

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E DISCURSIVOS EM NARRATIVA ORAL INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

LINGUISTIC AND DISCURSIVE ASPECTS IN ORAL NARRATIVE
CHILDREN: SOME REFLECTIONS

LÉLIA ERBOLATO MELO
Universidade de São Paulo, Brasil
leliaerbolato@hotmail.com

Este artigo trata do encontro entre os temas da leitura de imagens em sequência, a partir de texto extraído da literatura infantil, da narrativa oral por crianças e dos efeitos da tutela reflexiva do adulto, levando em conta a dinâmica interacional, ou seja, os aspectos linguísticos e discursivos em narrativa oral infantil. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos extraídos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: aspectos linguísticos e discursivos, narrativa oral infantil

This paper deals with the topics of sequence image reading, from taken from children literature, oral narrative and the effects of reflexive tutelage taking into consideration the interaction dynamics, that is, the linguistic and discursive aspects in oral narrative children's. The results are presented and discussed taken examples from undertaken research.

Key words: linguistic and discursive aspects, oral narrative children's

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do encontro entre os temas da leitura de imagens em sequência, a partir da literatura infantil, da narrativa oral por crianças e dos efeitos da tutela reflexiva do adulto, levando em conta a dinâmica interacional, ou seja, os movimentos discursivos.

O quadro teórico e o diálogo com os dados coletados são construídos em torno de alguns organizadores dominantes, apresentados de forma não exaustiva.

Recibido
20/01/11
Aceptado
03/02/11

Para isso, nos apoiamos inicialmente em autores, como Hurstel, Bruner, Veneziano e Hudelot, e François. Em seguida, no item 3, concentramos nossa atenção nos eventos que correspondem à sincronização entre locutores e as necessidades de comunicação nas posições dialógicas específicas.

Hurstel (1966) examina as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população constituída de crianças, entre três anos e quatro meses a seis anos e cinco meses, de uma Escola Maternal, na França.

A autora formula a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para Hurstel, “ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la”.

Com base nos resultados obtidos, ela constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após esta idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bruner (1997), ao procurar esclarecer em que as narrativas diferem de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, examina suas propriedades essenciais.

Na primeira propriedade, a principal, ele destaca a *sequencialidade* que lhe é inerente: “uma narrativa é composta de uma sequência única de eventos, operações mentais, cenas que colocam em ação um indivíduo, personagem ou ator”.

Uma segunda propriedade da narrativa: ela pode ser real ou imaginária sem perder sua força como história. Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum.

Na sequência, Bruner consagra algumas linhas ao valor dramático da narrativa. Para isso, toma como ponto de partida os trabalhos de Kenneth Burke (1945) sobre o que chama de “dramatismo”. As histórias bem formadas são compostas de um quinteto constituído por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema.

Finalmente, ele faz referência também à sua “*paisagem dual*”, enfatizando que “eventos e ações de um mundo real ocorrem

concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista” (Bruner, 1997: 51).

Veneziano e Hudelot (2005) lembram que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa. O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e, geralmente, certa coerência de conjunto.

O segundo critério é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978), a torna digna de ser contada.

François (2009) parte do princípio que a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Como lembra o autor (2001: 96), pensarmos que as imagens ‘*contam*’ uma história e que bastaria nosso olhar para saber de que história se trata, seria esquecer, que “o objeto percebido [...] não é mostrado como tal, mas ele é pensado”.

Concluindo, diríamos que as narrativas produzidas a partir de imagens implicam da parte do narrador um trabalho importante, tanto no nível da situação e do contexto, da identificação dos objetos, das personagens e das ações, que se escondem por trás das imagens estáticas, como no nível dos liames causais referentes aos acontecimentos e comportamentos das personagens.

2. MÉTODO

2.1. Sujeitos

Os dados coletados utilizados provêm de uma pesquisa com crianças, que frequentam uma escola em São Paulo, distribuídas em três grupos - 5, 8 e 10 anos de idade. Estes dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).

