

VAMOS TODOS CIRANDAR

Linha fina: Músicas, brincadeiras, rimas e cantigas de roda; os vários sons, palavras e ritmos que permeiam o universo infantil desde a mais tenra idade são fundamentais para a aquisição da fala e preparam as crianças para a escrita.

<autor> Por Claudemir Belintane

Revista Mente-Cérebro/Coleção “A mente do Bebê”. São Paulo: Duetto Editorial, 2008, [pp.66-75]

“A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta”. É assim que o escritor Graciliano Ramos (1892-1953) inicia seu belíssimo “Infância”, tentando trazer às palavras imagens de seu remoto mundo infantil. Nessa busca, o escritor compara essas aberturas na memória com *“rasgões num tecido negro”* através dos quais passavam *“figuras indecisas”*, entre elas algumas pessoas que estiveram presentes em sua infância e que também reaparecerão em seus romances (Amaro Vaqueiro, José Bahia, Sinhá Leopoldina). José Bahia ganha destaque dentre essas sombras todas, dele o escritor faz questão de retomar a seguinte cantiga, que também reaparece no romance “Angústia”:

Eu nasci de sete meses
Fui criado sem mamar
Bebi leite de cem vacas
Na porteira do curral.

Entremeando imagens e vozes de pessoas, o escritor - bem provável que não muito consciente disso - põe diante de nós dois fenômenos bem presentes na vida dos bebês e das crianças em geral: as imagens que se apresentam a partir do berço e as vozes que vão de alguma maneira matizando e matriciando a entrada da criança na linguagem.

Entre as vozes, distinguem-se duas modalidades:

1. - uma que se dirige diretamente ao bebê, que o instancia num pólo, que o obriga a abrir olhos e ouvidos na direção do adulto que tem diante de si;
2. - outra que parece se pôr além das coisas, uma voz que funciona mais como ritmo, melodia, entoação pura do que como comunicação.

Se a primeira desde o início já vai tomando os contornos pragmáticos, apontando para o uso útil da interação, a segunda, faz questão de se figurar como lúdica, como instanciadora de uma subjetividade brincalhona – figuram nesse grupo as cantigas de ninar, as brincadeiras com rimas e os muitos jogos verbais que veremos detalhadamente neste texto.

Boa parte dos estudos sobre aquisição de linguagem, diferentemente desse percurso do escritor, foca apenas a comunicação direta entre adulto/criança. Percorrendo o estado da arte do campo, encontramos, nas mais diversas correntes, preocupações com a aquisição de fonemas, com a imitação de gestos e sons, com as diversas etapas em que se seguem o balbúcio, as onomatopéias, a repetição de alguns vocábulos (pseudolinguagem), o momento de fixação em palavras-frase (palavras que são usadas para diversos contextos) até chegar aí por volta dos dois anos e meio, quando ocorre a expansão da linguagem com usos de frases e de palavras mais desprendidas do contexto imediato. Quase todos os autores que atravessaram o século XX discutindo a questão, mesmo os grandes nomes como Piaget e Vygotsky, põem a ênfase na função comunicativa da linguagem - mesmo quando insistem em negar que a linguagem tenha apenas essa função, a concepção de fala que esses pesquisadores assumem é instrumental, ganha a forma de uma habilidade comunicativa que emerge para agir, para resolver problemas ou quando muito para pensar em voz alta. Pouco ou nada se diz sobre a função dos gêneros orais infantis e suas expansões na aquisição geral da linguagem e em seus possíveis desdobramentos literários e artísticos.

Uma observação que se repete entre diversos autores é a de que no progresso da aquisição, por volta dos quinze meses, a criança vive um “período de incubação”, em que deixa de falar o que já sabia, permanecendo meses usando uma ou duas palavras. Esse período é entendido como “uma verdadeira organização dos modelos imitados e nunca de pura e simples reprodução, como se pode ver nos diversos autores reunidos por Merleau-Ponty em “A consciência e a aquisição da linguagem”

É importante notar que a criança nesta idade, de dois anos a dois anos e meio, está com os sentidos voltados para a voz e para o corpo dos adultos, mas não sujeita apenas à linguagem comunicativa, à fala prosaica que entretém com os pais. Acalma ou agita o corpo do *infans* também os cantos, os jogos e as brincadeiras orais que os pais fazem brotar de suas memórias. Esses jogos em geral são textos completos que foram selecionados pela peneira estética da tradição especialmente para esses momentos em que a criança é inserida em uma linguagem que, como diria Manoel de Barros, teria aquela “desutilidade poética”. No entanto, as pesquisas em geral assumem apenas a oralidade útil, a fala afinada com as

ações no mundo, e não dão muita bola às “desúteis” armações languageiras com que a tradição familiar insiste em enredar o “infans”. É como se, para os pesquisadores, a linguagem a que a criança está submetida fosse monogênica, ou seja, fundada num uso que apenas realça o diálogo, a prosa cotidiana.

