

CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA INFANTIL ORAL  
CALCADA EM LIVROS DE ESTÓRIA ILUSTRADOS, SOB A PERSPECTIVA  
DA CRIAÇÃO DE REFERÊNCIAS NA ESTÓRIA

por

Marilene Santana dos Santos Garcia

*ATA  
27/08/88*

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

CAMPINAS - Agosto/1988

UNICAMP

*Este exemplar é a redação final da tese defendida por Marilene Santana dos Santos Garcia e aprovada pela Comissão Julgadora em 29/11/88*

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

*M. Scarpa*  
Prof. Dra. Ester Múlian Scarpa

ao Ricardo

## Agradecimentos

à Profª Dra. ESTER SCARPA,  
pela orientação e amizade de valor inestimável

à Profª Dra. CLÁUDIA LEMOS,  
pelo apoio indispensável.

## RESUMO

Este é um estudo que se propõe a verificar a construção da narrativa infantil calcada em livrinhos de estória ilustrados, tendo como escopo de análise a observação dos modos de criação de referência dentro da estória. Trata-se de um estudo longitudinal observacional do desenvolvimento de duas crianças brasileiras, Raquel (RA) e Tiago (T), paulistas, de classe média, filhas de pais de nível cultural superior.

Os dados que constituem o corpo deste estudo abrangem a faixa-etária de 3,9 a 5,0 anos de idade.

Através da análise dos dados, constatou-se que existe um esquema narrativo que se preenche de formas diversas, observadas por meio do modo de se criar referências na estória. Assim, as referências narrativas não são elementos fixos e que devam compor necessariamente a mesma estória: o jogo interativo travado entre criança e adulto; a "história" de ambos nos processos de construção desta forma narrativa; o modo de "leitura" empregado na interpretação ilustrada contribuem para a diversificação nas maneiras de preenchimento narrativo para este tipo de atividade.

## Í N D I C E

<b>Capítulo 1 - Disposições gerais e objetivos</b> .....	07
1.1. Sobre a narrativa .....	07
1.1.1. No seu sentido geral .....	07
1.1.2. No corpo deste estudo .....	10
1.2. Sobre a referência .....	14
1.3. Revisão de alguns estudos na área .....	17
1.3.1. No âmbito da narrativa .....	17
1.3.2. No âmbito da relação narrativa X referência .....	23
1.4. Interesse do estudo e objetivos .....	28
Notas .....	33
<b>Capítulo 2 - Dados e metodologia</b> .....	36
<b>Capítulo 3 - Constatações da análise</b> .....	46
3.1. Investiduras .....	46
3.1.1. Sob o ponto de vista dos participantes .....	49
3.1.2. A questão da leitura .....	61
3.2. "Pacto do faz de conta que se desconhece a estória" .....	66
Notas .....	76
<b>Capítulo 4 - Criação de referências para a estória</b> .....	78
4.1. Em seu aspecto geral .....	78
4.2. Análise de casos específicos .....	79
4.3. Relação referência intra e extra-narrativa (referência na situação imediata e remota) ....	99
4.3.1. Contribuição desta relação para a construção conjunta narrativa .....	104
4.3.2. Referência narrativa. Por quê? .....	105
Notas .....	109
<b>Capítulo 5 - Abordando a coerência e coesão no contexto de nossos dados</b> .....	111
<b>Conclusão</b> .....	117
<b>Bibliografia</b> .....	120

*"T. E quase que o caminhão atropelou  
o sapato da mulher."*

## CAPÍTULO 1

### DISPOSIÇÕES GERAIS E OBJETIVOS

#### 1.1 Sobre as narrativas

##### 1.1.1 No seu sentido geral

O tema narrativa tem sido explorado por muitos estudiosos, sejam eles lingüistas, teóricos literários, psicolingüistas, sociólogos, historiadores, analistas do discurso. O interesse por tal assunto é despertado na medida em que as narrativas oferecem uma fonte inesgotável de manifestações, tanto a nível lingüístico, quanto cognitivo e social. Trata-se de um objeto multifacetado, o qual se dispõe a análises sob diferentes prismas.

Dada a sua própria natureza, torna-se difícil delimitar com fronteiras fixas o universo no qual a narrativa se insere, ou mesmo prever para quais universos (real, fictício, imaginário) a narrativa se espraia.

A lida empírica e teórica com o objeto narrativo tem demonstrado que, na maioria das vezes, os estudiosos fazem uma opção sobre quais aspectos a serem detidamente abordados em detrimento de outros, guiados, logicamente, pelas influências de tendências e domínios teóricos inerentes a cada período (Perroni, 1983; Labov, 1977; Rumelhart, 1975; Propp, 1970).

De qual narrativa fala o lingüista, o sociólogo, o analista do discurso? Parece não se tratar da mesma narrativa, ou melhor, não se trata do mesmo tipo de abordagem sobre um mesmo objeto, dado o enfoque metodológico e toda bagagem teórica que cada um traz para sua descrição e aná-

lise. Muitas vezes privilegiam-se os narradores, o tema, o momento histórico social, as formações ideológicas, a cultura, o contexto de enunciação, a estrutura interna da estória; porém, não se deixa de identificar uma certa essência narrartiva, destacada através de algumas propriedades eleitas inerentes a tal tipo de construção: a narrativa é vista como uma manifestação lingüística realizada por quem narra uma estória ou acontecimento, a partir de uma perspectiva (ou de várias).

A ação narrada é vivida por personagens, ocupa um determinado lugar e desenvolve-se num determinado tempo. A narrativa contada objetiva ser ouvida, ou lida, caso seja escrita. Ela é organizada sob um argumento (ou vários) ou tema e segue um "script" estrutural, ou seja, uma forma discursiva própria que foi se constituindo ao longo do desenvolvimento das sociedades falantes; apresenta abertura, desenvolvimento e finalização.<sup>1</sup>

Este tipo de definição narrativa relaciona-se a um esquema geral, chamado por muitos autores de arcabouço narrativo, encontrado nas diversas estórias.

O ato de narrar um fato ou acontecimento é conhecido desde as mais primitivas civilizações. Para a manutenção de seus conhecimentos e transmissão destes, o homem (de sociedades ágrafas ou não) lançou mão da narrativa, atribuindo-lhe a função de fixação, além da função lúdica e de entretenimento, que também lhe foi designada a princípio. A transmissão de antigos ensinamentos, estabelecida através do processo de contar de pai para filho (ou de mãe para filha), foi se cristalizando ao longo do desenvolvimento das sociedades e constituindo-se um meio comunicativo



eficiente e efetivo. Como um ritual, as tradições e o folclore atrelaram-se ao poder de fixação da palavra, dando origem às estórias populares.

É fato comprovado, cá estamos nós para constatá-lo, que mesmo com o surgimento das formações sociais contemporâneas, não obstante todo o avanço tecnológico-científico, verifica-se que o fenômeno narrativo incorporou formas de adequação à nova realidade, porém resguardando-se de suas características estruturais próprias. O meio social moderno viu-se dominado pelo poder da imagem. A narrativa essencialmente de base oral dividiu seu espaço com a ilustração e com os recursos da mídia. Inevitavelmente houve mudanças na relação narrativa X ouvinte/leitor. As formas de interpretação e veiculação de estórias não se restringem à função das palavras; expandem-se para o âmbito da imagem e da animação.

Houve também modificação na forma de apropriação do objeto narrativo. Por exemplo, o livro ilustrado, que até meados deste século era visto como meio quase que único de veiculação de estória para crianças, e que antes partilhava o seu espaço com brinquedos e jogos lúdicos, hoje compete com desenhos animados, com o vídeo e até mesmo com o computador. Mas, mesmo assim, continua tendo grande aceitação.

O estudo aqui proposto insere-se num momento atual da narrativa no que toca à sua manipulação no dia-a-dia da criança, acompanhada de seus pais ou de pessoas de seu convívio. A leitura de estórias ou a prática de contar estórias ainda fazem parte de um hábito social, principalmente entre pais e crianças de classe média. O livrinho ilustra-

do de estórias parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e social da criança, na medida em que se constitui ainda como um ponto de intersecção importante dentro das atividades interativas entre a criança e o outro.

### 1.1.2 No corpo do estudo

O objeto narrativo destacado no estudo ora apresentado é visto sob seu aspecto processual; em outras palavras, é observado sob a perspectiva de seus modos de construção, tanto a nível de conteúdo como de forma das estórias, os aqui chamados modos de sustentação ou de preenchimento do arcabouço narrativo. Tal opção é tomada na medida em que se lida com narrativas de estórias construídas por crianças dentro das instâncias do desenvolvimento da linguagem e da aquisição de uma capacidade narrativa.

Pretendo lidar com uma pequena parcela deste fabuloso universo da narrativa, restringindo-me à análise de um determinado aspecto da aquisição de processos narrativos por duas crianças de classe média, num determinado momento do seu desenvolvimento.

Disponho-me a verificar como as referências narrativas estão sendo criadas, aliadas a uma preocupação de como se combinam elementos lingüísticos e perceptivos visuais, dado o apoio oferecido pelo livrinho ilustrado numa atividade compartilhada entre criança e adulto.

É necessário, porém, que se deixe claro que não só no discurso narrativo pode-se observar a criação de refe-

rências. Outros discursos também permitem este tipo de manifestação. A opção pela narrativa deu-se por tratar-se de um lugar privilegiado de concentração de referências, relacionadas aos personagens, tempo e lugar em que se passa a estória, de maneira que podemos distinguir dois motivos fundamentais para tal escolha:

- 1) Facilidade de recorte metodológico, isto é, a recorrência de instâncias de esquemas interacionais de contar estórias, motivadas pela manipulação de livrinhos ilustrados.
- 2) Palco privilegiado de "troca", onde se pode observar a criação de referências dentro de uma atividade conjunta.

O narrador infantil de estórias encontrado em nossos dados é um locutor que interage com o outro, empenhado numa tarefa comunicativa. Ele não é necessariamente o conhecedor dos fatos que narra, é também aprendiz e indagador. Enfim, este assume diferentes papéis ao longo desta atividade, os quais se alternam também ao longo do seu desenvolvimento.

Os interlocutores, adulto e criança, desempenham também a função de criação e de "investiduras" lingüísticas sobre as ilustrações na busca da construção da estória. Em outras palavras, ambos empenham-se em organizar as ilustrações em matéria narrável, procurando, de uma maneira ou de outra, uma coerência sobre o que se narra.

O livro ilustrado traz em si, devido a situações compartilhadas anteriormente, devido à prática de leitura de suas estórias, uma expectativa de estória, que pode emer-

gir nesta oportunidade. Observa-se, grosso modo, que tal criação narrativa apresenta algumas características comuns, englobando motivação, intenção e objetivos dos interlocutores, como, por exemplo, componentes verbais; não-verbais, (gestos, direção do olhar); variação na entonação, qualidade e volume de voz; etc, ou seja, existem certos padrões de postura individual ou conjunta que permeiam tal atividade.