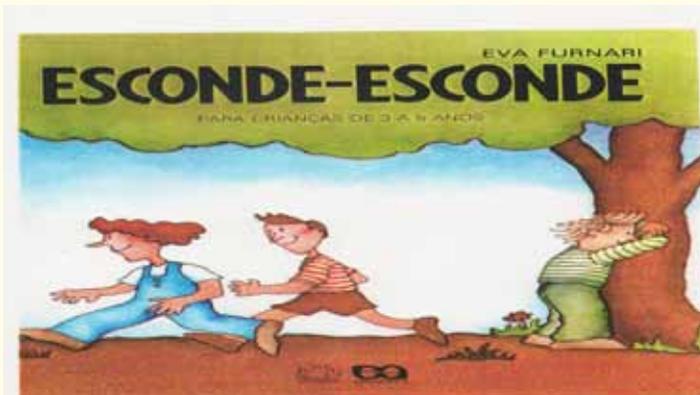
2.2. Coleta e transcrição dos dados

Eles foram obtidos em sessões interativas. O adulto estimulava a leitura das imagens e a narração espontânea da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela “*reflexiva*” pelo adulto, com o objetivo de

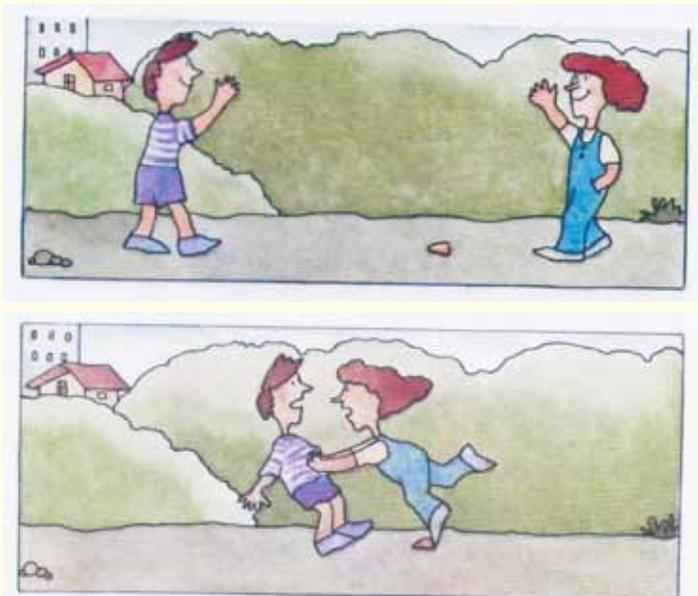
centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos (Hudelot & Vasseur, 1997).

2.3. Material

O texto escolhido “*A pedra no caminho*” (Furnari, 1988) é constituído de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado, que ‘contam’ a história de um mal-entendido entre duas personagens, em relação à apreciação de um acontecimento.



A pedra no caminho





2.3.1. Principais eventos codificados da história

Imagem 1: Dois personagens P1 e P2 se encontram, cumprimentam-se (**saudação**)

Imagem 2: P1 tropeça (**tropeção**) em uma pedra e empurra P2 (**empurrão**)

Imagem 3: P2, por sua vez, empurra P1 (**contraempurrão**)

Imagem 4: P1 cai (**queda**)

P1 mostra a pedra (**apontar a pedra**)

P1 chora (**choro**)

Imagem 5: P2 estende a mão a P1 (**reconciliação**)

* *Eventos-chave*: tropeção; empurrão, contraempurrão; apontar a pedra; reconciliação

* *Eventos secundários*: saudação; queda; choro

2.4. Procedimento

A experiência se desenvolveu em três tempos, depois da visualização inicial das imagens da história, apresentadas uma após a outra na tela do computador e, finalmente, em conjunto. O primeiro tempo foi da narrativa antes da tutela do adulto. O segundo tempo, que examinamos, aqui, foi da tutela, i.e., quando o interlocutor adulto, partindo do que a criança narrou, ele a questiona, no sentido de aquecimento, de ajuda na construção de seu próprio discurso. O terceiro tempo foi da narrativa após a tutela.

Como se nota, é uma situação “clássica” da coleta de narrativas que permite a comparação das produções de crianças em diferentes idades. Entretanto, ela não é similar àquela situação, quando a criança narra fatos reais ou imaginários espontaneamente, seja enquanto iniciadora, ou participante ativo de uma conversação com um adulto familiar. Trata-se do cumprimento de uma tarefa, que a criança executa em um dado momento, em um determinado lugar, para um interlocutor e a propósito de um conteúdo não escolhidos. Nesta atividade, que poderíamos caracterizar como sendo epilinguística, parafraseando Geraldí (1997), a criança ao narrar várias vezes a mesma história está refletindo sobre a própria língua, sobre os recursos expressivos que está usando.

3. EXEMPLOS E ANÁLISE/INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, a fim de explorar o tema proposto, vamos ampliar nossa escolha de autores, com o olhar voltado, sobretudo, para o entrelaçamento entre a construção do discurso interior da criança e a construção do dialógico interpretativo oral da narrativa.