Não seria esse tempo de “incubação” –mencionado por Merleau-Ponty, um tempo de apuração do ouvido, tempo em que a criança começa a dar relevo à diversidade de textos que orbitam seu berço e agitam seu corpo? Não há a possibilidade de seu ouvido começar a perceber as diferenças entre um texto e outro? Teria alguma função importante a emergência dessa subjetividade que também se estrutura no espaço intertextual que vai se esboçando aos poucos entre ela e o outro?

De fato, precisamos considerar que, ao lado dos brinquedos visíveis que enchem os olhos dos pesquisadores - por que suscitam ações, monólogos e diálogos nos quais estes vêem os rudimentos da lógica e do conhecimento - há, como diz Chico dos Bonecos, os brinquedos invisíveis, aqueles que usam artifícios da própria linguagem para se fazer valer como interação lúdica. Esses textos, apesar de não chamarem a atenção dos pesquisadores da área de aquisição, são tão fundamentais quanto os diálogos úteis e, muito provavelmente, também enredam e cativam o sujeito vacilante que habita esse período de incubação. Talvez, nesse momento estejam incubando também as diferenças entre tipos de textos e não apenas a linguagem comunicativa.

Vamos passar por alguns dos gêneros infantis e realçar aqui a função e a importância de cada um deles não só para aquisição da fala, mas também na preparação das bases que permitem a entrada da criança no universo da escrita.

GÊNEROS DA INFÂNCIA

Gregoire, em “L’aprendissage du langage”, mostra que o bebê já sorri como resposta ao sorriso do outro a partir dos dois meses de idade. O pareamento com o outro constitui a dimensão imaginária, especular, que aos poucos também vai sendo atravessada pela intermitência do simbólico, pelas diferenças que as figuras parentais vão produzindo ao longo de seus aparecimentos e reaparecimentos. Na linguagem com a qual a mãe conversa com o bebê, o chamado mamanhês, já é possível perceber que o outro materno se põe ali de forma bem diferenciada, com uma entonação especial para chamar a atenção da criança, que em geral responde com júbilo, balbúcio, sorrisos e movimento. Jerusalinsky, em *Prosódia e enunciação na clínica com bebês* mostra que boa parte das mães, após

emitir suas perguntinhas entonadas, deixa um tempo estratégico para que o bebê entre no canal e dê sinal de que está na linguagem - o bebê responde no seu turno. Do mesmo modo, queremos enfatizar que, quando é hora de dormir, de comer ou mesmo de brincar, em geral, o bebê não fica sem uma cantiga suave, que embala ou anima. A mesma voz que o solicita por meio do mameio muda o registro e atualiza um outro tipo de texto. A mãe retoma de sua memória uma cantiga, dando vazão aos ecos arcaicos de seu próprio tempo de berço – um saber esquecido é aqui retomado.

Assim que o corpo da criança ganha um pouco mais de firmeza, a família põe em jogo os brincos – gênero especial de parlenda em que o adulto põe a criança sobre os joelhos ou mesmo no cadeirão e, juntos, num embalo de corpo e voz, associam versinhos com movimentos corporais – vejamos um exemplo bem conhecido:

Serra serra serradô

Serra o papo do vovô
Quantas tábuas já serrô
Já serrou vinte e quatro
Uma, duas, três quatro.

(Dadas as mãos, os corpos do adulto e da criança mimetizam o movimento da serra, cadenciados pelo ritmo do poema que às vezes é declamado só pelo adulto ou ainda pelos dois – não raro, a voz da criança que ainda não aprendeu a falar, acompanha com um murmúrio mais ou menos rítmico).