A realidade de interação face-a-face na produção deste tipo narrativo envolve características próprias do discurso oral de base conversacional. Os turnos se alternam ao longo da exploração da estória ilustrada. O discurso é freqüentemente "pontuado" pelo turno do adulto. Do ponto de vista do(s) falante(s) e do(s) ouvinte(s) (funções desempenhadas quase que simultaneamente pelos interlocutores), observa-se a existência de uma intenção mútua, ora privilegiada pela ação de um ou do outro (com preponderância da ação adulta), na condução de seus propósitos.

Em número significativo de narrativas de base diálogo-conversacional, mais especificamente no período de 3,11 a 4,6 anos, principalmente nos dados de T. (75% dos casos) e nos dados de R.A. (50% dos casos), verificou-se um predomínio da ação do adulto sobre a da criança<sup>2</sup>. Contudo, parecia haver uma distribuição de papéis ao longo deste período do desenvolvimento. Inicialmente cabia à criança o papel de ouvinte-expectador, porém não um expectador passivo, aquele que simplesmente ouve o desenrolar dos fatos narrados, mas no sentido de que também de sua atitude é que poderia depender o desencadeamento dos eventos narrativos, no sentido de querer mudar o rumo da estória, observar elemen

tos não referenciados, solicitar a referência a este ou àquele personagem da ilustração<sup>3</sup>, etc.

Inicialmente, cabia ao adulto a função de eliciador<sup>4</sup>, do qual partia a sugestão da tarefa narrativa, podendo ou não ser acatada pela criança. Isto dependia de uma série de acordos tácitos, motivação e disposição dos interlocutores. Caso fosse acatada, decorria disto a indicação de lugares e personagens da ilustração (referentes latentes da estória), para os quais a criança, a princípio, deveria deter a sua atenção. Deve-se ter em conta, neste momento, que em período anterior e simultâneo ao pesquisado, a criança recebeu em outras oportunidades interativas, em forma de leitura (caso houvesse texto escrito), ou até mesmo de dramatização (elaboração da estória sem o aparato escrito), o conteúdo e forma de manipulação do livro ilustrado.

O estágio aqui descrito abrange o momento do desenvolvimento em que a criança começa a pôr em evidência as práticas rotineiras de contagem de estória adquiridas no contato interativo com o adulto. Deste modo, o enfoque deste estudo localiza-se justamente no processo de construção da capacidade narrativa infantil, que emerge destas "rotinas" e também através do uso de livrinhos ilustrados.

Cabe evidenciar também que, no atual período investigado, a narrativa oral (relatos de experiência ou não) e a baseada em livros ilustrados, ao que nos parece, são, no início, tipos indiferenciados da capacidade de narrar, e que com o passar do tempo vão se tornando processos diferenciados. Este fator parece estar intimamente relacionado à aquisição da autonomia de contar estórias pela criança<sup>5</sup>.

Voltando à questão da atitude eliciadora do adulto, pode-se dizer que tal postura traduz-se como uma das primeiras tentativas na abertura de estórias de criação referencial, podendo, contudo, esta referência estar voltada à construção de um discurso narrativo (ou predominantemente) ou não. Primeiramente, tais formas referenciais emergem através da discretização de objetos, pessoas ou animais, por meio do ato ostensivo a eles dirigido e, posteriormente, poderão constituir-se em personagens ou referentes importantes para o andamento desta; poderão ser encadeados num composto de eventos e ações. Deve-se evidenciar que, dado o apoio do livro ilustrado nesta instância de troca interativa, a referência designada pode ser dirigida pelos interlocutores no sentido da criação narrativa. Assim, constata-se que por mais que as condições pareçam favoráveis ao emprego da referência criada no contexto narrativo, não se pode ainda afirmar que estas sejam exclusivamente obrigatórias.

A criação de referências para a estória atrela-se, pois, a uma tensão inicial entre os interlocutores. Estes não só se preocupam em recortar do universo ilustrado os elementos perceptualmente mais salientes e que têm a ver com a estória que se constrói, como também em organizá-los sob um "script" narrativo<sup>6</sup>.

## 1.2 Sobre a referência

Na proposta título deste estudo dispomo-nos a investigar a construção narrativa infantil sob a perspectiva da criação de referências. É momento, porém, de se deixar cla-

ro quais sejam nossas pretensões na abordagem deste tema: não pretendemos, portanto, traçar relações e levantar discussões antigas, sejam elas de ordem filosófica (da Filosofia da Linguagem), sejam elas da ordem dos estudos lingüísticos que o próprio termo referência por si só suscita. Tampouco não nos dispomos a buscar explicações sobre a emergência dos termos referenciais na linguagem infantil.

Nossa intenção é, por outro lado, verificar como os termos referenciais são buscados dentro do corpo narrativo, no que se relaciona ao corpo da estória propriamente dito, através do recorte que se faz nas ilustrações (personagens, lugar e tempo) tendo em vista uma interpretação narrativa e também no que se relaciona ao que está fora do corpo da estória, mas que sustenta tal relação: lembrança do enredo; modo de "contar"; pacto interativo estabelecido entre os interlocutores; etc.

O termo referência é usado freqüentemente para estabelecer relações entre palavras e coisas, entre acontecimentos, ações e as qualidades que eles representam. O referente de uma palavra está ligado, muitas vezes, segundo alguns teóricos, entre eles Lyons (1979), a uma definição ostensiva, isto é, quando se aponta ou indica o referente (ou referentes) de uma palavra.

O ato de apontar ou indicar, a fim de referir-se a objetos do contexto, é tratado pela literatura através do termo dêixis. A dêixis é um recurso amplamente usado pela criança pequena na interação com o outro. Principalmente, na observação dos nossos dados, constata-se uma freqüência do uso dêitico na abertura da atividade narrativa. Em enun

ciados de crianças pequenas, destaca Lyons (1977) um elemento dêitico nomeado por ele de quase-referencial. Segundo ele, tal elemento serve para dirigir a atenção do interlocutor para uma entidade ou para um local. Ao locutor interagente é atribuída a tarefa de "descobrir" qual elemento do ambiente ou do contexto da enunciação está engajado no interesse da criança.

No caso específico da construção da narrativa calçada em livros ilustrados, esta questão da "descoberta" de qual elemento está engajado no interesse da criança não é fato pertinente em nossos dados. O apontar para um determinado referente tem por trás um engajamento mútuo entre os interlocutores e uma "história" de busca referencial para a construção deste tipo de estória. Desta maneira, a situação de manipulação do livro ilustrado presente em nossos dados limita, de certa forma, o universo interpretativo para as referências deiticamente criadas. Este ponto será tratado no capítulo 4, item 4.3.

A questão de dêixis, a exemplo da referência, não é preocupação recente dos estudiosos da linguagem. O termo dêixis é usado para indicar traços orientacionais da língua que se relacionam com o tempo e lugar do enunciado. Segundo Lyons (1979), os pronomes pessoais eu, tu (você) e ele, são uma classe de elementos da língua, cujo significado se determina pela referência às coordenadas dêiticas da situação do enunciado.

Outros elementos que incluem um componente dêitico são os advérbios de lugar e de tempo; como aqui, aí, ali, lá, acolá; agora, naquele dia, ontem.



Além da função dêitica dos pronomes, Lyons distingue a função anafórica. O pronome anafórico refere-se ao seu antecedente, o qual é uma expressão que o precede no texto. O autor tenta também evidenciar que a dêixis é a origem da anáfora, ou seja, a dêixis é mais primitiva. Desta afirmação pode-se supor que a anáfora pressupõe que o referente deveria ter seu lugar no universo do discurso. Este lugar é evocado através do uso dêítico. As subseqüentes referências seriam representadas pelos termos anafóricos. Assim, para o autor, a dêixis e anáfora são dois recursos principais para a criação de referências no discurso<sup>7</sup>.

### 1.3 Revisão de alguns estudos na área

#### 1.3.1 No âmbito das narrativas

Ao retornarmos alguns estudos que tiveram como objeto de análise a narrativa, constatamos que desde as preocupações inaugurais dos formalistas russos (no campo da poética e da antropologia) com o conto folclórico, passando pelos sociolinguistas, psicolinguistas e gramáticos do texto, existe um fio condutor entremeando todos estes trabalhos: a imanência do texto.

A narrativa, ora travestida de conto popular, ora relato pessoal, ora conto literário ou folclórico, é vista muitas vezes sob a ótica da tradição textual. O texto é tratado como objetivo e fim próprio de análise. Tal abordagem propõe-se a buscar as estruturas básicas e comuns a todos os textos.

Mais recentemente, sobretudo sob influências das teorias da enunciação e teorias pragmáticas, verifica-se, porém, a emergência de uma tendência analítica voltada à extrapolação dos limites estruturais. Toma-se a narrativa não mais somente sob o ponto de vista de sua estrutura, concebida aprioristicamente, mas sim buscam-se os processos constitutivos deste tipo de construção, que implicariam não só aspectos estruturais, como também aspectos sócio-interativos, contextuais e situacionais.

O estudo da narrativa, em sua concepção estrutural, origina-se nos domínios literários. Os trabalhos pioneiros na busca de modelos de análise pertencem aos formalistas russos. Estes apresentavam preocupações ligadas ao estilo e conteúdo das narrativas literárias ou de caráter popular; porém, as hipóteses levantadas nestes estudos abrangiam todo e qualquer tipo de narrativa e as funções distinguidas como constructos analíticos também se aplicavam a outros tipos de texto, segundo estes pesquisadores. Dentre os formalistas russos, podemos destacar Vladimir Propp (1970), cujo estudo foi a verificação das variantes e invariantes presentes no conto folclórico russo (narrativa oral, transcrita para o registro escrito).

O ponto fundamental da abordagem proppiana situa-se na noção de "função". Para ele, a função é definida como unidade narrativa básica e elementar, a nível comparável ao que Van Dijk (1972) chama de macro-estruturas<sup>8</sup>. Como foi definida, através da observação de estórias simples, a função denotava principalmente uma ação, ou uma seqüência corrente de ações. As funções obedecem a uma sintaxe estrita, definida basicamente por critérios lógicos e também apresentam uma ordem interna fixa.

A partir da publicação do livro de Propp em línguas inglesa e francesa, outros pesquisadores do ramo valeram-se de suas idéias (apud Van Djik, 1972 e Chabrol, 1977) a nível da incorporação de tais pressupostos em seus estudos ou a nível de crítica. Uma das críticas procedia de Bremond (1964)- cf. Van Djik, 1972, a qual dizia que a ordem das funções textuais narrativas não poderia ser fixada, devido a grande variedade de construções que as narrativas apresentam.

Greimas (1966) - cf. Van Djik, 1977, recupera o ponto básico de análise de Propp, isto é, a noção de ação<sup>9</sup>, atribuindo-lhe uma maior abrangência, dando relevância a outros elementos ligados à ação narrativa, que, segundo o próprio autor, Propp apenas tratou implicitamente. São eles: o agente, o paciente, o destinatário, o objeto, o sujeito, etc.

A análise estrutural proppiana, principalmente, estuda a narrativa primitiva, na qual o personagem é menos relevante e evidencia a descrição das ações subseqüentes do conto. Estas ações podem ser reduzidas a um número fixo de primitivos analíticos que são encontrados obrigatoriamente ou não na narrativa. A ordem destas funções, na opinião de Greimas, pode ser fixada em certos tipos de narrativa ou ser mais variável para outros tipos.

