

## MOVIMENTO DE *MISE EN MOTS* E PRODUÇÃO DE METÁFORAS FACE AO DESENHO

Alessandra DEL RÉ<sup>1</sup>

- RESUMO: Considerando que a linguagem é lugar de movimento, de surpresa, de deslocamento, descrever esse movimento discursivo significa mostrar o que se passa quando uma criança fala, em posição segunda de algo que acaba de ser dito por outras crianças, pelo adulto ou por ela mesma. Qualquer que seja sua forma, esse segundo enunciado constitui uma *mise en mots*, ou seja, uma esquematização que opera uma modificação no pré-dado (*pré-donné*). Tendo isso em vista, realizamos um estudo com dez crianças, entre 4 e 6 anos, da Creche Oeste da Universidade de São Paulo. Tal pesquisa procurou observar, entre outras coisas, a *mise en mots* e a produção de metáforas/deslocamentos diante dos desenhos feitos por elas. Com base no que foi exposto, analisaremos essa *mise en mots* levando em conta que, no caso do desenho, pode-se falar do objeto desenhado ou do que se vê através dele.
- PALAVRAS-CHAVE: Metáforas; crianças; aquisição de linguagem

O presente artigo pretende mostrar, a partir de um estudo realizado com dez crianças, entre 4 e 6 anos, da Creche Oeste da Universidade de São Paulo (DEL RÉ, 1998), a relação *mise en mots*<sup>2</sup>- deslocamentos, num primeiro momento, durante a produção dos desenhos e, em seguida, no relato dessa produção para a pesquisadora.

Visto que a linguagem é lugar de movimento, de surpresa, de deslocamento, descrever esse movimento discursivo significa explicitar o que se passa quando uma criança fala, em posição segunda, de algo que acaba de ser dito por outra(s) criança(s), pelo adulto ou por ela mesma. Qualquer que seja sua forma, esse segundo enunciado constitui uma *mise en mots* (FRANÇOIS, 1993), ou seja, uma esquematização que opera uma modificação no pré-dado (*pré-donné*), no primeiro enunciado.

A *mise en mots* permite que os sujeitos circulem de um discurso a outro, que entrem em diferentes jogos de linguagem, já que o movimento é sua principal característica. Ao introduzir vários tipos de relação com o conteúdo e com o discurso (do outro ou seu próprio), ela reflete a realidade, seja através das semelhanças ou das diferenças com os outros discursos, seja por meio de outras apreensões do real (HUDELOT, 1997).

Desse modo, a importância de uma análise em termos de *mise en mots*, mais que uma análise propriamente de significados, estaria na possibilidade de se considerar que há mais de uma verdade, mais de uma maneira de codificar um dado objeto.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP - 01060-970 - São Paulo - SP - Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística. E-mail: aledelre@hotmail.com.

<sup>2</sup> Em geral, os termos estrangeiros foram traduzidos neste artigo (por nós ou por outros autores). Contudo, optamos por manter alguns deles em versão original, quando não encontramos termos equivalentes em português ou quando julgamos que poderia haver algum tipo de perda no nível semântico. No caso dessa expressão, embora a tradução "colocação em palavras" já tenha sido proposta, acreditamos que ela não dá conta das inúmeras possibilidades de tradução que permitem o verbo *mettre*, em francês.

Quando se diz alguma coisa, a significação desse dizer se coloca pela relação do dito e do não-dito (FRANÇOIS, 1993). No caso do desenho, pode-se falar do objeto desenhado ou do que se vê através dele.

Para François (1997), existem movimentos que são propiciados pelo desenho. É o caso da nomeação, por exemplo, quando uma criança nomeia um personagem que ela desenhou de "Maria". Nesse caso, ela pode ter simplesmente inventado o nome ou pode estar se referindo (conscientemente ou não) a uma "Maria" que ela conhece, de quem ela gosta ou não... De qualquer modo, se a criança nomeia um personagem de "Maria", é porque existem outras "Marias" em outros lugares e não apenas no desenho. Assim, ao falar, face ao objeto desenhado, ela pode estar se referindo ao próprio objeto ou ao objeto visto através daquele que está desenhado.