Há muitas outras parlendas de “colo”, simples, feitas para esses momentos em que a criança, ao mesmo tempo em que domina alguns movimentos, começa a descobrir uma língua em versos, com métrica, ritmo e rima e, com tudo isso começa a entrever um outro folgazão que, com suas idas e vindas, vai ajudando a armar as possibilidades de um sujeito não muito pragmático, mais propenso ao desútil do que ao útil. Entre uma e outra reaparição da mãe ou do pai, a criança vai aprendendo a:

- bater palmas:

“Palminha de São Tomé”,
Para quando o papai vier”

(aqui podemos observar que a busca da rima subverte o rigor da escrita, produzindo a apócope do r, transformando “vier” em “vié”)

- mapear o corpo:

“janela,
janelinha,
porta,
campainha

(apontando para os olhos, para a boca e por fim acionando o nariz como se ele fosse a campainha)

“Minguinho,
seu vizinho,
pai de todos,
fura bolo
e mata-piolho”

(levantando os respectivos dedos)

Esses tipos de textos desempenham funções que vão muito além do mimo, do agrado, do acalanto. O ritmo, o jogo corporal escandem as palavras, identificam unidades melódicas, equiparam e dão relevo a fragmentos por meio da rima e da repetição. Na conversa cotidiana ocorre o contrário, a utilidade comunicativa acaba prevalecendo sobre os significantes tornando-os menos salientes, menos visíveis. Quando a criança, no diálogo com o adulto, aprende a pedir, a exigir com a voz alguma coisa, a intenção que sustenta o gesto acaba descentrando a materialidade significativa. Já no jogo lúdico não, é a própria camada significativa que está em causa, o sentido até comparece, mas sempre repete o jogo em si. Os recursos estéticos (métrica, ritmo, rima, paralelismo,) favorecem a memorização e possibilitam a formação de uma rede de textos, de expressões e trechos que se vinculam de forma expressiva, quase sempre favorecendo a equivocação (aqui nos dois sentidos, tanto do equívoco como erro, como da possibilidade criativa da evocação de um fragmento que vem ocupar o lugar de um outro).

Lembro-me de que meus filhos, na idade de dois anos, quando ainda falavam fragmentos de palavras, curtiam muito o jogo do “Cadê o toucinho daqui” e respondiam mais ou menos assim:

- Cadê o toucinho daqui?
 - u ato omeu (o gato comeu)
 - Cadê o gato?
 - a u mato (tá no mato)
- (e assim sucessivamente)

Muitas vezes quando uma palavra desse contexto era pronunciada por alguém na situação de fala cotidiana, por exemplo, alguém falando sobre “gato”, levava a criança à imediata associação: “o ato omeu!”. É interessante perceber que esses textos vão constituindo uma rede “in absentia”, um estoque de memória disponível para uma trama polifônica, que é evocada a partir de uma associação metonímica, como as que Cláudia Lemos indica no diálogo adulto-criança.

O que podemos perceber é que a alteridade que vai se instanciando não é de forma alguma um pólo monogenérico, cuja modalidade única de linguagem seria o diálogo, a conversa ou mesmo o monólogo. Nos momentos de silêncio e de solidão da criança, com certeza, esses gêneros poéticos também se deixam captar pelas associações e vêm co-habitar o espaço da fala/discurso egocêntrica/o.

Na mesma obra de Graciliano, “Infância”, vemos o narrador (no caso, um adulto, mas que tenta resgatar o processo de uma montagem textual perdida) tecendo um interessante diálogo com a sua infância, tentando pôr em palavras traços da experiência vivida. Vejamos:

“Não se distinguia nenhum ruído fora a cantiga do sapo do açude da Penha – vozes agudas, graves, lentas, apressadas, e no meio delas o berro do sapo-boi, bicho terrível que morde como cachorro e, se pega um cristão, só o larga quando o sino toca. Foi Rosenda lavadeira quem me explicou isto. Admirável o sino. Como seria o sapo-boi? Pelas informações, possuía natureza igual à natureza humana. Esquisito. Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria a criatura viva, alegre. Só, encolhido, o jeito que tinha era ocupar-me com os sapo-boi, quase gente, sensível aos sinos. Nunca os sinos me haviam impressionado

Sapo cururu

Da beira do rio.

Não me bote na água,

Maninha,

Cururu tem frio.

Cantiga para embalar crianças. Os cururus do açude choravam com frio, de muitos modos, gritando, soluçando, exigentes ou resignados. Eu também tinha frio e gostava de ouvir os sapos (pp. 74-75)

Impressiona como o narrador entrecruza textos, mapeia as impressões vividas, evoca a cantiga do “Sapo cururu” e ainda enreda a credence do sapo que morde. Vozes e cantigas vindas da memória vibram ao mesmo

tempo diante das sensações sonoras que chegam do açude da penha. Há, nesse momento, uma dissolução egóica que até permite uma identificação com o cururu que tinha frio.

