

## COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE METÁFORAS: UM ESTUDO COM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Alessandra Del Ré (FFLCH-USP)

Um dos aspectos que mais chamam a atenção dos pesquisadores no que se refere à criança, especificamente, é sua criatividade lexical, sua capacidade de produzir palavras novas ou, para usar os termos de Figueira (1995), suas *cunhagens espontâneas*, algo que ela exibe em sua fala desde pequena.

Essa produção tão particular das crianças talvez se explique pelo fato de que a língua que a criança recebe não é algo que vem pronto, “imutável”. Ao contrário, ela é recriada a partir do uso que a criança faz dela, a partir do que ela escuta. A criança percebe as unidades da língua de um modo diferente, retirando fragmentos do discurso do adulto e segmentando-os à sua maneira (Peters, apud Figueira, 1995). É dessa experiência tão comum entre as crianças pequenas que as palavras passam a assumir sentidos bem diferentes das dos adultos, com quem elas aprenderam.

Figueira diz que em termos de processo, as produções lingüísticas das crianças, sejam elas neologismos, segmentações que recriam sentidos, cruzamento de palavras, trocadilhos, metáforas, enfim, podem ser comparadas à criação poética, embora não se possa dizer que existe por parte da criança *um esforço consciente de produzir efeito estético ou efeito cômico, ainda que possam - enquanto interlocutores - nos atingirem desta ou daquela maneira, provocando ora emoção ora riso* (Figueira, 1995: 78, 79).

Com base nisso e considerando que a metáfora é um fato de língua presente no cotidiano das crianças – na escola, nas poesias, nas canções, nas estórias, nas gírias, etc. – pretendemos neste artigo, tendo em vista que, até agora, são poucas as informações que se tem a respeito, mostrar alguns dos dados obtidos em um estudo realizado com dez crianças entre 4 e 6

anos, da Creche Oeste da Universidade de São Paulo (Del Ré, 1998). Nessa pesquisa, procurou-se investigar a possibilidade de a criança compreender, não apenas as metáforas (deslocamentos) produzidas e/ou utilizadas pelos adultos, como no caso das estórias infantis, mas de compreender, sobretudo, as metáforas que são produzidas (consciente ou inconscientemente) na sua relação com a linguagem do adulto, com a linguagem da(s) outra(s) criança(s) e com a sua própria linguagem.

Para tanto, foi solicitado às crianças que realizassem três atividades: 1) recontar a estória *Guerra é guerra* (Borlô, 1979) lida pela pesquisadora, 2) produzir desenhos a partir de temas escolhidos em conjunto com as crianças e 3) definir as mesmas palavras que serviram de tema para os desenhos.

Mas antes de analisar alguns exemplos referentes a essas produções e compreensões, faz-se necessário explicitar três conceitos fundamentais para este trabalho: tutela, *mise en mots* e deslocamento.

Pode-se dizer que a noção de tutela surgiu com Vygotsky (1985) na tentativa de contrariar a teoria piagetiana de que a criança é egocêntrica e se desenvolve por estágios. Para ele, a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com este outro (adulto) aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha.

A aquisição de habilidades depende, assim, da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.), zona esta que se situa entre o que ela pode fazer sozinha e o que ela não atingiria sem ajuda. A este respeito, François acrescenta que se a tutela ocorrer nas extremidades da Z.D.P., isto é, onde a criança é capaz de fazer alguma coisa sozinha ou onde a tarefa é muito difícil para ela, pode-se ter como resultado uma contra-tutela.

A tutela pode ser encontrada, segundo François, não apenas entre adultos, mas entre as próprias crianças e pode, por vezes, não ser responsável pela aprendizagem da criança, uma vez que ela também é capaz de aprender sozinha. É a partir dessa concepção que o autor propõe uma espécie de classificação da

tutela – que foi adotada na análise dos dados – e a distingue em dois tipos: global e local.