Pode ocorrer, em alguns casos, de as crianças dizerem pouco sobre o desenho que está servindo de base para a atividade, já que, por vezes, ele se constitui de elementos que ressaltam a realidade, como o sol, a nuvem, as flores, o homem...; ou ainda, mesmo que falem, elas podem omitir aspectos interessantes como a cor, o tamanho, etc. (movimento negativo); falar coisas que estão intimamente ligadas a ele, como os aspectos físicos; ou nada ligadas, como as ações, etc. (movimento positivo).

Esses movimentos e a criatividade expressa neles que, segundo François (1993), podem ser caracterizados pela graça, se manifestam com mais frequência na criança quando ela entra no campo da linguagem, isto é, no momento em que ela começa a **brincar** com a linguagem:

A semântica da criança é [...] estruturada como uma brincadeira em que podemos saltar "graciosamente" de um sentido a outro, de um enunciado a outro. Mais que o conteúdo da palavra da criança que nos faria rir por sua ignorância ou pela ausência de inibição é a graça desse movimento no campo do sentido que é, para nós, **fonte de prazer**. (FRANÇOIS, 1993, p.67, grifo nosso, tradução nossa).

A palavra língua é a fonte e o objeto da graça. A graça é um subproduto **fortuito** e "de graça". Ela é dada, disponível, para quem "a elegeu como parte do próprio ofício, e com um declarado entusiasmo e encantamento por esse a-mais com que a fala da criança nos presenteia" (FIGUEIRA, 1997b, p.28).

No início, essa brincadeira se manifesta oralmente, na linguagem familiar, na qual a criança se sente segura: ela não tem de ter sucesso. Ela pode tentar o que quiser, sem medo de sofrer qualquer tipo de sanção do interlocutor.

Aos poucos, conforme a criança é inserida no âmbito escolar, em que os deslocamentos não constituem organizadores de seu discurso, e à medida que ela é exposta à linguagem escrita, a função metafórica vai mudando de espaço – do oral para o escrito, se colocando onde pode se esconder do olhar avaliativo dos outros (FRANÇOIS; HUDELLOT; SABEAU-JOUANNET, 1984).

Com o tempo, ela vai aprendendo também que há situações que exigem uma monovalência das palavras e outras que pedem *pluricodage*<sup>3</sup>, por exemplo, para

<sup>3</sup> *Pluri-* do latim *plus, plures* (vários) e *codage* do francês (transformação/ produção de uma mensagem segundo um código). Admitir a *pluricodage* das palavras, assim, é admitir que uma palavra pode ter diferentes/vários significados ou ainda pode produzir diferentes/várias mensagens, dependendo da situação.

transgredir a norma pelo puro prazer de fazê-lo, ou manifestar justamente os aspectos da realidade que não ressaltam a simples "transferência de informação". É o que se chama de eficácia metafórica do discurso.

A importância da metáfora (deslocamento) encontra-se, assim, no fato de ela representar uma das maneiras de falar-pensar e de revelar o modo como as pessoas (crianças ou adultos) vêem o mundo, de que modo esse mundo adquire sentido para elas. É a metáfora que possibilitará a entrada da criança num universo de significações inimagináveis, navegar "por mares nunca dantes navegados", e, mais do que isso, constituir em cada um a visão de um "quase outro". Os diálogos se tornam, nesse momento, sinônimo de cultura.

Se não houvesse a possibilidade de colocar junto, no espaço do pensamento, aquilo que não está junto no mundo real, que é justamente o que faz a metáfora, não haveria pensamento. É esse pensamento associativo, imaginativo, metafórico, que permite ao homem ser crítico e refletir sobre o mundo.

É por esse motivo, por se tratar de um estudo desse movimento de *mise en mots*, que o termo metáfora adquire, aqui, o sentido de deslocamento: é um movimento que se dá de um domínio a outro, permitindo uma produção de sentidos mais espontânea; é uma forma de liberdade de movimento discursivo, é dizer o que se vê, o que isso poderia ser, o que isso lembra. São mudanças de ponto de vista, de gênero, de mundo, de tema, que colocam junto o que normalmente não vinha junto (RICOEUR, 1975).