Outros estudos sobre este aspecto aparecem com grande ênfase nos anos 60 e 70 e tenderam a "refinar" resultados e análises divulgados por Propp. Entre eles podemos destacar o trabalho de Labov e Waletzky (1967), cujo estudo foi realizado com dados empíricos, a partir de relatos pes

soais. A unidade de análise privilegiada pelos autores é a sentença. Desta forma, sua concepção de narrativa restringe-se a relações intersentenciais: a narrativa consiste de uma série de sentenças ordenadas temporalmente (chamadas de "narratives clauses"). Se tais sentenças são invertidas no contexto intranarrativo, a seqüência original é alterada.

É de se prever que a preponderância analítica deste estudo não se situe nem na figura do narrador, nem tampouco na do ouvinte, e sim sobre o produto resultante deste tipo de relação. Por outro lado, não há dúvidas de que trabalhos deste tipo, onde a preocupação fundamental situava-se no que se ouvia ou se falava (o dado empírico por excelência), contribuíram, dada à sua pequena abrangência, para posterior mudança de perspectiva, evidenciada principalmente a partir dos anos 80 (Perroni, 1983).

Segundo teorias da enunciação e pragmáticas, só se narra algo a outrem, e da reação e participação ou não deste é que se dá rumo sobre o que se está discorrendo. Tomado sob este ponto de vista, o outro tem "poder" de influência sobre a fala do narrador, mesmo que seja através do silêncio, da adoção de algumas regras sociais - comunicativas (demonstração de concordância, surpresa, ou mesmo de atenção), participação no desenrolar da estória, escolha do nível de fala por parte de quem narra, etc. As hesitações do narrador, embora existentes no corpo do estudo de Labov X Waletzky (1967), foram desconsideradas nesta análise. Conclui-se, portanto, que se tais aspectos tivessem sido considerados, obter-se-iam possivelmente resultados distintos.

Persistindo na busca de uma estrutura do texto, na década de 70, muitos pesquisadores inspiraram-se nos preceitos da Gramática Gerativo-Transformacional para elaboração de suas teorias ligadas à narrativa. Dentre eles pode-se destacar o trabalho de Van Dijk (1972), cuja principal hipótese era de que o texto bem formado deveria apresentar uma estrutura profunda, abstrata, partindo daí para a definição de "macro-estruturas". Para ele, o conceito intuitivo relacionado à noção formal da estrutura profunda textual é a habilidade do falante nativo em estabelecer um conteúdo global para um texto ou parte corrente do texto. O falante nativo está capacitado (ou é competente) para produzir e interpretar textos como narrativa.

Valendo-se desta mesma linha de pensamento e abordagem teórica para a narrativa, surgem no cenário os gramáticos do texto. De forma global, os gramáticos do texto tinham como objetivo fundamental o estabelecimento de seqüências canônicas presentes em estórias. No modelo pioneiro de Rumelhart (1975) para a estrutura das estórias são descritas regras gramaticais sintáticas e semânticas. As regras gramaticais sintáticas teriam a função de gerar a estrutura constituinte das estórias e as regras semânticas deveriam determinar a representação semântica das mesmas.

Na esteira dos gramáticos do texto encontram-se, entre outros, Mandler e Johnson (1982) que desenvolveram um modelo-gramático textual, segundo as próprias autoras, mais elaborado que o apresentado por Rumelhart (1975), devido à introdução de regras transformacionais. Estas regras transformacionais têm como principal função o mapeamento das estruturas superficial e profunda das estórias. Mandler &

Johnson utilizaram o termo "story schema" a fim de se referirem a uma representação idealizada das partes internas da estória e também às relações entre estas partes. Para as autoras, os indivíduos usam este tipo de representação de estórias para guiar a compreensão durante a decodificação da própria estória e como um mecanismo auxiliar no processo de lembrança.

Através destes autores, definiu-se uma tendência teórica narrativa no sentido do privilégio das funções cognitivas do sujeito. A narrativa transformou-se em fonte temática para trabalhos ligados à cognição, à memória, à compreensão e produção.

Os estudos que seguem a linha dos gramáticos de texto, e mais particularmente aqueles por nós pesquisados, tratam as relações lingüístico narrativas sob uma ótica terminal, no sentido em que lidam com o produto lingüístico estante e não visam o processo de construção de tal produto.

O que se percebe, de fato, é que todas estas tendências há pouco referidas respaldaram a perspectiva de análise de que se tenta empregar atualmente neste campo de estudo. Tal perspectiva procura extrapolar o nível de análise restrito ao texto, ou seja, o texto por si só, e tenta incorporar os sujeitos envolvidos, as condições de produção, contextos interacionais, etc.

### 1.3.2 No âmbito da relação narrativa/referência

Tratamos a seguir de alguns estudos que lidam com a emergência da narrativa e, mais especificamente, daqueles que se relacionam ao aspecto referencial de sua aquisição.

Nos anos 80, o assunto narrativa na aquisição da linguagem adquiriu grande repercussão, propiciando o surgimento de um número significativo de trabalhos tanto pertencentes à linha predominantemente cognitivista quanto à linha mais voltada aos aspectos sociais da construção narrativa.

Sobre o estudo do aspecto referencial, observou-se por meio de alguns trabalhos considerados, que estes se subdividem em duas vertentes principais: a primeira delas diz respeito à busca da coesão e da coerência textuais. Citamos, como exemplo, um dos estudos de Karmiloff-Smith (1985). Este apresenta como objetivo principal a verificação dos dispositivos coesivos na produção narrativa infantil. Para a autora, a coesão e a coerência são dois aspectos importantes no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas crianças ao produzir uma narrativa.

Karmiloff-Smith (1985) traça uma distinção entre coerência e coesão na narrativa. A coerência está ligada basicamente a uma estrutura temporal/causal do conteúdo da estória (as estórias apresentam um evento inicial, uma elaboração e um desfecho). A coesão, por sua vez, dá-se através de dispositivos lingüísticos, tais como anáfora e conectivos, que ligam uma série de sentenças, transformando-as numa unidade coesa<sup>10</sup>.

A autora chega a concluir que um dos problemas enfrentados pela criança ao compor seu texto narrativo é a coerência, ou seja, evidenciada através da construção da estrutura temporal/causal do conteúdo da estória. Paralelamente a isto, Karmiloff-Smith (1985) desenvolve hipóteses sobre o desenvolvimento da coesão. Uma destas hipóteses considera a coesão como uma forma de reorganização das representações lingüísticas, de modo que elas formam um sistema. A segunda delas refere-se à criação de processos de controle que restringem a produção do discurso conectado por dispositivos coesivos, no tempo real em que é produzido.

Em sua abordagem mais geral, quis este estudo versar, sob um aparato experimental na produção de estórias por crianças, sobre processos de controle que limitam a produção de dispositivos coesivos nas narrativas infantis.

Destacamos também o estudo de Benett-Kastor (1983), que pretendeu observar as formas gramaticais e semânticas através das quais a criança executa a coerência textual narrativa. Sua análise deteve-se nos modos de introdução dos sintagmas nominais (SNs) nas estórias contadas por crianças. Segundo a autora, somente a reiteração dos SNs introduzidos na estória é que garantia a coerência desta. A repetição de SNs, tomados principalmente como agentes, era a garantia de unificação das idéias na estória.

Benett-Kastor (1983) trata a introdução e reiteração de SNs na narrativa sob uma perspectiva estritamente sentencial, cujas relações só são reconhecidas e estabelecidas na medida em que estes são referenciados explicitamente no contexto intranarrativo. A relação discursiva nar



rativa implicada na criação dos SNs não teve preocupação analítica neste estudo.

Já a segunda vertente refere-se a estudos na linha de Maya Hickmann (1980), mais voltada a extrapolação dos limites textuais. A autora propôs-se a analisar a criação de referências no discurso narrativo de crianças de 4,0; 7,0 e 10,0 anos de idade, procurando fazer um estudo comparativo entre as diferentes faixas etárias. Os sujeitos envolvidos no experimento tinham de contar estórias baseados numa série de gravuras, as quais obedeciam a uma seqüência episódica.

O objetivo de Hickmann era apresentar empiricamente como os signos lingüísticos podem vir a mediar a própria atividade signica, ou seja, como os signos lingüísticos podem ser usados em relação a outros signos lingüísticos. Hickmann concentrou-se no desenvolvimento das mudanças na produção de termos referenciais nas estórias infantis.

Segundo ela, os signos lingüísticos podem ser usados não só para se referirem a outros signos no contexto imediato, como também para se referirem a eventos do futuro ou passado. Desta forma, Hickmann ressalta dois usos da fala: os usos pragmáticos e os metapragmáticos. O uso pragmático da fala pode ser caracterizado em termos das relações indiciais entre signos e seu contexto de uso (dêitico ou intra-lingüístico). O uso metapragmático corresponde aos usos da fala para se referir ou representar relações indiciais dos usos pragmáticos da fala.

A autora analisa seus dados quanto a duas formas de criação e manutenção de referências, que, por sua vez, es-

tão relacionadas aos usos da fala acima descritos: as expressões de referência quando da primeira menção referencial e as expressões referenciais usadas em menções subsequentes.

Um dos grandes avanços de Hickmann em seu estudo foi a incorporação à sua análise de processos pragmáticos na produção narrativa infantil. A autora preocupou-se em levar em conta o nível extra-lingüístico que coexiste ao intra-lingüístico na criação dos referenciais narrativos. Porém, num sentido geral, ela conseguiu dar maior abrangência aos aspectos referenciais intra-texto que propriamente ao intercâmbio do interno com o externo; em outras palavras, à determinação da alternância dos referenciais endofórico e exofórico na construção da narrativa infantil.

Um outro estudo interessante a ser destacado pertence a Perroni (1983), cujo foco de atenção está voltado à questão do desenvolvimento do discurso narrativo, observado nas produções de duas crianças, abrangendo a faixa etária dos 2,0 aos 5,0 anos de idade. A autora descreve várias fases do desenvolvimento do discurso narrativo: a fase das proto-narrativas (2,0 - 3,0); do uso da técnica narrativa primitiva (3,0 a 4,0) e da criança assumindo-se como narrador propriamente dito (4,0 - 5,0).

O passo significativo dado pelo estudo de Perroni (1983) está justamente em ter se voltado a uma análise processual da construção narrativa, incorporando, desta feita, fatores relativos à interlocução que se remetem à representação pela criação de seu interagente (ou interlocutor) e de si própria como narrador.

Avaliando grosso modo a jornada percorrida por alguns destes estudos no âmbito da Psicolingüística (Aquisição da Linguagem), mais propriamente no que gira em torno do discurso narrativo, constata-se que esta incorporou grande parte dos pressupostos teóricos e analíticos inerentes à tradição textual (exceção se faça, é claro, a alguns autores), sem se dar conta de que possui um objeto diferenciado. A narrativa do período de aquisição da linguagem é caracteristicamente "não-bem-construída", e não pode ainda reunir todas aquelas características que a definem como tal, pois encontra-se em processo de construção. Por outro lado, ela também não pode ser qualificada como o resultado de um esforço individual da criança. Existem graus participativos da criança e do adulto no desenrolar desta atividade (Perroni, 1983). A criança não só deve corresponder às condições cognitivas e psicológicas apregoadas pelos teóricos da área, como também a sua produção narrativa deve ser considerada inserida em certas condições contextuais, situacionais e interativas.