Ela é global quando a situação de diálogo traz em si uma atmosfera, um sentido que lhe é próprio. Ela faz com que o outro, presente ou não, seja de alguma maneira aquele em função de quem se fala (François, 1996: 112). A tutela local se caracteriza, por sua vez, por sua forma lingüística ou ainda pela relação de sua forma com a do discurso do interlocutor. Nesse tipo de tutela ensina-se a criança a “vencer” naquelas tarefas em que ela fracassava. Ela pode ser: a) complementar, quando o adulto através de questões-respostas, ordens e proibições, favorece a ampliação das produções da criança e permite a troca de ponto de vista no discurso; b) paralela estrita, quando o adulto diz ou faz algo que a criança deveria dizer/fazer; c) paralela por esboço, quando o adulto esboça a resposta que a criança deveria ter dado; e d) metalingüística, isto é, aprovações, correções, reformulações que permitem à criança desenvolver, resumir, fazer “retomadas-modificações”.

Não são as regras nem os condicionamentos que ensinam uma criança a falar, mas as retomadas-modificações: quando uma criança repete o que ela ouve, ela modifica, o que do ponto de vista lingüístico significa que ela produz metáforas (deslocamentos).

Aqui, o papel do tutor é, segundo Bruner (1991), oferecer à criança todas as formas possíveis de ajuda quando esta não for capaz por si só de realizar uma tarefa, isto é, compreender e produzir enunciados. Trata-se aqui de uma tutela da *mise en mots*: o que dizer e em qual ordem dizer, adotando quais modos de encadeamento.

A linguagem é lugar de movimento, de surpresa, de deslocamento e descrever esse movimento discursivo significa mostrar o que se passa quando se 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* (François, 1996), ou seja, uma esquematização que opera uma modificação no “pré-dado” (*pré-donné*), no primeiro enunciado.

Para François (1996), 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, quando uma criança fala, face ao objeto desenhado, ela pode estar se referindo ao próprio objeto ou ao objeto visto através daquele que está desenhado.

Em alguns casos, as crianças podem dizer 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 (François, 1996) se manifestam com mais veemência na criança quando esta entra no campo da linguagem, isto é, quando ela começa a brincar com a linguagem. É a graça característica desses movimentos com as palavras que provoca risos, é ela a fonte de prazer.

Com o tempo, ela vai aprendendo que há situações que exigem uma monovalência das palavras e outras que pedem *pluricodage*<sup>1</sup>, por exemplo para 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 se encontra, assim, no fato de ela representar uma das maneiras de falar-pensar e revelar o modo como as pessoas (crianças ou adultos) vêem o mundo, de que modo esse mundo adquire sentido para elas. É ela que possibilitará a entrada da criança em um universo de

---

<sup>1</sup> *Pluri-* do latim *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.

significações inimagináveis, “navegar em mares nunca antes 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.

É por esse motivo, por se tratar de um estudo desse movimento de *mise en mots*, que permite que os sujeitos circulem de um discurso a outro, que entrem em diferentes jogos de linguagem, que o termo metáfora adquira, aqui, o sentido de deslocamento: é uma forma de liberdade de movimento discursivo, é dizer o que se vê, o que isso poderia ser, o que isso lembra.

É esta circulação discursiva, ou ainda o sentido que a palavra enunciada assume dependendo da ênfase (*accentuation*) que se dá a ela em uma determinada situação, que importa para Bakhtin (1988). Ainda de acordo com ele, os diversos modos de emprego da linguagem são resultado dos diferentes lugares sociais do sujeito e, portanto, das modificações a que foram submetidos na circulação. Tal movimento entre os gêneros de discurso afasta a idéia da existência de dicotomia entre um processo ativo (enunciação) e um passivo (compreensão).

No âmbito dessas circulações, François identifica alguns tipos de deslocamentos que podem ser encontrados em textos, diálogos, narrativas, etc.: deslocamentos de gênero, de mundo, de tema e de ponto de vista.

Deslocar de gênero é mudar o tipo de enunciado e o modo de encadeamento dos mesmos: mostrar, descrever, narrar, nominalizar... A respeito desses gêneros, François (1996) afirma que eles também podem se misturar entre si ou se mimetizar, 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. Isto acontece quando as atividades humanas variam e com elas os modos de asserção, resultando em mundos diferentes, que não são dados da mesma maneira. Desta troca de mundo pode-se inferir também uma troca de papéis.