Deslocar o gênero é mudar o tipo de enunciado e o modo de encadeamento deles: mostrar, descrever, narrar, nominalizar... A respeito desses gêneros, François (1993) afirma que precisá-los, fazer um inventário exaustivo deles, é uma tarefa difícil de realizar. Isso porque, dependendo dos temas abordados e da relação entre os interlocutores, eles podem diversificar-se. Além disso, eles também podem misturar-se entre si ou mimetizar-se, por exemplo, opondo uma narrativa do mundo real a uma do mundo ficcional, e nesse caso, de um deslocamento de gênero originar-se-ia também um deslocamento de mundo.

É, por exemplo, o que se observa quando se conta a uma criança a história de um cachorro (ficção), e ela fala sobre o cachorro que ela possui, o que ele faz, o que ela faz com ele... Ainda no âmbito dessas narrativas, é possível dividi-las em dois tipos: narrativas genéricas e concretas. Quando se pede a uma criança que desenhe um bolo, por exemplo, ela pode contar o que desenhou dizendo "isto é um bolo", "eu comi bolo ontem" e fazer uma narrativa concreta, ou "eu gosto de comer bolo", "eu sempre como bolo", e construir uma narrativa genérica.

Tem-se, assim, um deslocamento de mundo, quando as atividades humanas variam e com elas os modos de asserção, resultando em mundos diferentes, que não são dados da mesma maneira. Dessa troca de mundo pode-se inferir também uma troca de papéis. Aimard (1988) cita o caso de Étienne que, inicialmente, com uma chupeta na boca, tira-a rapidamente colocando-a na boca de seu pai, no momento em que este lhe oferece o bolo que estava comendo. O pai, diante do ocorrido, ri. Pode-se dizer, assim, que houve nesse exemplo uma inversão de papéis, na medida em que normalmente são os adultos que dão as chupetas às crianças.

O deslocamento temático é a marca da liberdade do espírito-linguagem como

capacidade de colocar junto tudo aquilo que aparentemente não faz sentido (junto), porque o elo não é expressado, mas, consciente ou inconscientemente, se manifesta. Por exemplo, pergunta-se a uma criança o que ela fez no final de semana e ela responde que a mãe dela tem uma nova máquina de lavar roupas. O tema “fim-de-semana” mudou para “a máquina nova da mãe”, mas o não-dito pode esconder algo como “ela saiu com a mãe no fim-de-semana e a mãe comprou uma nova máquina”...

François (1993) fala ainda em deslocamento-retificação, cujos movimentos, pelos quais o discurso se constrói, se deslocam um pouco em relação ao discurso do outro, e em um outro tipo de deslocamento, igualmente importante para a eficácia dialógica: o deslocamento de ponto de vista ou de lugar.

Deslocar o ponto de vista é deslocar a maneira de se enxergar o mundo. Quando se dispõe de um objeto real ou de um objeto desenhado, para que se possa falar dele, é preciso deslocá-lo, deslocar o ponto de vista do observador sobre o objeto considerado, deslocar em relação ao que esse emissor diz, ao que o outro diz – ou disse, levando em consideração, também, o fato de esse outro não dizer. François (1994a, p.22, tradução nossa) observa que parece haver, de um lado, “[...] uma realidade comum e, por outro lado, que essa realidade é dada de diferentes modos, que não há um ponto de vista que sintetize todos os pontos de vista”. Seja repetindo, criticando, modificando o ponto de vista do outro, não existe nada que interrompa esse movimento. Se existem vários pontos de vista, não pode existir um discurso final. O que permanece é, sim, a constituição perpétua de um diálogo com um outro fora de mim ou em mim.

No que se refere à criança, esse deslocamento pode aparecer sob a forma de observações, imitações, jogos de linguagem de acordo com o interlocutor, revelando, por exemplo, que são líderes na escola e tímidos em casa.