Após a ligeira apresentação de alguns trabalhos na área, cabe no momento dizer onde este estudo procura se inserir, dentro de uma perspectiva teórica. Parece claro que a visão de análise do objeto narrativo baseada na tradição textual teve grande aceitação durante todos estes anos. Porém, a partir de meados dos anos 70, com o aparecimento de teorias pragmáticas e estudos sócio-interacionais na aquisição da linguagem, constatou-se a insuficiência e a não sustentação teórica deste tipo de abordagem.

Assim, situamos este estudo num estágio de mudança de perspectiva analítica, buscando uma sustentação teórica

em vista desta mudança, no sentido de que a descrição única de um esquema narrativo concebido aprioristicamente no domínio lingüístico infantil é insuficiente; que a emergência de termos lingüísticos, no caso os referenciais, não se trata de um fato isolado: eles têm de ser considerados dentro de sua trajetória; a linguagem narrativa infantil deve ser vista enquadrada em determinadas condições (intra e extra-lingüísticas).

#### 1.4 Interesse do estudo e objetivos

O estudo da criação de referências na construção da narrativa oral calcada em livrinhos de estória ilustrados, pareceu-me pertinente devido a algumas razões.

Na atividade de "troca" informal entre adulto e criança é bastante significativo o número de interações onde a manipulação de livros ilustrados para a construção de estórias é realizada. O "contar estórias" acompanhado de livrinhos ilustrados é, portanto, uma manifestação bastante freqüente realizada entre pais e crianças no período pesquisado (de 3,9 a 5,0) e em famílias de classe média. Daí surgiu o interesse em se estudar este tipo de realização narrativa mais acuradamente.

Por outro lado, na maioria dos estudos efetuados neste âmbito, investigou-se a narrativa oral, sem se dar conta da diferença do processo produtivo entre narrativas orais calcadas em livros ilustrados e as que não são (as chamadas narrativas "livres"), ou seja, muitas vezes desprezou-se esta diferença (vide Hickmann, 1980). Entendi, então,

que era necessário tratar de forma diferenciada as narrativas que tinham por base a manipulação de livros de estória ilustrados. Minha hipótese inicial é a de que existe uma forma quase que própria da linguagem narrativa, mesmo em estágio de aquisição destes processos, que emerge quando a estória está sendo contada, levando-se em conta o apoio visual. Há, na verdade, formas de "leitura" empregadas na construção narrativa sob estas condições. Assim, surgiu um dos primeiros objetivos deste estudo: verificar o que há de peculiar neste tipo narrativo, particularmente no que diz respeito às formas de criação das referências na estória.

Chamou-me a atenção o fato de que tanto criança como adulto lançavam mão ora de procedimentos bastante parecidos, procedimentos imitativos por excelência, ora diversos para a criação de referências da estória, as quais, na maioria das vezes, diziam respeito à introdução e manutenção da referência a personagens, e que estas não se relacionavam diretamente com um suposto (ou pressuposto) referente, mas sim eram mediadas pela própria linguagem, ou seja, havia, de certa maneira, um modo de elaboração lingüística ao se destacar o referente: ora a referência era designada através de questionamentos (perguntas dirigidas ostensivamente à ilustração), ora através de descrições (uso constante de adjetivos qualitativos, orações subordinadas, etc), ou mesmo através da incorporação pelo narrador do discurso direto, com a apresentação da fala do personagem, implicando, muitas vezes, uma mudança na qualidade de voz, mudança na intonação (ênfase, surpresa), uso de pronomes pessoais de 1ª menção referencial, pronomes anafóricos, etc.

A observação da instância interativa adulto/criança que traz como elemento de apoio o livro ilustrado de estórias é fator pertinente neste estudo. O livro ilustrado oferece aos seus manipuladores a ilustração básica do enredo, ou episódios marcantes da estória, acompanhado muitas vezes de texto escrito, distribuídos nas diferentes páginas (vide capítulo 2). A presença do livro nas mãos de algum dos interagentes já interfere, de alguma maneira, no universo referencial a ser explorado na estória, porém não o limita necessariamente. O livro ilustrado traz em si uma estória em potencial, a qual pode ou não emergir, dada a exploração que se efetua sobre ele e também do que os interagentes se propõem a realizar. Além da narrativa em si (da estória), ele possibilita uma variedade de outros discursos, ou uma mescla deles: descritivo, conversacional, didático-informativo.

No período anterior e concomitante às sessões gravadas, existia uma rotina de contar estórias praticada entre adulto e criança, geralmente pai e filho. O contar estórias era realizado essencialmente com o acompanhamento de livros ilustrados e executado basicamente de duas maneiras: quando o livro possuía texto escrito, era feita uma leitura em voz alta deste texto para a criança, muitas vezes dramatizada, evidenciando diferenças entre os personagens (através da intonação, mudança na qualidade de voz) e chegada ao clímax da estória. Quando o livro não possuía texto escrito, então o adulto, inicialmente, construía a estória baseando-se na interpretação dos episódios ilustrados. Este tipo de contar estórias era marcado por algumas hesitações do tipo: "eu acho que"; "não tenho certeza se", e

permitia uma variação maior na estrutura da estória, na escolha vocabular, na interpretação episódica na medida em que fosse novamente narrada.

Neste ínterim, como a comprovar as conclusões de outras pesquisas (Benett-Kastor, 1985; Perroni, 1983), a criança captou o conteúdo e o modo de manipulação dos livros, adquirindo uma certa habilidade narrativa.

O estágio do desenvolvimento infantil aqui observado (de 3,11 a 5,0 anos) demonstra uma "esperada troca de papéis", apontada no estudo de Perroni (1983), na qual a criança procura ser menos ouvinte-expectador para tentar, independentemente da ação do outro, ser o narrador da estória. Deste modo, nossa preocupação volta-se para a verificação da trajetória de ambos os sujeitos RA. e T. em rumo da construção de sua autonomia narrativa no papel predominante de narrador, no que se relaciona particularmente à manipulação de livrinhos de estória ilustrados.

A narrativa calcada em livrinhos de estórias poderia ser interpretada inicialmente como a "estória da estória", pois à primeira vista parece tratar-se da simples repetição de estórias já conhecidas pela criança. Após nos determos aos corpora de RA. e T., especificamente na verificação das referências criadas, constatamos que as referências da estória (quanto à menção a personagens, espaço e tempo de ação) não eram elementos dados, os quais deveriam constituir obrigatoriamente a mesma estória, mas sim pareciam ser elementos construídos sob uma trajetória de engajamento dos interlocutores nesta atividade, os quais contribuíam para a criação de uma "nova estória", ou seja,

aquela que não necessariamente se repete nos moldes da anteriormente compartilhada pela criança com o mesmo livro ilustrado. Em outras palavras, mesmo que a própria presença do livro permita, através de sua interpretação, um universo mais limitado para a criação referencial da estória, tal fato não garante o mesmo modo de construção da mesma.

Apoiados nestas constatações, partimos da hipótese de que as referências criadas sob as condições há pouco mencionadas não são elementos dados e fixos que devem necessariamente fazer parte das mesmas estórias, são, sim, construídos, ou seja, emergem através do tipo de "leitura" efetuada pelos interlocutores sobre o livro ilustrado. A criação referencial está também atrelada à lembrança e conhecimento anterior da estória, o que chamaremos aqui de "história do discurso narrativo dos sujeitos".

Parece-nos evidente que existem fatores externos e internos à construção narrativa, os quais determinam as formas de referenciação dentro da estória. Conforme a literatura pesquisada aponta, questões ligadas à alternância dos referenciais externo e interno na construção narrativa da aquisição da linguagem não foram ainda suficientemente tratadas, tornando, deste modo, oportuno este tipo de investigação.



## NOTAS - CAPÍTULO 1

- (1) Esta definição abrange as propriedades gerais da narrativa e sintetiza definições de diversos autores que se ocuparam deste tema.
- (2) Observe-se que a ação do interlocutor adulto sobre a produção narrativa infantil efetua-se das mais diferentes formas, as quais serão revistas mais detalhadamente no desenvolvimento dos capítulos 3 e 4.
- (3) Discutiremos com maiores detalhes a função do ouvinte expectador na construção da referência narrativa no capítulo 3, item 3.1.1.
- (4) Perroni (1983) descreve bem em sua tese a função eliciadora do adulto. Porém, ela se restringe mais à atividade narrativa sem a presença do livro ilustrado de estórias.
- (5) Vide Scarpa (1985) que trabalha com a noção de paratons (no caso, característica de texto narrativo). Este emerge no contexto de contar estórias com apoio de livrinhos ilustrados.
- (6) A relação entre lembrança da estória e a criação de referências narrativas será tratada no capítulo 3, sobre o "pacto do faz de conta".
- (7) Não pretendemos desviar nossas atenções neste estudo para a relação referência dêitica e anafórica. Tal assunto será tratado oportunamente nos capítulos seguintes, mas sem que se torne objeto principal de análise.

- (8) Mais adiante, neste mesmo capítulo, retomaremos a ques  
tão da macro-estrutura.
- (9) Para Propp, ação define-se como "função".
- (10) Voltaremos a esta questão no capítulo 5, na finaliza-  
ção deste estudo.

"RA. E foi pra caminha, pro berço e acabou/a estória (UP). Mas esses filhos dão muito trabalho, viu?

M. (ri)

RA. Aí ...

M. Mas eles são uns amores .

RA. Mas eles são uns/uns amores — aí a gente quer ajudar, viu? Cabô a estória, morreu Vitória.

M. (ri)

RA. Quem que que — e sai pela porta/ entra pela porta — sai pela outra. Quem quer que conte outra."

## CAPÍTULO 2

### DADOS E METODOLOGIA

Este breve capítulo destina-se à apresentação da fonte e descrição dos dados e da metodologia empregados neste estudo. Dividimos a apresentação metodológica nos itens I e II para marcar a diferença entre metodologia de coleta de dados e de análise dos mesmos.

#### Dados

Os dados utilizados foram fornecidos pelo projeto de pesquisa em aquisição da linguagem, sob a coordenação da professora Dra. Cláudia T.G. de Lemos, cujo banco de dados dispõe de gravações de fala de crianças desde a idade de 11 meses até 5,0 anos. Servimo-nos de gravações em áudio realizadas com duas crianças (RA. e T.), durante o período de 3,11 a 5,0 anos para T. e de 3,9 a 4,9 para RA.

#### Metodologia I

A coleta de dados foi realizada em períodos que variavam com intervalos de uma semana, quinze dias e no máximo até de um mês, não ultrapassando este limite de tempo. Não havia uma frequência rígida quanto ao intervalo de coleta: esta dependia da disponibilidade de tempo do pesquisador e da criança a ser gravada, como também do material utilizado para gravação, como por exemplo se os gravadores estavam em perfeito estado de funcionamento, etc.

Ambas as crianças foram gravadas em ambiente familiar, acompanhadas de ambos ou de um dos pais, geralmente a mãe (para RA. exclusivamente a mãe), de pessoas de seu convívio (irmãos, tios, avós, amigos) e de uma pesquisadora.