Dentro deste contexto, analisamos seis exemplos que mostram a variedade das narrativas orais, conforme a idade das crianças, os efeitos da tutela do interlocutor adulto, em situações interativas (adulto-criança), e a articulação entre a comunicação verbal e não verbal na construção do diálogo. Considerar os discursos como eventos significa observar a apreensão do funcionamento de discursos particulares,

no âmbito de uma concepção dinâmica entre língua e linguagem. O objetivo é examinar como se dá a interação, ou seja, o modo como os locutores produzem os discursos, o engajamento mútuo na troca comunicativa, não perdendo de vista os procedimentos fáticos de “*validação interlocutória*”, os reguladores (ou sinais de escuta), e as retomadas ou reformulações utilizadas pelos interactantes” (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Além disso, nos apoiamos também em um texto sobre ‘argumentação’ de nossa autoria (Melo, 2008). Primeiramente, citamos o exemplo abaixo.

Exemplo 1: BRAY, 5 a.

P1: uhn ...certo...olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrô o colega dele é isso?

BRAY1: é empurrô

P2: ele empurrou o outro?

BRAY2: é

P3: vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrou o outro?

BRAY3: é e daí depois o outro empurrô/

P4: então eram dois amigos um empurrou olha bem ele empurrou o outro?

BRAY4: ah:::...ele tropeçô/

P5: o que aconteceu?

BRAY5: ele ele tropeçô/

P6: ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?

BRAY6: é é aí aí:::...o outro pensô/que ele tivesse fazido isso de propósito então ele empurrô /ele

P7: certo e depois que ele empurrou o outro o que aconteceu?

BRAY7: ele ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/

P8: tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?

BRAY8: é::: eles viraram amigos de novo

**Comentário.* Inicialmente, em (P1), poderíamos pensar (quem sabe!) na ocorrência de uma correlação aditiva recortando um continuum, ou seja, em um par correlativo ‘chegou/empurrô’ com a função de abertura do diálogo com o sujeito.

A seguir, o sujeito, ao retomar, em suas respostas BRAY1 e BRAY3, a fala do interlocutor (“empurrô”), recorre ao uso do regulador (ou sinal

de escuta) “é”, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (Vion, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, ele dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (Hudelot & Vasseur, 1997), em três solicitações sucessivas (P2; P3 e P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “ah:::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”, levando então o adulto a retificar “empurrou”>”tropeçou” (P6). O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor (P2 e P4) confirma que “a compreensão é uma forma de diálogo” [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1988, p.132). Aqui, podemos pensar que do espaço discursivo comum emerge uma diferença-divergência de ponto de vista ou percepção entre os interlocutores. Ao utilizar este procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito a inferir uma falsa crença ou crença de 2ª ordem (Perner & Wimmer, 1985), quando ele atribui um julgamento de valor ou pré-julgamento, para justificar sua ação de “empurrar” - “o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele” (BRAY6), introduzido pelo uso do recurso linguístico - “é é aí aí”, confirmando assim que “argumentar, é conectar idéias (Golder,1996). Além disso, podemos pensar também em um encadeamento enunciado - enunciado (BRAY5 e 6), ou preenchimento de um “vazio”, do tipo (eu retomo seu discurso/ eu o desloco), ou seja, como um elemento criador de sentido no espaço discursivo da troca verbal (François, 1996).

Em BRAY7, o sujeito recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’ que, ao mesmo tempo, tem uma função referencial de escuta, ou de atenção conjunta em relação ao interlocutor (P7), além de ter sido utilizado por iniciativa da criança (Cosnier et Brossard, 1984).

Prosseguindo, cruzamos com a noção de deslocamento sob a forma de compreensão responsiva, na medida em que a resposta do sujeito (BRAY7) à questão do interlocutor (P7) se traduz em uma nova orientação discursiva reiterativa, não esperada (“ele... ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra...”), impregnada de tensão não frontal ou polêmica, como resultado do que lhe foi perguntado.

Exemplo 2: MTR, 5 a. 5 m.

P1: então me conta

MTR1: é ::::...outro menino...

P2: uhn::::...

MTR2: encontrô/o outro... depois o amigo dele ficou bravo e empurrô/ ele...

P3: entendi...escuta por que ele empurrou o amigo?