As pesquisas ainda não descobriram esse entrecruzamento de gêneros secundários com gêneros primários de Bakhtin. É interessante notar que esses textos da infância são gêneros secundários, textos completos, com começo, meio, fim e acabamento estético.

Segue aqui um outro exemplo curioso: Pedro, com dois anos de idade, ainda estava naquela fase de suspensão das ricas manifestações vocais que antecede a fala mais articulada. Ao iniciar as primeiras palavras, experimentou um medo súbito de alguns objetos do mundo, primeiro das ameixas pretas que estavam sobre o pudim, a seguir expandiu esse medo também para o pudim na fôrma, logo depois, transferiu-o também para a fôrma de alumínio. Numa outra situação, o medo contagiou também a bóia de plástico que serve para pôr cloro na piscina já que esta tem a mesma forma que a vasilha para pudim. Em suas relações com a família e com as outras crianças, o menino aprendeu duas palavras desse contexto, fixou os dois pontos desse medo: “cloro” e “pudim”. Agora, diante das provocações das outras crianças que o incitavam a ter medo desses objetos, ele respondia com as palavras: *coro!...pudim!* As duas palavras, pronunciadas em seqüência, ganharam uma entonação especial, como se constituíssem uma fórmula mágica para meter medo nos outros:

- Coro! Pudim!

Ficam claras as operações por metonímia no início (da ameixa para a forma de pudim), depois por metáfora, por semelhança (da fôrma para a bóia da piscina). Ao nomeá-las, Pedro sai da pregnância da imagem e ganha dois significantes, com os quais consegue manipular o medo. Quando eles se transformam em fórmula mágica, o medo se dissipa e, a partir desse momento, a criança domina o próprio ato de meter medo.

Aparentemente, o que está em jogo nessa experiência é a relação palavra mundo, apenas as conversas e provocações advindas do contato com as crianças maiores. No entanto, é possível perceber com nitidez a importância da fórmula mágica, da especial entonação que as duas palavras ganham. Essa fórmula, possivelmente, veio de outro contexto, de uma outra brincadeira. É uma entonação especial que, ao ser esvaziada, permitirá que outras palavras e outro contexto a ocupem – como ocorre com os gêneros orais da infância, cujas formas se repetem para receber diferentes textos, por exemplo, as chamadas “fórmulas de escolha” – vejamos algumas:

(1)

Uni duni te

Salameminguê

Um sorvete colorê

O escolhido foi você

(2)

Uma velha Bem velhinha
Fez xixi na canequinha
Foi contar para a vizinha
Que era caldo de galinha

A fórmula de escolha serve para saber quem será o pegador (nas brincadeiras de pega-pega, duro-mole, salva, soldadinho de chumbo, esconde-esconde e outras). O verso é escandido ao mesmo tempo em que vai sendo acompanhado de tapinhas nas mãos, cada segmento corresponde a um tapa. A entonação é rítmica, compassada, de tal modo que cada verso ganhe sua métrica para que o ritmo e as rimas possam ditar a entonação.

Em todos esses textos o contexto joga um papel fundamental. O nonsense aí posto, desde as palavras que não possuem sentido ou até mesmo o contexto cômico (velha que faz xixi na canequinha), são infiltradas por esse contexto do brincar. São as palavras ritmadas que permitem indicar o pegador.

Nas cantigas de ninar, nas brincadeiras de colo e outras mais próximas ao berço, haverá sempre esse movimento metonímico, uma aproximação entre efeito estético (ritmo, rima, métrica etc) e situação vivida. A criança, quando na ausência da mãe - como bem viu Freud no famoso jogo do “fort da” (“Além do Princípio do Prazer”) - , resgata no jogo, na brincadeira, algo da presença da mãe. Uma cantiga de ninar (como o “Sapo cururu” evocado por Graciliano) ou qualquer outro gênero da infância evocará sempre a presença e o aconchego parentais. Suas expressões estranhas, seus efeitos sonoros, seus contextos mágicos permitirão sempre um entrecruzamento entre esses tipos textuais (textos completos/secundários) com a fala cotidiana (textos fragmentados/primários)

Desse entrecruzamento, nascem as possibilidades de a linguagem ir além do imediatismo. Uma conversa, um diálogo sempre traz uma palavra, uma forma, uma entonação que permite evocar um texto já ouvido. A polifonia se faz presente e com ela a dinâmica que permite o surgimento das bases para a escrita.