As crianças foram gravadas em situações cotidianas, onde se incluíam brincadeiras, conversas, relatos pessoais, manipulação de brinquedos e de livrinhos de estória ilustrados. Enfim, toda uma gama de atividades interativas, com partilhadas com adultos ou com outras crianças.

De posse dos dados, delimitamos a faixa etária com a qual iríamos trabalhar. Optamos pelo período de 3,9 a 5,0 anos por se tratar de um momento privilegiado, isto é, de maior incidência da atividade de manipulação e de exploração do livrinho ilustrado de estórias e também pelo fato de a criança neste período já apresentar indícios de uma independência narrativa, passando a conquistá-la propriamente (vide Perroni, 1983).

Após a delimitação da faixa etária, apuramos exaustivamente todas as sessões realizadas no período determinado, a fim de selecionar os momentos interativos de manipulação de livrinhos. Em seguida, realizamos a transcrição de todo este material, o que resultou em dois inventários. No inventário de RA., das 26 sessões levantadas no período estipulado, foram encontradas narrativas calcadas em livros em 12 sessões, representando 46,5% do total.

**Idade:**

3;11,21

3;11,30

4;00,24

4;01,24

4;03,04

4;03,29

4;04,10

4;04,23

4;05,04

4;05,14

4;07,01

4;07,17

No inventário de T., das 27 sessões revistas, foram encontradas narrativas em 11 sessões, representando 40,74% do total.

**Idade:**

3;11,22

4;00,08

4;01,11

4;02,09

4;03,13

4;09,05

4;10,10

4;10,17

4;10,30

4;11,30

5;00,20

De posse deste inventário narrativo, classificamos as estórias, dando-lhes um título, que era baseado na própria denominação dada pela criança ou pelas pessoas interagentes, ou mesmo de acordo com o enredo ou personagem destacado na estória.

Narrativas de RA.

1) Estória da recepção

3;11,21

3;11,30

2) Estória do Babár

3;11,30

3;11,30

3) Estória do Mimi

4;00,24

4;03,04

4) Estória da Luzia (Óculos para Luzia)

4;04,23

4;02,13

4;03,27

5) Estória do Pluft

4;04,23

6) Estória do café

4;05,07

7) Estória da abelhinha

4;05,07

- 8) Estória do carneirinho  
4;05,07
- 9) Estória do Monjoléu  
4;05,14
- 10) Estória do coelhinho e do cachorro  
4;05,14
- 11) Estória da Moura Torta  
4;05,14
- 12) Estória do cachorrinho  
4;06,17
- 13) Estória do caçador  
4;05.17
- 14) Bambi  
4;06,17

Narrativas de T.

- 1) Estória do acidente com o caminhão de maçãs  
4;02,09  
4;09,06  
4;10,10  
4;10,17
- 2) Livro dos amendoins  
4;03,13  
4;10,10  
5;02,20



## 3) Estória dos elefantes

4;03,13

## 4) Estória dos coelhinhos

4;03,13

4;09,05

## 5) Estória dos bichos

4;10,10

4;10,17

## 6) Estória dos bombeiros

4;11,13

## 7) Estória do gato e do rato

5;00,20

As sessões de manipulação do livrinho ilustrado não foram previstas ou controladas a priori, elas fazem parte de toda uma variedade de atividades interativas entre adulto e criança. O que prevalecia era a opção pessoal dos sujeitos implicados neste ato, sobre qual livrinho deveria ser objeto de manipulação.

Deve-se destacar também que os diferentes livrinhos ilustrados utilizados a cada sessão pertenciam ao próprio acervo de cada criança. Estes não foram introduzidos deliberadamente pelo pesquisador para efeito de experimento.

Quanto à natureza destes livrinhos, pode-se dizer que existe relativa variedade no tocante ao tema abordado, personagens, à própria forma ilustrada e à forma de apresentação da estória. Há livros com ilustrações em cada página, há outros com pouquíssimas ilustrações, as quais, nes

te caso, representam um resumo do que se passa na estória. Há livros com ilustrações coloridas e também em branco e preto, com desenhos de animais e pessoas. Existem também livros que mesclam ilustração fotográfica e desenho.

Neste momento é necessário que se deixe claro que este estudo não se dispõe a realizar uma análise profunda das variedades gráficas ilustradas dos livros de estória, e nem, portanto, relacioná-las à construção narrativa. Limitamo-nos apenas a verificar como este tipo de apoio visual (colorido ou não, através de fotos ou desenhos), sob suas características gerais, contribui para a construção narrativa. O livro representa aqui uma fonte interpretativa para as referências da estória, o que definiremos como forma de leitura (vide capítulo 3, item 3.1.2).

É suficiente, porém, para o alcance de nossos objetivos momentâneos, fazer uma divisão não muito rígida entre os livros que possam propiciar discurso predominantemente narrativos e aqueles que não o são. Contudo, tendo sempre em vista que estes fatores não podem ser considerados decisivos. A estória não pré-existe somente através da presença do livro. Como já afirmamos anteriormente, o livro pode inicialmente já restringir o universo das referências para a estória que ele contém. De acordo com o que pretendemos demonstrar a partir dos próximos capítulos, a estória emerge apoiada pela interpretação do livro, porém respaldada por modos e práticas narrativas que dão sustentação a todo este processo, portanto, não é somente o livro ou a natureza deste que o determina.

Todos os livros de RA. apresentam um texto da estória em língua portuguesa. Os livros de T. eram na maioria japoneses, os quais não permitiam uma leitura "padronizada" ou regular da estória, por não apresentar um texto-base de apoio.

Os livros de RA. eram lidos quase que religiosamente, de forma ritualizada, todas as noites, constituindo-se este tipo de leitura uma prática rotineira. A leitura dos livros de T. era menos freqüente, mas realizava-se através dos pais, avós ou irmãos, ou mesmo pela professora em ambiente escolar.

## Metodologia II

Este item trata propriamente do processo de lida com os dados, ou seja, do tipo de análise empregada neste estudo.

Com base nos objetivos definidos, passamos para uma revisão geral dos dados, no sentido de ouvir novamente as gravações, tentando eliminar alguns erros na transcrição, ou mesmo fazendo alterações na forma de transcrever. Estabelecemos as seguintes convenções:

- / ⇒ pausa brevíssima
- / ⇒ pausa breve
- // ⇒ pausa longa
- ∪ ⇒ encontro vocálico - iniciais de duas palavras
- ... ⇒ fala reticente e hesitante
- ⇒ fala silabada. Ex: ô-ni-bus, com pausas breves entre as sílabas

- ⇒ sílaba longa. Ex: gato

[ ] ⇒ duas falas sobrepostas e audíveis

[///] ⇒ falas sobrepostas ininteligíveis

m.i.a. ⇒ movimento inspiratório audível

( ) ⇒ comentários complementares sobre a transcrição.  
Por exemplo, contextualização do trecho da história evidenciado; fala baixo, fala alto, etc.

V.P. ⇒ virada de página audível

Dispusemo-nos a analisar os inventários de RA. e T., tentando descrever constatações gerais, um vínculo de procedimentos comuns aos dois sujeitos. Num outro momento, analisamos comportamentos específicos, escolhendo duas versões da mesma história.

Optou-se por não se restringir o foco de análise à figura da criança. É fato comprovado, sobretudo em trabalhos mais recentes, que o meio social e as pessoas que interagem com a criança são fatores participantes do desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas e cognitivas. Portanto, o outro interagente insere-se também no bojo de nossa análise. A criança não é vista sozinha nesta tarefa.

Os inventários de RA. e T. não se encontram como apêndice neste estudo, estes podem ser encontrados no banco de dados do Projeto de Pesquisa em Aquisição de Língua, através do nome dos sujeitos e data das sessões.

Ao longo deste estudo apresentaremos trechos ou transcrições de narrativas na íntegra que apresentem relevância sobre aquilo que tentamos demonstrar. As referências a estes trechos são dadas pela idade, abreviatura do nome do sujeito e título da história.

"RA. Cabrito é com barba. É, é com  
preto e branco, e roxo e amarelo".

## CAPÍTULO 3 CONSTATAÇÕES DA ANÁLISE

### 3.1 Investiduras

A produção das narrativas que constam de nossos dados tem por base uma relação de troca interativa entre adulto e criança (geralmente mãe e filho). A relação travada entre ambos na exploração da estória contida na ilustração opera-se sob diferentes modos ou posturas, as quais denominamos aqui de investiduras.

O tipo de investidura empregado determina, de certa maneira, o direcionamento da exploração interativa da ilustração para a construção narrativa. Tais investiduras estabelecem-se sob uma amálgama de recortes de outras situações compartilhadas com os mesmos interlocutores, com os mesmos ou outros livros de estória; lembrança do "script" da estória; interpretação das figuras ilustradas; e ainda procuram preencher os arca-bouços de esquemas narrativos, constituídos ao longo destas mesmas atividades.

O livro ilustrado traz em si uma estória latente, que pode emergir dada a forma pela qual este é explorado. Nesta relação surge uma variedade de tipos discursivos, não só o narrativo. Deste modo, são raras as produções narrativas "puras", onde se verifique exclusivamente o uso de padrões estruturais inerentes a este tipo de discurso. Existem, é claro, produções predominantemente narrativas, as quais são determinadas pelo modo de "investidura" efetuado.

Tomamos aqui o termo "investidura" para designar certas posturas empregadas na exploração da estória ilustrada, praticadas tanto pela criança quanto pelo adulto. Grosso modo são as investiduras formas de recorte do universo ilustrado oferecido pelo livro, ou seja, formas de interpretação da matéria ilustrada, traduzidos basicamente por práticas do nível lingüístico como extra-lingüístico.

A criação de referência parece relacionar-se ao modo pelo qual os sujeitos interagem, investindo-se sobre a ilustração da estória. As referências criadas sob estas circunstâncias não existem a priori, como um cenário, como categorias dadas, ou um evento programado. Elas são, ao contrário, instauradas pela linguagem, através do próprio ato de narrar e relacionam-se a um modo meta-pragmático de recorte ilustrado, ou seja, uma forma de criação narrativa, onde os "bastidores" de sua construção estão à vista. O texto narrativo se constrói na base de indagações, indicações e hesitações.

Enfim, para ficar mais clara a noção de "investiduras", daríamos como exemplo as seguintes posturas na manipulação conjunta do livro ilustrado:

- Algumas formas de eliciação, para abertura de estórias, como perguntas do tipo: quem é X?; o que faz X?; o que aconteceu a X?, procurando focalizar a referência a personagem ou lugar de onde se deve iniciar a estória.
- Estratégias de direcionamento da atenção do interlocutor, geralmente criança, através do ato ostensivo, ou seja, gesto apontando em direção a uma determinada figura.

- Consideração, no momento da construção narrativa, de um roteiro da estória oferecido pelo livro, por exemplo, por meio da virada de páginas.
- Busca de relações entre os personagens da estória, anteriormente referenciados, através de perguntas da ordem: "Por que que X está fazendo assim?"; "Cê lembra o que que X faz"?; etc.
- Sugestões sobre onde a criança deve localizar sua atenção, através de ordens do tipo: "Conta daqui!"; "Começa por aqui, ó!"; "O que cê vê aqui?".
- Enumeração e descrição de objetos ou potenciais personagens presentes na ilustração, com fins narrativos.