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.

Deslocar de ponto de vista ou de lugar, por sua vez, é deslocar a maneira de se enxergar o mundo, que é exatamente o que a metáfora faz: muda de ponto de vista para outro. 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 este outro não dizer. François (1996) 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.

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. Esse deslocamento não pode ser considerado, entretanto, uma 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.

Segundo François (1988), só pode haver aquisição, quando houver modificação, seja ela simplificação ou deslocamento (metáfora no sentido etimológico). Assim, no caso da criança, o 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.

Desse modo, as *mises en mots* não se referem somente à imagem, mas também ao discurso dos outros – outras crianças

ou adultos – ou ao discurso que o próprio emissor produziu antes. Tal fato solicitou, por parte da pesquisadora, a colocação de algumas questões (depois que as crianças acabavam de produzir seus desenhos) que permitiram 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: “o que é isso?”, “você conhece alguma coisa que seja parecido com isso?” e “você alguma vez viu isso?”.

Assim, com base nessas três questões – e o que não foi perguntado! – e a partir do que foi exposto até então, seguem alguns exemplos e comentários extraídos da referida pesquisa.

a) *Compreensão de deslocamentos* (após uma criança contar a estória - Borlô, 1979 - para a outra, a pesquisadora pergunta às crianças o que significa a expressão “pagar na mesma moeda”):

(L6, 5 anos)

P: (o que significa as meninas pagaram na mesma moeda?)

L6: elas fizeram a mesma COisa

Embora L6 já tivesse demonstrado ter entendido a expressão logo que se pede a ele que conte a estória, P coloca a pergunta para que não reste nenhuma dúvida. L6 faz, assim, uma retomada-modificação formal (paráfrase), com base na estória contada por P. L1 e L2 (ambas de 6 anos), por sua vez, não retomam a metáfora durante o reconto da estória:

P: (o que significa as meninas) pagaram na mesma moeda?

L1: que:: as meninas fizeram a mesma coisa mas não escreveram a mesma coisa

P: ahn

L2: eu acho igual a C.

Mas diante da pergunta de P, o sujeito faz uma paráfrase (retomada-modificação) ligada ao discurso da mesma, revelando que entendeu a expressão, algo que não se pode afirmar de L2.

Trata-se aqui de uma tutela complementar entre um adulto e uma criança, na qual o adulto, através da colocação da questão, assume o papel de tutor, ajudando, direcionando a criança a explicitar a compreensão de um deslocamento que ela ainda não havia mencionado: “pagar na mesma moeda”. Este direcionamento mostra que a *mise en mots* da criança não foi espontânea, posto que depende da pergunta de P para ser produzida. A criança aqui retomou o enunciado original, parafrazeando-o, explicando-o (gêneros discursivos).

A seguir, L10 responde à questão da pesquisadora, fazendo uma paráfrase com base na estória que P contou, o que demonstra uma compreensão por parte dele, ao menos algo bem próximo de sua interpretação:

P: ahn...e o que quer dizer q/ que as meninas pagaram na mesma moeda?

L10: é porque os os meninos puseram um cartaz para as meninas não entrarem

b) *Produção de deslocamentos* (a partir das três perguntas que foram feitas às crianças):

- “o que é isso?” (diante de um desenho)

(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:NÁ::O:: CARAMBA

P: conta

L6: DAÍ:: EU PEDI UM SOR/...EU QUERO QUE MEU IRMÃO  
 L5: não grita G. fala baixo  
 L6: se transforme num cacho::rro  
 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 estória 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 estória que ele inventa de dois meninos, e uma mudança de mundo, pois parte da ficção do desenho para contar a estória mas utiliza-se dele próprio e de seu colega (mundo real) como personagens.

No fim desse trecho, 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?” (diante de um desenho)  
(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 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 *non-sense*, 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”.

A fim de tentar encontrar uma possível explicação para as produções das crianças, que às vezes parecem muito estranhas,

Figueira (1995: 75) se apóia na idéia de Saussure e diz que estas 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*, relações estas que podem ser desencadeadas pelo aspecto fônico e/ou semântico.