MTR3: porque o amigo queria brincá de outra coisa e...quando ele...o outro queria brincá/ de outra coisa... ele queria dar uma pedrada na cabeça

P4 entendi e daí o que aconteceu?

MTR4: daí ::::...o amigo pegô/ ele ... aí ele ficô/ajoelhado e pediu desculpas

P5: quem ficou ajoelhado?

MTR5: ((silêncio)) i...é...o::::... ((tá bom))... o outro amigo....aquele que não empurrô/ o outro

P6: entendi

MTR6: esse de cá ((gesto)) ele empurrô/o outro

P7: entendi

MTR7 caiu.... e o outro empurrô/o outro... ele queria dá/ uma pedrada

P8: ah:::

MTR8: ((silêncio)) ((chorô))/e daí... ele ficou amigo

**Comentário.* A partir da solicitação da pesquisadora (P1), o sujeito inicia sua narrativa encadeada (MR1 e MTR2), com o objetivo de justificar brevemente a ação de ‘empurrar’ no encontro entre os dois amigos, e imprime um tom emocional à sua fala “ficou bravo”.

Após a concordância enfática (“entendi/escuta”) de P3, o sujeito MTR3, ao justificar a ação de empurrar, emprega o conectivo causal (‘porque’), e o conectivo temporal (‘quando’), e recorre também ao uso da repetição ou retomada reiterativa do desejo de brincar de outra coisa do amigo (Vion, 1992), que culmina com uma pressuposição ou crença do narrador de natureza intencional com alvo determinado (a cabeça), em relação ao amigo “ele queria dar uma pedrada na cabeça” (Veneziano & Hudelot, 2006).

A seguir, com a tutela reflexiva insistente de P4 (Hudelot & Vasseur, 1997), o sujeito (MTR4), ao fazer um corte sequencial em sua narrativa, surpreende o espectador com sua postura corporal (“aí ele/ficou ajoelhado”) e com o pedido de reconciliação (“e pediu desculpas”). A introdução destas atitudes leva, então, o interlocutor adulto a indagar o autor do ato de ajoelhar (P5).

O silêncio de MTR5 e sua manifestação de aprovação com conotação apelativa “tá bom” podem significar hesitação ou planejamento verbal do sujeito sobre o que deve dizer para esclarecer, afinal, quem praticou a ação de empurrar.

Prosseguindo, na manifestação reiterativa de entendimento, por parte do interlocutor adulto (P6 e P7), faz o sujeito (MTR6) recorrer ao uso do gesto comunicativo ilustrativo (“esse de cá”), ao mesmo tempo em que mantém sua pressuposição ou crença anterior de natureza intencional de que o amigo “queria dar uma pedrada no outro” (MTR7). O dado novo, aqui, ‘a queda’, antecipa, por sua vez, a ação de empurrar, e, de certo modo, explica o desejo de dar uma pedrada.

Finalmente, o uso da interjeição ‘ah’, pelo interlocutor adulto (P8), leva o sujeito (MTR8) a utilizar pistas de contextualização, recursos expressivos, como o silêncio e o operador típico da narrativa “e daí”, o elemento paralinguístico (“chorô”), e a recorrer ao elemento chave da reconciliação (“ele ficou amigo”).

A seguir, vejamos outro exemplo...

Exemplo 3: BEA, 8 a. 2m.

P1: muito bem...deixe eu fazer uma pergunta...você disse que dois meninos...daí eles se encontram...o que:::que aconteceu com o menino depois?

BEA1: ((sem imagem)) o menino empurrou o outro porque...por causa que:::ele tropeçou na pedra

P2: ah::: entendi... e aí:::

BEA2: aí... o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...

P3: péra aí ...qual menino caiu?

BEA3: aquele de::: de::: de::: blusa branca...ele caiu...aí ele começou a chorá/que ele tinha se machucado...aí o:::aí o:::amigo dele falou assim...por favor não conta pro seu pai...aí o:::eles ficaram amigo...aí eles foram brincá

**Comentário.* Neste exemplo, a resposta de BEA1 à pergunta de P1 confirma que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar idéias. Argumentar exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “porque... por causa que...”. A seguir, em (BEA2), observamos a presença de outra característica dos argumentos – eles são justapostos: “aí... o menino... caiu e caiu na pedra aí o menino...”. De certo modo,

eles levam o adulto a solicitar um esclarecimento sobre a queda (P3). Assim, a criança não somente esclarece como também justifica o acontecimento (BEA3), ou seja, adota uma atitude responsiva para com o interlocutor (Bakhtin, 1992: 299).