As investiduras materializam-se na narrativa por meio dos seguintes usos:

- Certas marcas consagradamente discursivo-narrativas de abertura (Era uma vez); de manutenção (aí, daí, então); e encerramento das estórias (acabou a estória, morreu Vitória, aí acaba a estória, etc).
- Expressões "hm", geralmente por parte do interlocutor adulto, às vezes imitadas pela criança, que, dependendo da situação, podem ser interpretadas como: apoio sobre o que se discorre; afirmação; repreensão; dúvida; ou exclamação.
- Recursos onomatopéicos, que procuram substituir expressões lingüísticas ainda não bem dominadas pela criança, mas que tentam preencher o espaço narrativo discursivo da estória.



- Questões complementares: o adulto geralmente elabora um raciocínio em busca de uma determinada menção referencial, dá pistas importantes à criança, a fim de que ela descubra e complemente o que fora proposto inicialmente. Este tipo de procedimento contribui para o avanço episódico da estória, no que se refere à busca de novas relações.

(1) T. Idade 4;03,13

Estória dos coelhinhos.

M. Enquanto a mãe estava fazendo o bolo, o porquinho foi buscar, sentiu o cheiro. Cheiro de quê?

T. De queimado

M. Isso!

### 3.1.1 Do ponto de vista dos participantes

As investidas abrangem todas as fases do desenvolvimento destacadas neste estudo e se sofisticam ao longo deste. Os sujeitos implicados neste tipo de construção narrativa são narradores e ouvintes deles próprios, cujos papéis vão se definindo no decorrer da rotina narrativa. Tais sujeitos, denominados aqui de interlocutores participantes, assumem diferentes papéis. Um mesmo sujeito pode ser narrador/ouvinte participante ou expectador. A alternância de papéis depende de um contrato interativo que se trava entre os participantes dentro da situação narrativa de troca e também depende de uma autonomia da criança, conquistada ao longo do desenvolvimento destas práticas.

Por exemplo, no caso de T., mesmo com idade acima de 4,0 anos, este ainda dependia da ação eliciadora da mãe<sup>1</sup>, para que seu turno pudesse emergir. Desta maneira, ela acabava dominando a maior parte dos turnos, tendendo à narradora predominante e T. prestava-se ao papel de ouvinte. Um outro tipo de contrato interativo é travado entre RA. e sua mãe. RA., na mesma idade acima assinalada, não admite dividir com sua mãe o papel de narrador, ou seja, dispensa a interferência da mãe sobre sua construção narrativa, apesar de se tratar de uma atividade compartilhada, no sentido dialógico-conversacional. Vejamos o seguinte exemplo:

(2) RA. Idade 3;11,21

Estória da recepção

M. Por que que as pessoas falam que  
é/que é perigoso a abelha?

RA. Porque ele pica/  
pica/pi. Ô, ô,  
mãe, xô contar!  
(fala irritada)

M. Oh, tá bom! Num pergunto mais. Vai!  
Pode contar, filha!

Entretanto, não obstante as diferenças individuais na prática deste contrato, observa-se que o adulto assume a tarefa de pontuador do discurso infantil, através de algumas marcas que se fazem presentes no momento enunciativo. Para exemplificar, destacamos a expressão "hm". As expressões referenciais criadas pela criança na construção narrativa conjunta passam pelo crivo censorador (até proibitivo) ou de apoio do participante adulto<sup>2</sup>. Este parece bus-

car, por vezes, uma certa coesão narrativa, através do que ele próprio considera bem construído e gramatical, busca também uma coerência da estória, sobre aquilo que ele entende por compreensivo e inteligível. Deste modo, as noções de coerência e coesão dentro da produção narrativa infantil nascem inicialmente na perspectiva do adulto, que na maioria das vezes julga os enunciados infantis e interpreta-os dentro de uma perspectiva coerente da estória.

(3) RA. Idade 4;03,04

Estória "Vovó saiu de casa"

RA. E, é telefone de brinquedo,  
jogo/relógio, caixinhas.  
Falei tudo!

M. E daí? E daí, heim?

RA. Daí ela/ela/ela comprou  
um pedaço dos/dos cavalo  
e dois pacotes.

M. Um pedaço de cavalo?

RA. Olá, lá!

M. E o resto?

RA. Resto num sei.

Desta perspectiva do adulto participante provém a atitude de correção de estruturas gramaticais "não-bem construídas" produzidas pela criança e a exigência de uma designação mais precisa de alguns referentes que não foram "devidamente" referenciados. O papel de pontuador do adulto sobre o discurso infantil permite que, ao longo do seu desenvolvimento, suas estratégias de contar uma estória ou mesmo de manuseio do livro ilustrado se sofisticuem.

Observou-se também um outro tipo de função para a pontuação, entremeando a atividade narrativa e que seria essencialmente de apoio ou incentivo do andamento da estória. Destacamos, para exemplificar, um trecho de uma sessão interativa entre T. e Cl. (pesquisadora do projeto), onde participam também V. e Ml. (respectivamente avó e irmão de T.), na qual o adulto pontua o discurso infantil com o intuito de tirar mais informações ou maiores detalhes sobre o fato narrado e que provoca, naturalmente, um aumento no número de turnos infantis, contribuindo assim para sua maior participação na construção narrativa.

(4) T. Idade 4;02,09

Estória do acidente com o caminhão de maçãs

Cl. Essa aqui, ó! ... cê conta essa estória para mim, Tiago, heim?  
Cê conta essa estória para mim?  
Que, que tá/que que aconteceu?

V. Hmm?

T. O caminhão abriu a caixa de maçã.

Cl. Como é que cê disse? O caminhão?

Ml. Como é que abriu a caixa de maçã?

T. Hm ... caiu.

V. Caiu (baixinho).

Cl. Ah! Então tinha um, o caminhão tava cheio de caixas de maçãs. E o que que aconteceu com ele?

T. Quebrou.

Este tipo de atividade pontuadora traduz-se, em termos mais gerais, como um esforço por parte do adulto-parti

cipante para a reiteração e incorporação das expressões referenciais no bojo da estória.

Da parte da criança, observa-se que, de modo geral, ela tenta corresponder às exigências implicitamente ou explicitamente expostas pelo adulto. Existe nos momentos interativos uma pertinente preocupação por parte de ambos os participantes, no sentido do aperfeiçoamento do processo, não só a nível lingüístico discursivo (recorte deste estudo), como a nível das relações interpessoais, as quais sustentam o desenrolar deste tipo de atividade. A busca conjunta do objeto narrativo, através da manipulação de livros ilustrados, propicia uma aproximação maior e momentos de trocas afetivas entre mãe e criança.

Sobre este ponto de vista não se deve entender que a criança porta-se como um indivíduo passivo. Ela assume, além de diferentes papéis, diferentes posturas lingüísticas ou não na construção narrativa. Para criar as expressões referenciais de diferentes personagens, RA. utiliza-se regularmente do discurso direto: a fala de cada personagem é representada pela mudança na qualidade de voz. Esta estratégia narrativa dominada por RA. inspira-se num modelo de "contar estórias" adquirido ao longo das sessões compartilhadas com a mãe. Entretanto, cabe, no momento, evidenciar que a mãe se prende a um texto escrito (além, é claro, da ilustração), na qual baseia sua leitura dramatizada. A expressão referencial dos personagens, constituída pela diferença da qualidade de voz, no caso da mãe, apoia-se sobre uma base fixa, escrita, mas que também é levada a uma interpretação, a uma variação no tipo de produção que se faz.

A criança, ainda analfabeta, não lê o texto escrito, aos moldes do que se concebe sobre o que seja leitura, ou seja, interpretação dos caracteres escritos, mas, por outro lado, lê apoiada na lembrança das relações travadas dentro da estória, com o auxílio da ilustração. A ilustração fornece à criança índices para a lembrança não só da estória em si, como também de como contá-la. Daí, já se entende que no papel interpretativo assumido pela criança, acumulam-se, de forma simultânea, várias funções que passam desde um processo organizador, até produtivo narrativo, para se chegar à realização propriamente dita da narrativa.

A prática narrativa é também vista pelo adulto (divulgador e proporcionador desta prática), como instrumento capaz de veicular informação para a criança. Além do aspecto lúdico, inicialmente identificado na manipulação do livro de estórias, o exercício narrativo apoiado em livros leva à criança um conhecimento mais abrangente das coisas e objetos do mundo que a cercam. A narrativa simula situações da realidade muitas vezes ainda não vividas pela criança e permite, em outra instância, o deslocamento para um universo referencial não-imediato.

Normalmente espera-se que as referências criadas dentro de uma determinada estória representam ou levem a representar um referente claro para criança, presente no seu universo de conhecimento já adquirido. No entanto, houve casos em que menções referenciais foram criadas, sem fazer parte deste seu conhecimento já adquirido. Simplesmente elas foram criadas porque faziam parte de um roteiro referencial previsto pela estória, e que a criança de um modo ou de outro já dominava.

Este é o exemplo da referência "recepção" presente na narrativa de título: "Estória da recepção".

(5) RA. Idade: 3;11,30

RA. Um, dois, três, quatricinco, seis, sete. Nós queremos lugar pra sete!  
- Está aqui!

RA. E o coelho voltou pra recepção!//  
Eu num sei o que é recepção.

M. Recepção?

RA. É.

M. Sabe o que é portaria?

RA. Portaria, não.

M. Portaria de hotel?

RA. sei (bem baixinho)

M. É assim, quando a ge/, quando o viajante chega no hotel, chega com a mala, ele vai perguntar, tem um homem numa sala logo em frente.

RA. Tá, sei.

M. E tem um balcão, sabe o que é balcão?

RA. Não.

M. Balcão é quando/am, o vovô Jamil fica pra dentro do balcão. Balcão é um/na loja tem balcão. Entendeu?

RA. Que que é balcão?

M. Ah, meu Deus do Céu!! É um/mm/é uma mesa alta // que a pessoa fica parada do lado de dentro. Na loja tem ...

RA. Ó! (V.P.)

RA. [É].

M. Aí cê vai perguntar se tem quarto pra você ficar [RA]. Então lá é que é recepção.

Cabe lembrar que RA. já havia contado em sessões anteriores esta mesma estória, sem explicitar o seu desconhecimento sobre o significado de "recepção".

A referência sobre o lugar onde se passava a ação, nestas versões anteriores, era vazia no que toca à presença de um referente no mundo conhecido pela criança. Em contrapartida, tratava-se de uma menção referencial "completa", ou cheia, na medida em que atendia às necessidades discursivas de quem narrava; ela preenchia um lugar no discurso. Tal discurso narrativo, como ocorreu até então, podia se desenvolver com ou sem a noção do adulto pontuador, com a função de checagem sobre o que faz parte ou não do mundo referencial da criança.

Constata-se, pois, que as referências criadas para uma determinada estória não devem ser entendidas, essencialmente, como um registro do referencial dos objetos e coisas do mundo já adquirido pela criança, pelo menos no que diz respeito à sua experiência direta. Os referentes para certas menções referenciais encontram-se muitas vezes no recorte ilustrado, "script" da estória, na forma de leitura que se faz deste e extrapolam o universo das experiências vividas propriamente pela criança, localizando-se no universo do "faz de conta que".