Um outro exemplo do que poderia ser esse deslocamento é a relação médico-paciente. Em geral, é o doente quem descreve os sintomas e o médico diagnostica e prescreve, mas no caso do deslocamento de lugar, o doente é que se dá ou não o direito de perguntar, e o médico que confessa sua ignorância, explica ou não. Pode-se dizer que há, então, uma interação entre gêneros, papéis e lugares, que pode ser encontrada em todos os tipos de relação, inclusive nas familiares e escolares.

Esse tipo de deslocamento não pode ser considerado, entretanto, mera substituição de uma palavra por outra, nem de um sentido por outro. É, antes, um jogo em que os dois sentidos, alternativamente, se manifestam e se escondem.

Com base nessas noções e associando-as ao conceito de *mises en mots*, não se pode dizer que elas se referem somente à imagem, mas também ao discurso dos outros – outras crianças ou adultos – ou ao discurso que o próprio emissor produziu antes. Nesse sentido, vale distinguir: a) a *mise en mots* fortemente implicada pelo discurso do adulto – no caso, as intervenções, as perguntas da pesquisadora; b) a *mise en mots* ligada ao discurso da outra criança; e ao contrário, c) a *mise en mots* espontânea da criança.

Desse modo, a fim de verificar esses diferentes tipos de *mise en mots* e os deslocamentos realizados pelas crianças – entre outras coisas –, procedeu-se à

coleta de dados (com dez crianças, entre 4 e 6 anos) em seis sessões de aproximadamente 1h cada uma, registrada em fita magnética. Em seguida, realizou-se a transcrição<sup>4</sup> e a análise dos dados, com base na forma de interação criança-adulto e criança-criança e nas diferentes situações propostas.

Entre outras atividades<sup>5</sup>, foi solicitado a essas crianças que produzissem desenhos a partir de temas escolhidos em conjunto com elas. Assim, à medida que elas acabavam de produzir seus desenhos, três perguntas eram colocadas (ao autor do desenho e à criança que estivesse com ele): "o que é isso?", "você conhece alguma coisa que seja parecido com isso?" e "você alguma vez viu isso?".

Toda conceitualização é um ponto de vista, no sentido de que é preciso manter uma distância em relação ao discurso do outro. Assim, a primeira pergunta seria uma maneira de estimular a produção de deslocamentos.

Embora, normalmente, a tarefa de definir não favoreça uma produção numerosa de deslocamentos, são essas definições que permitem à criança mostrar o seu ponto de vista sobre tal objeto, visto que é ela quem escolhe, dentro de seu universo lingüístico, a(s) palavra(s) e/ou "expressão(ões)" que mais se adaptem ao seu objetivo. Se por acaso ela não encontrar no eixo sintagmático algo que dê conta de explicitar o que ela quer, naturalmente ela vai recorrer ao eixo paradigmático, ao simbólico, trazendo figuras, palavras, expressões ao seu discurso.

Do mesmo modo, pedir para a criança dizer se ela conhece algo parecido com o que ela vê no desenho é conduzi-la a entrar num jogo, em que ela possa colocar lado a lado diferentes idéias, comparar coisas diferentes, e é também, ao mesmo tempo, proporcionar mais liberdade para que ela possa produzir deslocamentos. Essa "liberdade" proporcionada poderia resultar, eventualmente, em um silêncio por parte delas, mas poderia, ao contrário, fazer com que elas produzissem coisas interessantes.

Segundo Vygotsky (1985), o pensamento humano pode partir da experiência pessoal ou do discurso do outro e o que se pede à criança com a terceira pergunta é que ela se remeta à sua experiência e produza algo.

Desse modo, a partir do que foi exposto até aqui e com base nas três perguntas propostas – e o que não foi perguntado! – seguem alguns exemplos:

"o que é isso?"

(P, pesquisadora; L5 e L6, 5 anos)

L6: a-qui:: é o Deus trabalhando no ( ) ele/... um menino que se chamava L. ((nome da outra criança que está participando desta parte da sessão)) e o outro e o nome dele que era o mais velho que se chamava G. ((diz seu próprio nome)) o G.