- “Você já viu isso alguma vez?”

Remeter a criança à 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 não resultou em nenhum movimento.

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

(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: 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 **tartaru:ga: cacho:rro** que tal ((risos))

L9: eu vou fazer o foguete

L10: eu não acabei

P: ai::

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 estória, 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 deslocamento.

A partir dos exemplos acima citados e comentados e com base no conjunto de ocorrências presentes na pesquisa (Del Ré, 1998), foi possível verificar, em primeiro lugar, que quando se realiza uma pesquisa com crianças se vai sempre além do que se supunha. Elas aceitam desafios, respondem com criatividade e originalidade, superam as expectativas.

Assim, o que se constatou foi 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 a importância do espaço lúdico no desenvolvimento da criatividade. 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. As palavras também ajudaram as crianças a usar a criatividade, pois na falta do objeto, era necessário que elas pensassem nelas para falar.

Mas de um modo geral, verificou-se que o desenho contribuiu mais para a produção de deslocamentos que a palavra, o que vem ressaltar a importância da figura enquanto objeto concreto e, ao mesmo tempo, do espaço lúdico, no caso, o jogo, estimulando a criatividade na criança. Além disso, foi possível observar também que a ampliação da noção de metáfora para deslocamento se constituiu num indicador valioso para a interpretação dos dados.

No que se refere à tutela/ajuda do adulto e/ou da criança pode-se dizer que ela propiciou a compreensão e a produção de deslocamentos. Em geral, o adulto conduziu a progressão do discurso e também liderou a mudança de tópico e o seu desenvolvimento. A coesão neste tipo de interação se dá basicamente pelo movimento pergunta-resposta, e também pela pergunta confirmativa que reitera o último enunciado da criança – ou parte dele.

Pode-se dizer, enfim, com base nos resultados, que a criança é capaz não apenas de compreender as metáforas/deslocamentos como também de produzi-las, incorporando-as ao seu discurso cotidiano. Tal fato vem reforçar a idéia de que a metáfora aparece cedo no desenvolvimento da linguagem e de que sua extrema criatividade – provocando ora emoção ora riso – pode aproximá-la dos poetas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1988) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.
- \_\_\_\_\_. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BORLÔ (1979) Guerra é guerra. *Mágica das palavras*, livro 4, comunicação e expressão, 1º grau. São Paulo: Abril Cultural.
- BRUNER, J. (1991) *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3ed. Paris: P.U.F.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Atos de significação*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DEL RÉ, A. (1998) *Compreensão e produção de metáforas em crianças pré-escolares: relato de uma experiência*. Dissertação de mestrado – FFLCH/USP.
- FARACO, C.A. et alii. (1988) *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier.
- FIGUEIRA, R.A. (1995) A palavra divergente, previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos em lingüística aplicada*, 26: 49-80.
- FRANÇOIS, F. (1988) De la variation et des ses variétés dans différents discours d'enfants: diversité, mélanges, métaphores, irruptions et leurs familles. *Réperes*, n.76: 13-31.
- \_\_\_\_\_. (1989) Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine. *Enfance*, v. 42, n. 1-2: 39-48.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Práticas do oral*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono.
- LEITE, L.B. (1991) As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. Cadernos Cedes, 24: 25-31.
- DE LEMOS, C.T.G. (1982) Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística*, Boletim 3: 97-126.
- \_\_\_\_\_. (1992) *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio*. *Substractum*, v.1, n.1: 120-130.
- PERRONI, M.C. (1992) *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.

- PIAGET, J. (1959) *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. de Manoel de Campos. Fundo de Cultura.
- \_\_\_\_\_ (1973) *Estudos Sociológicos*. Forense: Rio de Janeiro.
- RICOEUR, P. (1975) *La métaphore vive*, Seuil.
- VYGOTSKY, L.S. (1985) *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.
- ZANOTTO, M. S. (1994) O processo conceptual da metáfora e o desenvolvimento da competência metafórica. *Estudos lingüísticos XXIII*. Anais de Seminários do Gel (XLI), v.2: 1100-1107.