Questionamos aqui o conceito de consciência fonológica, tão cara aos defensores do método fônico na alfabetização. Para eles, a base da alfabetização é uma consciência cognitiva que incide sobre os elementos mínimos da fala, permitindo a apreensão da correlação grafema-fonema. Em nossas pesquisas, atestamos muito mais uma inconsciência não apenas fonético-fonológica, mas sobretudo prosódica, polifônica, hipertextual, que promove o entrecruzamento de duas cadeias: uma poética, lúdica, rítmica, sujeita ao nonsense, ao fantástico; outra mais contida, mais propensa às demandas da realidade e do outro presencial, que é fala cotidiana, o diálogo. A primeira sempre provocará furos na segunda, abrirá espaços

para que aquela encontre, por metáfora ou metonímia, uma chance de ser por esta evocada.

Se na língua, como disse Saussure, só há diferenças, na performance oral adulto-criança, há também uma distribuição diferencial quando consideramos a diversidade textual da infância. Em outras palavras, estamos afirmando que as possibilidades de efeitos, quer por semelhança metafórica; quer por contigüidade metonímica, também ocorrem entre gêneros primários (fala cotidiana) e secundários (textos mais completos, com mais facilidade de memorização). Em geral, o fragmento primário enlaça um texto completo, uma cantiga, uma parlenda e dá ocasião a uma mnemotécnica, a um funcionamento inconsciente. Quando a criança começa a dominar a fala coloquial, a manter diálogos e jogos lúdicos com adultos, também guardará na memória um repertório razoável de textos lúdicos e, mais do que isso, também estará sujeita aos efeitos metafórico-metonímicos em uma dinâmica intertextual. Efeitos semelhantes ao que Cláudia Lemos e outros pesquisadores analisam nos diálogos entre criança e adulto, só que aqui enlaçando textos completos,

Dessa dinâmica intertextual, fragmentos mais complexos de textos se destacam e vêm se submeter ao crivo analítico da fala cotidiana, que mistura a habilidade da comparação com o efeito de estranhamento, produzindo um certo movimento a que podemos chamar aprendizagem. Abaixo ilustramos alguns efeitos de cruzamento espontâneo de formas da língua que acabam dando possibilidades de comparação e estranhamento quando retomada pela fala coloquial, fora do embalo do jogo:

- A cantiga “atirei o pau no gato”, no trecho “do berro, do berro que o gato deu”, para algumas crianças, gera o nonsense “toberrô”;
- “Ciranda Cirandinha”, para as crianças não acostumadas ao pronome tu, acaba fornecendo um estranho par: o “tumedeste e tumetinha”
- O “cravo e a rosa” troca “despetalada” por “despedaçada”
- “Batatinha quando nasce” troca o “espalha a rama pelo chão” por “esparrama pelo chão”
- “Se essa rua fosse minha” troca o “eu mandava, eu mandava ladrilhar” por “eu mandava, eu mandava ela brilhar”

Conversando com crianças ou mesmo com adultos é possível obter muitos outros exemplos, alguns bem singulares. Uma amiga relata que sua filha não tinha medo da Cuca, da cantiga “nana neném”, mas sim da personagem e da cantiga “cacuca”.

O interessante é que essas formas estranhas, aparentemente não analisadas pela criança, permitem inferir possibilidades de cotejos de todas as palavras que passam por esses gêneros com as usadas na fala cotidiana, já que algumas delas se destacam e acabam funcionando com um hipertexto, um nó de uma rede textual.

Em nossas pesquisas temos observado, com bastante clareza, crianças que por não terem passado por esse traquejo de entretextos, por essas possibilidades que os gêneros lúdicos infantis permitem, experimentam muitas dificuldades no momento em que iniciam a aprendizagem da escrita. A criança acostumada aos jogos lúdicos orais, também se apega aos jogos da escrita. Extrair da memória um texto inteiro a partir de uma palavra ouvida; cotejar formas semelhantes (rimas, repetições, paralelismos), escandir palavras a partir do movimento corporal, tudo isso acaba sendo fundamental no momento de aprender e de expandir as habilidades de leitura. A tal consciência fonológica obtida no ensino, segundo os defensores do método fônico, a partir da escansão mecânica de frases escritas não é suficiente para dinamizar a leitura já que esta é muito mais complexa do que o mero desdobramento de um código que teria como modelo a fala comunicativa. A aprendizagem da leitura é, sobretudo, a expansão das mesmas habilidades languageiras que a criança experimenta desde o berço e estas implicam os jogos metafóricos e metonímicos tanto no interior de um mesmo texto como entre textos.