Esta operação de explicação/justificação, por parte do sujeito, permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (caiu; começou a chorá/que ele tinha se machucado). Aqui, retomando Sartre (2010: 46), “a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção; é contemporânea. À medida que a percepção se cria, sua lembrança perfila-se a seu lado”. Em seguida, na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro, o sujeito lança mão do discurso direto, com a intenção de manter seu relato, dramatizando-o um pouco – “falou assim... por favor... não conta pro seu pai”.

A seguir, observamos também que, em BEA2 e BEA3, as lembranças que vão surgindo estão ligadas ao mesmo tema, da “queda” do menino, expressa através da repetição reiterativa da ação de “cair” (Vion, 1992: 215). Como lembra Sartre (2010: 41), “uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória”.

Além disso, em BEA3, particularmente, notamos que o sujeito, ao recorrer a uma voz fictícia, se posiciona no microdiálogo - “por favor não conta pro seu pai”. Aqui, podemos pensar ainda na ocorrência de uma relação de dupla implicação: as relações externas são construídas a partir das (ou nas) relações internas. E também que o recurso à voz fictícia – da esfera cultural – se inscreve como uma resposta à questão colocada pelo interlocutor adulto (P3).

Exemplo 4: VIG, 8 a. 8 m.

P1: certo ...deixa eu ver se entendi ...eram dois meninos que estavam ... indo falá/ oi ... aí um tropeçô/ numa pedra e caiu em cima do outro ...é isso que aconteceu?

VG1: ((sem imagem)) é mas ele caiu assim ((gesto de cair)) aí ele tipo:::...aí depois o outro menino...

P2 : tipo assim ...como assim?

VG2: tipo ...ele foi caindo assim e fez assim ((gesto de cair))

P3: aí quando ele fez assim o que aconteceu?

VG3: aí ele pegô/ no menino

P4: e aí quando ele pegô/ no menino ...o que que aconteceu?

VG4: o outro menino que atrepeçô/ na pedra ...outro que caiu () ele empurrô/aí bateu na pedra

P5: então aí ...

VG5: aí depois ele ajudô/ ele a levantá/

P6: então o outro menino empurrô/ ele ...e aí quando ele empurrô/ ele ... é:::...o que aconteceu com ele?

VG6: bateu na pedra ...aí o menino bateu na pedra e depois o outro ...o menino que empurrô/ ele que bateu na pedra ... ajudô/ ele a levantá/

**Comentário.* A interação inicial do interlocutor adulto (P1) com o sujeito é feita através de uma tutela reflexiva insistente, que termina com uma solicitação incisiva de esclarecimento (“é isso que aconteceu?”). Em sua resposta, o sujeito (VG1), por estar envolvido no fato narrado, ao encenar o evento da queda de um dos meninos, descreve o que ocorreu, utilizando argumentos justapostos.

Neste processo de encenação ou teatralização no ato de narrar o fato, quando o interlocutor adulto solicita uma explicação (P2), o sujeito faz uso do recurso cênico (“gesto de cair”), e reitera o tipo de queda (VG2). Aqui, o narrador é alguém que se apresenta como uma personagem para representar outra personagem da história, e a audiência do adulto funcionaria como um terceiro elemento da correlação. Esta concepção idealizada da situação leva o narrador a ter uma crença no papel que está representando, a solicitar de sua audiência que leve a sério a impressão que tenta sustentar diante dela (“tipo... ele foi caindo assim e fez assim ((gesto enfático de cair))). Neste sentido, podemos dizer que o sujeito tem uma atitude responsiva para com o interlocutor adulto (Bakhtin, 1992).

Na sequência, com o objetivo de manter a situação de interação discursiva, notamos a ocorrência da tutela reflexiva (P3 e P4), na medida em que o interlocutor adulto retoma sua questão do que havia acontecido, quando ele (o narrador) pegou o outro menino.

A resposta do sujeito (VG4), através da descrição dos fatos, mantém a agilidade na narrativa, na relação sucessiva estabelecida de causa-consequência (“atropeço na pedra/outro que caiu; ele empurrô/aí bateu na pedra”), a fim de justificar os acontecimentos, e confirma que “argumentar é conectar ideias” (Golder, 1996: 70), e que existe uma correlação entre argumentação e explicação, conforme Melo (2008).

A seguir, o interlocutor adulto (P5), na tentativa de dar continuidade ao fluxo narrativo (“então aí”), conduz o sujeito (VG5) a adotar uma atitude de reconciliação (“aí depois ele ajudô/ele a levantá”).