L5: deu uma estourada na cabeça

L6:nã::o:: caramba

P: conta

L6: daí:: eu pedi um sor/...eu quero que meu irmão

L5: não grita G. fala baixo

---

<sup>4</sup>Os dados foram transcritos com base em Castilho e Preti (1987)

<sup>5</sup>Ao todo, foram realizadas três atividades para a pesquisa de mestrado: além dessa citada, foi pedido às crianças ainda que recontassem uma história, lida pela pesquisadora, e definissem as mesmas palavras que serviram de tema para os desenhos.

L6: se transforme num cachorro  
 P: ((risos))  
 L6: daí um anjinho apareceu ((fez o barulho do anjo aparecendo))  
 P: ((risos))  
 L6: daí... "eu posso fazer esse feitiço" ((imitando a voz do anjo))  
 L5: ((risos))  
 P: ((risos))  
 L6: daí apareceu o chifre do diabo quebrando as nuvens "trec tric trec tric"...e terminou

Com relação à L5, pode-se dizer que ele realiza um deslocamento de ponto de vista, modificando totalmente o discurso de L6 e criando "deu uma estourada na cabeça". Normalmente, não se encontra o verbo "dar" junto de "estourada", o que torna esta frase metafórica.

Já no discurso de L6 é possível identificar, além do deslocamento de ponto de vista, outros tipos de deslocamentos. L6 inicia o discurso descrevendo o desenho – trata-se portanto de uma *mise en mots* ligada ao desenho – e em seguida passa a contar uma história e nomear os personagens, executando, assim, um deslocamento de gênero.

Ainda no mesmo enunciado, produz um deslocamento de tema, já que começa a falar de Deus e muda para a história, que ele inventa, de dois meninos e uma mudança de mundo, pois parte da ficção do desenho para contar a história, mas se utiliza dele próprio e de seu colega (mundo real) como personagens.

No fim desse episódio, L6 realiza um outro deslocamento, desta vez de ponto de vista, em relação à sua própria linguagem: "o chifre do diabo quebrando as nuvens". Uma "nuvem" não pode ser "quebrada", muito menos por um chifre (ele pode "chifrar", "furar"), assim, tem-se uma metáfora que foi produzida a partir de um olhar que vê o desenho e através dele.

"Com o que isso se parece?"

(L3, 5 anos)

"L3: parece uma árvore muito enfeitada de flores e parece uma menina com um chapéu de co/ de "corpão"

P: de o quê?

L3: "corpão"

P: corpão? o que que é chapéu de corpão?

L3: é um chapéu que parece um dado mas só que o chapéu voa da cabeça

P: e por isso ele chama corpão?

L3: no chapéu o chapéu que voa da cabeça o nome dele é "corpão corpão" aí depois quando ele voa o chapéu vai vai vai vai fazendo assim "pi pi pi pi"

A criança se vale do deslocamento/metáfora para nomear coisas, tenham elas nomes ou não, se utilizando de alguns recursos tais como o morfológico para identificá-las. É o caso de uma das crianças estudadas por Figueira (1995), que cria a composição "tira-cainha" (tira-carninha) para designar o palito de dente.

Tal criatividade, que chega a beirar o *nonsense*, também se registra em L3 no sintagma “chapéu de corpão”, para nomear *um chapéu que parece um dado mas só que o chapéu voa da cabeça*.

Tem-se aqui, a partir da pergunta da pesquisadora, um movimento de *mise en mots* espontâneo – porque não se baseou no discurso do adulto – e ao mesmo tempo ligado ao desenho. A criança fala do desenho quando descreve o que vê nele e através dele, mudando de ponto de vista e originando a criação lexical “chapéu de corpão”. Neste caso, o sentido de “corpão” (aumentativo de corpo) se desloca de seu sentido original para dar uma nova qualidade ao chapéu (“chapéu de corpão”).

Do ponto de vista semântico, pode-se dizer que se trata, por um lado, de uma nomeação descritiva e, por outro, de uma suposta analogia entre o substantivo “corpão” e o adjetivo “encorpado” – “que tem muito corpo; forte corpulento, que tem consistência, espessura” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.1138).