O que dá dinâmica à leitura não é apenas a automatização da correlação grafema-fonema, aliás está é apenas um dos aspectos de uma dinâmica maior, de um saber fazer com a língua que não é da ordem de uma consciência ou de uma cognição que do alto de seu posto comandaria as formas. Inconsciente, esse saber é um traquejo múltiplo que enlaça palavras, frases e textos completos a partir dos efeitos estéticos aqui já comentados. Citemos mais dois exemplos interessantes de inconsciência fonológicas (em **Matizes e Matrizes do Oral no ensino da escrita**, forneço muitos outros exemplos):

- Uma criança de cinco anos, que ainda não dominava totalmente a correlação grafema-fonema, produziu uma substituição interessante na cantiga “alecrim dourado”, mudou o trecho “Foi meu amor que me disse assim...” por “foi o claudemir que disse assim...”

(cantando a musiquinha dá pra perceber o ajuste métrico da criança, o finalzinho “mor” por “mir” é admirável, pois temos aí uma “inconsciência fonológica” bastante produtiva).

- Uma outra criança também na fase inicial de alfabetização, ao ser recomendada pelo pai para não chamar o coordenador da escola pelo apelido caseiro, frisou diversas vezes “seu nome é claudemir!, claudemir!”. A criança, diante do coordenador, no afã de experimentar o novo nome, trocou Claudemir por Valdemar. A mesma troca fez o escritor Ignácio de Loyola Brandão no livro “O beijo não vem da boca”, como forma de proteger o nome real de um seu conhecido.

Se para Freud e Lacan o inconsciente é uma máquina que escreve, é um saber “escrever” inconsciente, para as mães, pais e professores das escolas infantis, esse saber pode ser honestamente evocado como estratégia de convivência e de ensino. Uma forma de fazer isso é buscar na própria memória, como o fez Graciliano e muitos outros escritores, as cantigas, jogos e brincadeiras do passado e re-atualizá-las na interação com o filho ou com aluno - de preferência sendo fiel às suas exigências performáticas. A escola infantil usa parlendas, alguns brincos e jogos orais, mas nem sempre o faz com a necessária fidelidade às suas origens. Os livros didáticos, em geral, estragam os textos orais, pois transformam-nos em insípidos exercícios de escrita, deixando de lado suas dinâmicas performáticas, que constituem o essencial de cada um desses gêneros (em “Adivinha, leitura e desejo” demonstrei que o jogo da adivinha, quando realizado oralmente, exige que o participante memorize o texto e faça associações na busca da resposta, já quando vem escrito no livro didático, essa mnemotécnica se perde).

Já que iniciei esse artigo com um romancista, quero encerrar com um Poeta: Manuel Bandeira, em Itinerário de Pasárgada, relata que as origens de seu pendor para a poesia estão na persistência dessas memórias infantis:

Verifiquei ainda que o conteúdo emocional daquelas reminiscências da primeira meninice era o mesmo de certos raros momentos em minha vida de adulto: num e noutra caso alguma coisa que resiste à análise da inteligência e da memória consciente, e que me enche de sobressalto ou me força a uma atitude de apaixonada escuta.

PARA CONHECER MAIS

Prosódia e enunciação na clínica com bebê – quando a entoação diz mais do que queria dizer. Jerusalinsky, Julieta. In Vorcaro, A (org) Quem fala na Língua. Salvador: Ágalma., 2004

Matrizes e Matizes do oral no ensino da escrita. Belintane, Claudemir. Araraquara: Doxa-Revista Brasileira de Psicologia e Educação.

Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. Lemos, Claudia. Cadernos de Estudos Lingüísticos (Campinas)(42), (pp.41-69) Jan/jun.2002

A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Maria Tereza Guimarães de Lemos. Editora Mercado de Letras, 2002

Os Monólogos da criança: delírios da língua. Lier-de Vitto, Maria Francisca. São Paulo: EDUC-FAPESP, 1998

Os gêneros do discurso. In Estética da criação verbal. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Martins Fontes, 2000

A emergência da coesão entonacional. Scarpa, E. M. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 8. Campinas: Unicamp. 1985.

Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo dos cursos de filosofia e linguagem. Merleau-Ponty, Maurice. Editora Papyrus, 1990