No entanto, o interlocutor adulto (P6), na tutela reflexiva insistente, produz um efeito negativo em seu pedido de esclarecimento (“o que aconteceu com ele?”). Este pedido confirma também que a compreensão é uma forma de diálogo. “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 1988: 132).

A esta altura, o sujeito (VG6), que havia esgotado seu repertório argumentativo, não consegue justificar a razão pela qual o menino “bateu na pedra”, e simplesmente retoma sua fala anterior. Neste caso, trata-se, portanto, de uma repetição ou retomada meramente reiterativa (Vion, 1992), inclusive, da atitude de reconciliação (“ajudô/ ele a levantá”).

Finalmente, observemos o exemplo seguinte...

Exemplo 5: GAL, 10 a. 2m.

P1: tá certo ...então deixa eu ver se eu entendi a tua história...eram dois meninos

GAL1: um falô/aí pro outro ...um menino caiu ... é::...atropeçô/ na pedra e bateu a mão no outro ...e outro caiu

P2: e aí ... quando aconteceu isso?

GAL2: daí o outro ... pensando que foi por querê ... bateu no outro de volta e daí depois ... que ele bateu ... ele aponta pra pedra ... e falô que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra ... e daí o menino falô ... ai desculpa ... e levantô/ o outro e pediu desculpa

P3: o que aconteceu quando ele caiu?

GAL3: quando ele caiu?

P4: é

GAL4: ele tropeçou

P5: aí ele caiu ... e aconteceu o quê quando ele caiu

GAL5: ele esbarrou no outro ... e o outro caiu

**Comentário.* Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (“... eram dois meninos”), recorrendo a um encadeamento discursivo (GAL1).

Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (P2) (“e aí...quando aconteceu isso?”), surge na narrativa da criança (GAL2) um exemplo interessante de “falsa crença e retificação de falsa crença” (Veneziano & Hudelot, 2006: 122). Esclarecendo um pouco mais: o sujeito narra o acontecimento em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em

sintonia com a pergunta da pesquisadora (P2). Apresenta, então, duas versões distintas do mesmo fato.

Na primeira versão (“daí o outro... pensando que foi por querê...”), ele atribui uma falsa crença, porque pensa que o outro agiu por querer e, portanto, intencionalmente [= o contraempurrão – “bateu no outro de volta”, confirma o fato]. Para isso, utiliza o recurso retórico da repetição (“bateu...bateu”) e o elemento chave da narrativa – o gesto de “apontar a pedra”, seguido de um comentário verbal (Hudelot et Josse, 1998), a fim de justificar a razão da ‘queda’ e do ‘empurrão’.

Na segunda versão (“... ele empurrô ele sem querê na pedra”), observa-se que o sujeito narrador retifica a falsa crença, utilizando tanto o discurso indireto, ao referir-se à fala da personagem (“daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra...”), e admite que o empurrão foi acidental, e não intencional, como pede desculpa pelo equívoco, recorrendo ao discurso direto (“... daí o menino falô... ai desculpa...”).

O que notamos, aqui, de acordo com Bruner (1986), é que, nas duas versões apresentadas sobre o mesmo fato, “o mundo da ação é colocado na perspectiva do mundo da consciência, pelo qual o narrador assume a perspectiva das personagens e fala dos acontecimentos, através de suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico, e, mais especificamente, a propósito das outras personagens e de seus comportamentos”.

Acrescentando outro viés de observação à análise das duas versões, a interpretação do mesmo fato por GAL2 nos leva a admitir a possibilidade de que a imaginação condiciona a percepção e a memória (Bouriau, 2006).

Além disso, neste exemplo, a continuidade discursiva, através das duas versões da mesma realidade, nos remete à noção do diálogo a distância, uma vez que o sujeito retoma as formas que encontramos, geralmente, no diálogo face a face. Caminhando um pouco mais em nossas reflexões sobre o fragmento em questão (GAL2), verificamos que a completude dessa interação discursiva é determinada pela possibilidade de responder.

Para Bakhtin (1992: 299), “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele”.

Outra constatação interessante digna de destaque é a ocorrência do microdiálogo no interior do mesmo turno de fala, que se apoia em encadeamentos sucessivos entre os enunciados encaixados, marcados linguisticamente pelo uso da repetição reiterativa e do discurso direto.