A fim de tentar encontrar uma possível explicação para as produções das crianças, que, às vezes, parecem muito estranhas, Figueira (1995) diz que essas produções, os cruzamentos inesperados, são possíveis levando-se em consideração que existem “relações que se estabelecem entre o material, consciente ou inconscientemente alinhado, presente ou apenas evocado na cadeia dos enunciados” (FIGUEIRA, 1995, p.75), relações estas que podem ser desencadeadas pelo aspecto fônico e/ou semântico.

Com relação ao *nonsense*, pode-se dizer que é um recurso usado para expressar uma visão crítica frente ao universo cultural, através da manipulação lúdica de palavras, do jogo de equilíbrio entre diversos significados. Ele exclui as relações afetivas e por isso pode assumir, como no caso de L3, um efeito cômico. É algo que aparentemente não faz sentido, mas que na verdade é abundância de sentido.

No jogo de adivinha, mais especificamente em seu desfecho, o *nonsense* também pode ser identificado no rompimento com o esperado, como bem observa Figueira (1997a). É justamente este “descompromisso” com a “lógica”, com o esperado, com o previsível, que propõe a brincadeira da qual falaram Bruner (1991), Winnicott (1975) e François (1993).

“Você já viu isso alguma vez?”

Remeter a criança a sua experiência com o objeto desenhado não contribuiu para a produção de coisas interessantes como se esperava. A criança na maioria dos casos apenas respondeu “sim” ou “não”; às vezes, até deu detalhes, mas isso não resultou em nenhum movimento. Eis aqui um dos casos:

(L3, 5 anos)

P: hum e você já viu alguma vez árvore de natal?

L3: tenho

P: tem? Já montou a sua árvore de natal?

L3: não, tá na minha salinha quer ver?

P: ah não agora não, depois, e esse você já viu? Um homem assim ou Deus assim você já viu?

L3: já vi no quarto da minha mãe que a minha mãe tem no quadro dele

P: tem quadro? Ah é?

É claro que nem tudo o que se produziu teve a tutela das perguntas da pesquisadora, alguns deslocamentos foram feitos independentemente delas:

(L9 e L10, 4 anos)

L9: pi-co-lé...era uma vez uma picolé que falou pro E./ ((ele mesmo)) pro E. que ele era ( ) ((risos)) como a tartaruga foi avisar ( )

( )

L10: ai ai ai ai ai ((risos))

L9: eu sou esse...eu sou esse

L10: ( ) oh o palhaço? e você?

L9: eu sou o fantasma ((os dois emitem o som de algo assustador))

L10: oh eu escolhi esse

L9: é essa

L10: então onde que eu sou o palhaço

L9: você::é a bruxa palhaça

L10: eu não sou ( )...( )

P: ((risos))

L9: você é a tartaruga (atômica)

L10: a tartaruga: cachorro que tal ((risos))

L9: eu vou fazer o foguete

L10: eu não acabei

P: ai::

L9: vai demorar meu desenho

P: ah:: mas não pode porque eu tenho que pedir outros desenhos::

L9: e eu estou fazendo pra minha mãe esse daqui

P: tá bom

L9: eu vou pôr aqui...pra não perder...era uma vez um palhaquinho...palhaquinho

Pode-se dizer que houve, em "uma picolé" e "a tartaruga foi avisar", personificações: o picolé (sorvete) e a tartaruga (animal) viraram personagens da história, que estava sendo contada, espontaneamente, com base no desenho.

No caso de "bruxa palhaça" e "tartaruga cachorro", tem-se a união de dois elementos que normalmente aparecem separados. L9 e L10 parecem ter realizado, assim, deslocamentos lexicais. No primeiro caso, L9 retoma o discurso de L10 ("então onde que eu sou palhaço"), modificando-o, excluindo alguns elementos e acrescentando outros. O segundo enunciado (L10), por sua vez, foi retomado do discurso de L9 ("você é a tartaruga [atômica]") e também modificado. Em ambos os casos, a criança fala do objeto desenhado.