No caso particular da "Estória da recepção" de RA., a expressão: "E o coelho voltou pra recepção" repete-se nes



ta versão 8 vezes, tornando-se o que poderíamos denominar de "refrão narrativo", que é evocado num determinado ponto do desenrolar da narração. O que vale ressaltar aqui não é mais a presença ou não de um referente para o termo "recepção", e sim o resgate no momento oportuno discursivo desta expressão no contexto da estória.

Conclui-se que, grosso modo, as referências criadas sob estas circunstâncias podem prescindir de um referente direto, conhecido, o qual pode ser identificado dentro da dinâmica da construção narrativa, ou seja, dentro do arcabouço narrativo que procura ser preenchido neste tipo de situação.

Na realidade, a própria criança ainda não se dispõe, pelo menos é o que nos parece ser, até esta faixa-etária, a questionar sobre esta ou aquela menção referencial criada no espaço discursivo pelo seu interagente. Este fato possivelmente está relacionado à mínima distinção que as crianças desta faixa-etária fazem sobre a estória em si e a forma de construí-la (Applee, 1978, apud Perroni, 1983). Assim, as referências esvaziadas de referentes relacionam-se muito mais ao modo de contar a estória que propriamente ao argumento da estória.

A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo letrado ilustrado dos livrinhos de estória (e é claro, em outros meios de comunicação escrita e visual). Desde cedo, ao que nos parece, a criança vai se apropriando aos poucos de formas interpretativas deste universo, predominantemente visual, e apresenta indícios e formas de decifração destes meios comunicativos.

No caso da manipulação de livrinhos ilustrados, os adultos interagentes delegam-lhe a possibilidade de atuar como se fosse o leitor ou construtor destas estórias. Assumida a tarefa, coloca a criança em jogo toda uma gama de experiências de situações vivenciadas, no que diz respeito à recepção e compreensão de estórias. Nesta oportunidade, mesclam-se no discurso narrativo infantil formas de produção narrativa baseadas na fonte escrita e visual e na oralidade.

O fato de poder comportar-se como leitor, antes de sê-lo, faz com que a criança participe do processo de aquisição do essencial das práticas sociais ligadas à leitura, como observam Ferreiro & Palácio (1982)<sup>3</sup>.

O discurso narrativo infantil nesta fase do desenvolvimento (considerada transitória por Perroni, 1983) incorporou fragmentos do modo de narrar adulto<sup>4</sup>. Não só a criação de referências parece trilhar este mesmo caminho como propriamente a construção de um modelo narrativo. Por exemplo, observou-se que, com uma certa constância, iniciou-se a narração de estórias com a abertura "Era uma vez", para logo em seguida serem introduzidas menções referenciais quanto ao lugar, a personagens e tempo da ação, ou seja, o corpo da estória. No entanto, houve casos em que este tipo de abertura ficou deslocado, isto é, a criança valeu-se deste dispositivo sem conseguir, contudo, relacioná-lo ao desencadeamento da estória.

(6) RA. Idade 3;11,30  
Estória do Babár

RA. Era uma vez ...

M. Hm (demonstrando apoio)

RA. Enquanto que o Babár  
não sabia onde é que  
era a filhinha dele,  
ele tava correndo e  
o pa/...

Na construção narrativa calcada em livro correm dois processos paralelos: um que tenta incorporar o modo discursivo narrativo, preenchendo o chamado arcabouço narrativo; outro que procura organizar a temática e o enredo da estória. Assim, não há dúvida de que o fragmento narrativo "Era uma vez" foi incorporado pela criança, a nível do primeiro processo descrito. Neste momento do seu desenvolvimento, parece haver maior dominância no sentido da apropriação e prática de modos narrativos discursivos que propriamente a busca de uma coesão textual<sup>5</sup>.

Neste sentido, surgem casos que poderiam ser entendidos como uma dificuldade expressiva da criança, mas que perfeitamente, por outro lado, preenchem o espaço discursivo. A partícula "daí", eixo de retomada episódica da estória, às vezes também pode se encaixar neste nível de "dificuldade", na medida em que não relaciona acontecimentos subsequentes (relação temporal/causal). Consideremos o seguinte exemplo:

(7) RA. Idade 4;05,14

M. E isso aqui, que que aconteceu aí?

RA. E daí ...// (fala alto)  
 e vi mu'm, uma, uma, a  
 toalha e o guarda-chuva.

"Daí" e do mesmo modo "então" são termos de características essencialmente discursivas. Eles funcionam como eixos do processo narrativo-discursivo; logo após sua menção, espera-se o desenrolar de um novo episódio narrativo. Existe um comprometimento destas partículas com a coerência discursiva. Há instâncias, como as descritas anteriormente, em que a criança faz uso destes dispositivos, não para relacionar um acontecimento a outro na relação temporal/causal narrativa, mas para preencher lugares na dinâmica do discurso.

Narrativa de RA. e sua mãe

(8) RA. Idade 3;11,30

RA. E daí ... (tom enfático, exagerado).  
 Ele, é, é; ele sabia se q<sup>t</sup>ã ... Mas eu  
 não consigo ler tudo:

Este comportamento de funções discursivas deslocadas, verificado na observação de alguns dispositivos narrativos, talvez se explique pelo fato de a construção narrativa estar apoiada sobre um pano de fundo da lembrança<sup>6</sup> do enredo da estória, além, é claro, da interpretação ilustrada da estória e a busca de um modo de contá-la. A lembrança do modo de contar estórias e do enredo destas emerge na prática das investidas, através do emprego de diversas estratégias e se guia, por conseguinte, pelo que designaremos neste estudo de "leitura".

### 3.1.2 A criação de referências na estória e a questão da leitura

Levando-se em conta todas as observações assinaladas no item 3.1.1 (criação de referência sem um referente claro, deslocamento da função de partículas discursivas), constata-se mais uma relação neste emaranhado de evidências para a criação referencial narrativa que se baseia em livros de estória ilustrados, que é a noção de "leitura".

Tomamos aqui a expressão "leitura" não para designar a interpretação de um sistema ortográfico, constituído por letras, ou seja, por um conjunto de regras específicas da escrita, mas, por outro lado, para designar um processo de interpretação que tem por trás a lembrança e a busca de relações no texto ilustrado.

Deste modo, entendemos por leitura um processo no qual a atividade inteligente e a linguagem estão envolvidas em contínuas transações com adultos e contextos diversos, quando a criança-leitora trata de obter sentido a partir do texto ilustrado.

Neste caso, o texto define-se por uma amálgama de ilustração, texto escrito e a disposição da estória nas diferentes páginas e a "leitura" efetuada tenta englobar todos estes níveis, que passam pelo perceptivo imediato e o experimental, dado pelas experiências com este tipo de objeto (o não imediato).

Segundo Ferreiro (1986), a leitura é um processo de busca de significado. Adulto e criança, os ora chamados de "leitores", desenvolvem estratégias de tratamento do texto

a fim de construir significado ou compreendê-lo.

A noção de leitura que depreendemos de nossos dados não passa pela decifração de caracteres escritos em busca da significação, mas traduz-se como uma tentativa de organização narrativa que tem por base não só o enredo da estória já conhecido, como também toda uma prática interativo-social de se ouvir e contar estórias. A leitura está guiada pela capacidade da criança de recompor a estória através da ilustração e da disposição organizável oferecida pelo livrinho.

A criança conta as estórias conforme um modelo de leitura, construído em sessões interativas anteriores, de modo que a incorporação de modelos (ou de fragmentos de modelos de leitura) acaba sendo parte da natureza do que ela entende como "contar" e "ler" estórias.

Numa das sessões de RA., após contar a estória até um determinado ponto do livro, ela declara: "Agora eu não vou contar mais, porque eu não sei ler mais", idade: 3;11, 30. Em outras circunstâncias, RA. recusou-se mesmo a começar a contar a estória, alegando que não sabia "ler".

(9) RA. Idade 4;03,04

RA. Eu não sei ler!

M. Num sabe ler isso aí?

RA. [Aqui!!!].

M. [Conta!] não é pra/não é pra ler, é pra você contar do jeito que você gosta.

A atividade de "leitura" pode ser vista também como uma forma de investidura sobre a estória presente potencialmente no livro ilustrado, e como resultado do "pacto do faz de conta que se desconhece a estória", para o caso das estórias freqüentemente repetidas, travado entre os interlocutores implicados, antes da concretização propriamente dita da tarefa (vide item 3.2).

Podemos dizer que a leitura envolve basicamente quatro procedimentos:

- lembrança do enredo da estória (ou de suas principais relações);
- interpretação ilustrada em busca da estória;
- uso de "modos de contar ou ler" adquiridos em sessões interativas com adultos, em ambiente familiar ou escolar;
- apoio da "história pessoal" de leitura que cada sujeito possui (termo inspirado em Orlandi, 1983).

Vale dizer que os "modos" de contar estórias não são exatamente idênticos nos ambientes escolar e familiar. Estes ambientes podem apresentar realizações distintas da atividade de leitura, principalmente no grau de participação infantil e no número de ouvintes.

A criação de menções referenciais narrativas está atrelada ao processo acima descrito, o qual pode comprometer o desenrolar da narrativa. A recusa de RA., mencionada no exemplo anterior, explica-se não só pelo fato de uma possível indisposição pessoal, como também por ela sentir-se insegura sobre o domínio de um dos procedimentos há pouco descritos.

O "não sei ler", declarado pela criança, pode ser interpretado como uma dificuldade de organizar na fala (narração) os elementos básicos para a concretização desta tarefa. As referências, ao que nos parece, sob o ponto de vista da criança, devido à demonstração de sua auto-censura, serão criadas se estiverem encaixadas num âmbito maior de relações dentro da estória. Neste momento do desenvolvimento da criança, no qual se encontram alguns exemplos desta natureza (entre 4,0 e 5,0 anos), não é mais comum a listagem de referências isoladas, ou seja, deslocadas de um contexto narrativo. Para a criança desta fase, não surte efeito referenciar qualquer um dos elementos ilustrados por personagens, mesmo que ela se recorde de seus nomes (ex: O Babár, o Alexandre, a Marilu, a Luiza, etc), sem que possa remetê-los a uma relação mais ampla, dentro da estória. Deste modo, a criança demonstra indícios de coerência, existentes entre o modo de criação referencial e o jogo da construção narrativa. Isto talvez explique a sua recusa e sua fidelidade ao preenchimento de um modelo adquirido por ela.

Por outro lado, a base oferecida pelo livro para o desempenho das capacidades narrativas da criança, pode ser recusada, em parte ou totalmente. Houve alguns casos em que a presença do livro na situação de contar estórias não conseguiu privar a criança de sua ação criativa sobre a narrativa pressuposta. Há exemplos marcantes de dispensa e até mesmo recusa deste apoio, o que denominamos aqui de "afastamentos".

Os afastamentos da forma de apoio padrão, o livro, estabelecem-se através de interpretações variadas, permi-



tindo a expansão para outros universos referenciais, que não se remetem à meta final, ou ao desfecho proposto pelo livro.