O interlocutor adulto, por sua vez, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“o que aconteceu quando ele caiu?”), conduz a criança, em sua resposta, a lançar mão parcialmente da pergunta feita pelo adulto (“quando ele caiu?”). Neste caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (Ducrot, 1980), na falta de um argumento (quem sabe!). A resposta monossilábica do interlocutor “*e*” (P4), por sua vez, induz o sujeito a responder – “ele tropeçou”. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, ele recorre novamente à tutela reflexiva (P5), que acaba desencadeando um efeito positivo na fala da criança (GAL5) “ele esbarrou no outro... e o outro caiu”, ou seja, ela constrói uma relação de causa/consequência e, com isso, amplia seu universo discursivo.

Como fecho das reflexões, acrescentaríamos que, na confirmação reiterativa feita pelo sujeito (GAL3), em relação à questão colocada pela pesquisadora/P3, e na resposta dada pelo sujeito (GAL4), verificamos que se trata de um deslocamento produzido por uma resposta, que não é uma retomada (François, 2005).

Exemplo 6: BER, 10a. 6m.

P1: então...ah:::...vamos ver se eu entendi bem a história ...são dois meninos :... amigos né?

BER1: é

P2: que eles se encontraram ... em um lugar?

BER2: é

P3: daí o que aconteceu mesmo?

BER3: aí o outro ...ele atropêçô/ na pedra ... e aí empurrô/ o menino...
aí o menino quando cai () pensô que era de propósito e foi pra brigá/e pegô/e IMPurrô/ ...aí ele falô/qui:...tinha atropêçado na pedra e tudo... e eles fizeram as pazes de novo

P4: quando ele tava explicando que tinha tropeçado na pedra aconteceu alguma coisa?

BER4: ((sim com a cabeça)) ele tinha caído assim ... atropêçado na pedra

**Comentário.* Com as duas perguntas reflexivas insistentes de P1 e P2, inicialmente, o sujeito mostra certa dificuldade para prestar os

esclarecimentos solicitados. Neste sentido, ele delimita sua fala, na medida em que recorre ao procedimento da validação interlocutória, através do sinal de escuta verbal – “é” (BER1 e BER2).

Em seguida, como o interlocutor adulto (P3) ainda não havia ficado satisfeito com a resposta do sujeito, ele dá continuidade ao seu questionamento.

O sujeito (BER3), então, na construção de sua narrativa, utiliza argumentos justapostos de forma integrada, i.e., articulados entre si – “aí o outro... ele atropêçô/na pedra ... e aí empurrô/ o menino ... aí o menino quando cai (), que culmina com sua crença – “penso que foi de propósito” e um encadeamento reativo – “e foi lá pra brigá”.

Como fecho, apela para uma generalização e um final feliz – “aí ele falô/ qui::...tinha atropêçado na pedra e tudo”... e eles fizeram as pazes de novo”, resguardando-se (quem sabe!) de outras perguntas, que poderiam ser feitas.

O que ocorre na fala de BER3 nos leva a concordar com Sartre (2010: 8-9), quando ele diz que “o reconhecimento da imagem como tal é um dado imediato do senso íntimo. Uma coisa, porém, é apreender imediatamente uma imagem, outra é formar pensamentos sobre a natureza das imagens em geral”.

Na sequência, o interlocutor adulto (P4) dá continuidade à sua solicitação de explicação da razão por que o ‘outro’ tropeçou na pedra e tudo. O sujeito (BER4), em sua encenação teatral recorre, primeiramente, à comunicação não verbal (meneio de cabeça), que indica um sinal de escuta, e, ao mesmo tempo, ele representa e explica o que havia acontecido – “ele tinha caído assim... atropêçado na pedra”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. Os resultados obtidos deixam entrever que a diversidade de formas do engajamento afetivo e cognitivo da criança com a imagem e as estratégias discursivas utilizadas por ela indicam que:

4.1.1. a significação dos elementos descritivos mencionados nas narrativas depende da rede de relações causais e explicativas na qual eles estão imbricados e do conhecimento de mundo arquivado na memória;

4.1.2. os signos não verbais são vitais para a regulação e o controle do fluxo conversacional, como lembram Cosnier e Brossard (1984);

4.1.3. na conjugação, ou na alternância dos dois códigos (verbal e não verbal), voz e corpo não só reforçam a encenação do evento narrado, como criam expectativas na audiência;

4.1.4. a tutela reflexiva do adulto pode ter repercussão, tanto na produção da criança, como revela também seus progressos languageiros, de acordo com a faixa etária. As crianças mais velhas precisam de menos suporte contextual do que as crianças mais novas, por exemplo;

4.1.5. o adulto assume vários papéis, como: (a) *alguém que dá instruções*; (b) *que expõe um saber*; (c) *que sustenta* os sujeitos em suas tentativas de verbalização (*mise en mots*). Ele aparece também como um verdadeiro parceiro que não somente escuta as proposições das crianças, e se apropria delas, a fim de trazer sua própria contribuição para a elaboração discursiva.

