se vai dizer, apontando aquilo que aqui não se vai dizer, ou seja: interpreto o tema e me sujeito a ele; em seguida, busco, através de um exemplo – a relação entre as pesquisas em uma certa “área específica” e a formação de professores para essa “área específica” – surpreender o geral no particular, para logo extrair desse exemplo, e do “geral” que nele surpreendo, lições, e depois, inferências; concluo não com a sempre esperada e desejada dádiva das respostas, mas com proposta de um tempo de perguntas, porque, como bem diz José Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (*Memorial do Convento*).

### Decompondo e recompondo o tema: construindo limites

Decomponho o tema, num trajeto ao inverso: começo do fim, pela última palavra, e caminho de palavra em palavra, até a primeira.

A última palavra, *professores*: é fundamental construir limites sobre o que se entenderá aqui por *professor*. Ao eleger como tema a influência, na formação de