É importante mencionar que L9 retoma novamente o que disse L10, mas dessa vez realiza um outro deslocamento: "palhaquinho". Brincando com a palavra "palhaço", ele parece ter unido a primeira parte da palavra ("palha-") e o final de uma palavra como, por exemplo, "barquinho" ("-quinho"), de onde surgiu o deslocamen-

to.

Com base nos exemplos acima citados e comentados, é possível constatar que, na maioria das vezes, os desenhos que as crianças produziram permitiram que elas usassem sua criatividade para dizer o que estavam vendo, para dizer com o quê aquilo se parecia, para “brincar” com as palavras, o que atestou, por um lado, a importância da figura enquanto objeto concreto e, por outro, do espaço lúdico, no caso, o jogo, estimulando a criatividade na criança. Naturalmente em alguns casos, o desenho se mostrou ineficaz, porque, por vezes, era evidente o que estava desenhado; não havia mais nada a ser dito.

Pode-se inferir também destes episódios uma extrema criatividade por parte das crianças, criatividade essa que, provocando ora emoção ora riso, pode aproximá-las dos poetas.

De qualquer modo, – como sempre acontece – quando se trata de estudar crianças, sempre se vai além do que se supõe. Elas superam as expectativas, aceitam desafios, respondem com criatividade e originalidade, por seus modos de significação, pela articulação do sentido dito e dado pelos outros, pelos diálogos e significações encadeados ao próprio discurso e ao do outro, por enxergar o espaço do discurso como um espaço lúdico, prazeroso...

DEL RÉ, A. Children's *mise en mots* activity and metaphor expression before their own drawings. *Alfa*, São Paulo, v.48, n.1, p.73-82, 2004.

■ **ABSTRACT:** *Based on the premiss that language is the locus of dynamism, unpredictability, and movement, to describe discursive activity means to show what happens in children speech when they secondarily utter something that refers back to what is just uttered by other children, by an adult, or by the child himself. Regardless its form, such utterance constitutes a mise en mots, that is, a scheme that generates a change in the data "given beforehand" (pré-donné). Scene set, a study with ten children, ranging from 4 to 6 years old, was carried out to observe their mise en mots activity and expression of metaphors/movement before their own drawings. In particular, this paper investigates the mise en mots activity by noticing that drawings allows us to talk about either the objects they depict or their own meanings.*

■ **KEYWORDS:** *Mise en mots activity; metaphors; children; language acquisition.*

## Referências bibliográficas

AIMARD, P. *Les bébés de l'humour*. Bruxelles: P.Mardaga, 1988.

BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3. ed. Paris: P.U.F., 1991.

CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Projeto NURC/SP*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987. v.2.

DEL RÉ, A. *Compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares: relato de uma experiência*. 1998. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FIGUEIRA, R.A. A palavra divergente, previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, n.26, p.49-80, 1995.

FIGUEIRA, R.A. *Argumentação, contra-argumentação e non-sense na fala da criança*. Campinas: IEL-UNICAMP, 1997a. Não publicado.

- FIGUEIRA, R.A. *Dados anedóticos: a fala da criança provoca o riso, mas a criança faz humor?* Campinas: IEL-UNICAMP, 1997b. Não publicado.
- FRANÇOIS, F. *Pratiques de l'oral*. Paris: Nathan, 1993.
- FRANÇOIS, F. Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Rééducation orthophonique*, Paris, v.32, p.233-239, 1994a.
- FRANÇOIS, F. *Morale et mise en mots*. Paris: Harmattan, 1994b.
- FRANÇOIS, F. Langue, dessin, langage. *CALaP*, Paris, v.14, p.81-102, 1997.
- FRANÇOIS, F.; HUDELOT, C.; SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: P.U.F., 1984.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUDELOT, C. Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section maternelle en situation de description d'image. *CALaP*, Paris, v.14, p.123-155, 1997.
- RICOEUR, P. *La métaphore vive*. Paris: Ed. du Seuil, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, 1985.
- WINNICOTT, D.W. *Obrincar e a realidade*. Tradução de José Otávio de Aguiar e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.