Enfim, confirmamos a necessidade, na troca comunicativa, de que os falantes estejam “engajados” entre si e que dêem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo aos diferentes procedimentos de validade interlocutória ou fática, no sentido tanto do receptor como do emissor, como sugere Kerbrat-Orecchioni (2006). Uma sincronização interacional entre os dois interlocutores, para que eles ajustem, coordenem e harmonizem seus respectivos comportamentos é, portanto, necessária.

4.2. A confrontação dos resultados, por sua vez, nos permite avaliar três aspectos: a) a referência que a criança faz aos estados internos das personagens (seja físico, emocional, intencional e/ou epistêmico); b) a ligação que a maior parte dos estados internos mantém com a expressão das explicações/justificações das ações, a partir dos oito anos; c) a tendência da criança de cinco anos para as respostas curtas, quando se trata de cooperatividade argumentativa. Isto nos leva a dizer que, somente a partir de oito anos, a criança ousa um pouco mais para expressar seus julgamentos e se posicionar.

Ao final desta exposição, fica a certeza de que, no âmbito da dicotomia língua/ linguagem, a interpretação dos dados deveria convergir não para a avaliação de uma gramática ‘interna’ da criança, conforme a postura inatista adotada por Chomsky, mas, como sugerem François, Vion, por exemplo, dentro de uma perspectiva discursiva, para o modo como a criança retoma, reformula, modifica, quando se trata da interação entre adulto e criança. Contrapondo estas duas posições (inatista e discursiva), verificamos que, na proposta discursiva, estamos

privilegiando também o olhar do sujeito, enquanto espectador no processo de reconhecimento e rememoração das imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikail. (Volochinov). 1988. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 4ª ed. São Paulo, Hucitec.
- Bakhtin, Mikail. 1992. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes.
- Bouriau, Christophe. 2006. *Qu'est-ce que l'imagination?* 2ème tirage. Paris, Vrin.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A., University Press.
- Bruner, Jérôme. 1997. *Atos de significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Burke, Kenneth. 1945. *A grammar of motives*. New York, Prentice – Hall.
- Cosnier, Jacques et Brossard, Alain. (dir.). 1984. *La communication non verbale*. Neuchâtel/ Paris, Delachaux & Niestlé.
- Ducrot, Oswald. 1980. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris, Hermann.
- François, Frédéric. 1996. Métalangue et/ou circulation discursive, *AILE* (8): 153-168.
- François, Frédéric. 2001. La 'pensée' dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser, en: J.- P. Bernié (éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux: 93-109.
- François, Frédéric. 2005. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon, ENS Editions.
- François, Frédéric. 2009. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo, Humanitas.
- Furnari, Eva. 1988. A pedra no caminho. *Esconde-esconde*. 4ª ed. São Paulo, Ática: 2-3.
- Geraldi, João Wanderley. 1997. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- Golder, Caroline. 1996. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/ Paris, Delachaux et Niestlé.
- Hudlot, Christian & Vasseur, Marie-Thérèse. 1997. Peut-on se passer de la notion d'átayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, n. 15: 109-135.
- Hurstel, Françoise. 1966. Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, 4-5: 115-127.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2006. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de C. Piovezani Filho. São Paulo, Parábola Editorial.
- Labov, William. 1978. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États – Unis*. Paris, Éditions Minuit.
- Melo, Lélia Erbolato. 2008. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso:*

- emoções, ethos e argumentação. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais: 1-14.
- Perner, Josef. & Wimmer, Heinz. 1985. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.39, n. 3: 437- 471.
- Preti, Dino; Urbano, Hudinilson. (orgs.). 1990. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz/FAPESP.
- Sartre, Jean-Paul. 2010. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, L&PM.
- Veneziano, Edy & Hudelot, Christian. 2006. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41(2): 117-138.
- Veneziano, Edy & Hudelot, Christian. 2005. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 42: 81-103.
- Vion, Robert. 1992. *La communication verbale*. Paris, Hachette.