Os afastamentos podem ser praticados no correr da conversação narrativa, ora pelo adulto, ora pela criança, não sendo privilégio nem de um, nem de outro, e podem frutificar nos seguintes resultados:

- Interrupção do raciocínio narrativo (geralmente da criança), de forma a levá-la a perder o "fio da meada", ou fio condutor narrativo, e tendo que se esforçar para recuperá-lo.
- Os afastamentos podem se tornar "tema" ou motivo principal dentro da conversação narrativa, promovendo a dispensa do apoio do livro, sem, no entanto, retomá-lo.
- Eles podem dar acesso à busca de novos recursos narrativos quanto à possibilidade de emprego de diferentes modos de leitura.

A questão da leitura, sob o ponto de vista do adulto, pode ser considerada como um patrimônio conquistado, de forma que este demonstra pleno domínio sobre a interpretação das palavras e figuras que se apresentam à sua frente. Por outro lado, este também se esforça junto à criança em buscar um canal comum entre ambos, a fim de que a estória possa ser veiculada. O texto narrativo reverte-se de significação na medida em que ambos conduzem a interpretação. O canal interpretativo relaciona-se com a "história de leitura" que estes trazem para esta atividade. A criança reconhece e tenta reproduzir os modos interpretativos do adul-

to. É comum, por exemplo, que a criança procure imitar a intonação, postura de voz, pausas, gestos, provocação de suspense, demonstração de espanto, etc, a fim de também constituir sua própria história de leitura. Do lado do adulto, parece também ser procedimento comum ele se adaptar às circunstâncias e condições especiais de seu interlocutor infantil.

### 3.2 "O pacto do faz de conta que se desconhece a estória"

Resolveu-se tomar tal título, aparentemente provocador de estranheza, por considerar-se a efetuação de um pacto do faz de conta que se desconhece a estória estabelecido entre os interlocutores implicados no âmbito da atividade de narrativa calcada em livros. Desta maneira, entendemos que seja pertinente delinear a natureza deste pacto e a conseqüente influência deste na criação de referências para a estória.

Inicialmente o "pacto" será tratado sob o seu aspecto da escolha metodológica. A questão da escolha metodológica emerge dentro desta discussão na medida em que optamos pela realização de um estudo observacional. O tratamento observacional de coleta de dados não prevê o controle da ação dos sujeitos sobre o livro de estórias, número de vezes que uma determinada estória deve ser contada, nem mesmo o seu tipo. A decisão e escolha cabiam às pessoas envolvidas na tarefa. Em conseqüência disto, o universo de opção sobre qual livro a ser manipulado era bastante limitado, não podendo fugir, portanto, à repetição em frequentes sessões de determinadas estórias.

Reforçado pelo pequeno número de livrinhos do dispor dos sujeitos, o pacto estabelece-se ainda na medida em que, tanto criança, como adulto, concordam em desprezar a qualidade do inédito, seja da própria presença física repetida do livro, como da estória, ou mesmo quando não se importam em contar ou ouvir estórias já muito conhecidas por eles. "O pacto" trata de um acordo ajustado implicitamente e seria uma espécie de patrocinador das rotinas narrativas praticadas no dia-a-dia dos sujeitos, mais especificamente, relacionadas à manipulação de livros.

Segundo Perroni (1983), baseada em Osakabe (1978), para que haja narrativa é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado. O ponto de vista da autora está estreitamente relacionado à gênese dos relatos pessoais, posto que não se insere no tipo de registro narrativo de que dispomos. É justamente o desprezo de características como o "inédito" e o "singular" que faz proporcionar o discurso encontrado em nossos dados. Neste caso, tais características são substituídas por um contrato interativo, cujo objetivo é o exercício de modos narrativos, por meio da manipulação de livrinhos de estória.

A criança, conhecedora do enredo da estória, vale-se disso muitas vezes para desempenhar mais independentemente da ação do adulto a função de narradora. Desta forma, pode-se afirmar que este tipo de pacto torna-se um dos elementos capazes de veicular a futura independência narrativa infantil.

Numa das sessões de T. (idade: 4;03,13), ao contar uma estória de um livro já conhecido por ele, a uma outra

criança pouco mais jovem que ele, em presença de sua mãe, observou-se a formulação insistente da seguinte pergunta: "Não é, mamãe?", para se certificar da veracidade das relações que ele acabara de identificar e também para sentir o retorno da mãe quanto ao seu cumprimento da tarefa recém-conquistada de narrador. A criança parece ter, já nesse momento de seu desenvolvimento, consciência da função pontuadora e de apoio do interlocutor adulto.

Nesse momento interativo de compartilhamento prévio da estória, não só a nível de enredo, como de modo de contar, cabe à mãe (ou ao adulto participante) o papel de dirigente e incentivadora do exercício narrativo infantil. Ela avalia os progressos da criança, que a vê com grande confiança.

Para a criança, por outro lado, parece ser mais importante o momento em que lhe é concedida a oportunidade de expor suas capacidades narrativas, situação conquistada na inversão de papéis de predominante ouvinte para predominante narrador, do que propriamente a novidade do que é dito. Nesta relação, tem peso maior o como se narra, e não (é claro que entrarão aí as preferências pessoais sobre uma ou outra estória) sobre o que se narra.

O modo de manipulação do livro extrapola o valor de inédito de sua argumentação. Tomando esta discussão sob este ponto de vista, não se perde, portanto, a noção de narrativa como um objeto em construção, pois mesmo se conhecendo a estória e o modo de manipulação narrativa do livro, constróem-se narrativas de modo diferente. A sua realização é única, e cada reconstrução da estória realiza impli-

citamente uma espécie de avaliação entre os sujeitos sobre o desempenho de suas capacidades.

Um outro lado da questão de repetição de estórias aparece por meio de alguns registros interativos de princípios ou mesmo de quebra do "pacto do faz de conta que se desconhece a estória". A criança recusa-se a sustentá-lo, mesmo reconhecendo o seu valor para esta atividade.

(10) RA. Idade 4;02,13

Estória da Luzia

RA. Ela foi no oculista.

M. Aonde?

RA. É, ela foi no oculista.

M. O que é oculista?

RA. É, é aqui! (bate a mão no livro).

M. Que que é um oculista?

D. Que dá óculos.

M. Dá óculos?

RA. Aqui! (bate de novo a mão no livro, irritada).

M. Hum! (espantada).

RA. recusa-se em sustentar o "faz de conta" de sua mãe sobre o desconhecimento do referente da referência por ela criada, provocando, desta feita, uma combinação dos referenciais presentes na estória em si com os presentes no momento da enunciação. O "aqui", apontado e referenciado deiticamente por RA., atende simultaneamente aos dois níveis descritos, inerentes à atividade interativa com o livro. Com o estabelecimento e exercício do pacto, o que nor

malmente ocorria era a preponderância do nível discursivo intra-narrativo. Contrariamente, com a quebra do pacto, o nível enunciativo dos processos de construção da estória emerge.

O "aqui", elemento dêitico em primeira instância dentro da situação narrativa, pode, numa outra instância, ser interpretado também distanciado da situação imediata, já que, neste caso, a criança tenta através do uso deste termo, recuperar uma referência anteriormente criada e seu referente conjuntamente partilhado. Assim, o "indício de ruptura do pacto" estabelece-se no momento em que a interpretação do elemento referencial criado exige do interlocutor a recorrência a outras situações, não somente a imediata, pressupostas ao esquecimento pelo próprio pacto.

Sobre a discussão do aspecto do inédito neste tipo de relação, achamos pertinente recorrer a alguns pressupostos sobre o assunto, estendendo ao aspecto da relevância na conversação, evidenciado por Grice (1975). O elemento inédito nas relações conversacionais descritas por Grice possui a qualidade da relevância. Os falantes, numa conversação, devem se dispor a falar sobre aquilo que lhes parece relevante. Em nossos dados, o conceito de relevância extrapola o âmbito temático do inédito, assumindo-se dentro de uma perspectiva participativa na construção narrativa.

Segundo Dascal (1982), o conceito de relevância é definido, seja por quem for (filósofo, cientista, homem comum), de forma imprecisa e vaga. Para ele, deve-se distinguir vários tipos de relevância. Basicamente, tais tipos devem incluir duas noções bastante diferentes de relevân-

cia: uma seria pragmática e a outra semântica.

A pragmática refere-se à relevância de atos de fala para certas metas, sua caracterização precisa como uma especificação da noção geral de relevância de uma ação para uma meta, que faz parte essencial da teoria do comportamento orientado para um fim.

A semântica refere-se à relevância de certas entidades lingüísticas lógicas ou cognitivas, segundo o autor, as proposições para outras entidades do mesmo tipo, sua caracterização envolve conceitos como referência, simplificação, sinonímia, etc.

Para Dascal, a relevância é pelo menos um predicado binário, ou seja, uma relação. Portanto, compreender um juízo de relevância só é possível se ambos os relata relacionados por intermédio dele são claramente especificados. Em geral, o primeiro passo ao esclarecimento da natureza de uma relação é especificar os domínios de seus dois relatos.

Sobre a categoria da relação, definida por Grice (1975) como "seja relevante", traz em si alguns problemas, conforme afirmação de Dascal (1982). Um deles seria quanto à determinação do foco de relevância. O foco de relevância numa atividade narrativa, a exemplo da conversação, pode ser modificado ao longo desta. Grice parece deixar um pouco ampla essa sua colocação, repassando ao leitor uma idéia não muito precisa sobre o que seja a relevância do qual ele fala.

Na construção da narrativa calcada no livro ilustrado, pode-se entender como topicamente relevante aquilo que está no foco de atenção dos sujeitos implicados nesta relação. O foco de atenção pode caracterizar-se como visual e intensional (o que se vê e o que se pretende fazer). Este foco sofre modificações expressas no curso desta atividade. Assim, a relevância traduz-se como uma relação dinâmica e pode estabelecer-se em vários níveis da interação interpessoal: a nível da enunciação, como por exemplo, no caso do exercício do "pacto do faz de conta" e a nível da construção do próprio discurso narrativo.

O tipo de linguagem empregada parece amoldar-se à realidade ilustrada, e à situação peculiar que esta constitui. Às vezes criam-se referências, ora denominadas neste estudo "não-específicas", as quais só podem ser identificadas através do próprio contexto imediato, ou através de contextos eleitos anteriormente, isto é, nos usos já feitos do mesmo livro ilustrado em outras sessões. Por exemplo, destacamos um trecho da estória dos coelhinhos de T.

(11) T. Idade 4;09,05

T. Aquí os dois coelhinhos iam passear.

Cl. Iam passear? Como é que você sabe que eles iam passear, Tiago?

T. Hum ... pra ir pra lá.

Cl. Pra lá? Ah! Ele está apontando com o dedo, né?

T. É.



As menções referenciais "aqui" e "pra lá" criadas por T. são encapsuladas de um lugar presente na ilustração e no momento enunciativo. O sujeito interagente (além de estar garantido pelo "pacto") usa o recurso do contexto imediato para entender a criação da referência não-específica infantil. Neste caso, não houve necessidade de se deixar claro que "aqui", neste momento interativo, significa o "bosque" e o "pra lá" significa "à esquerda," direção tomada pelos coelhinhos. O contrato interativo e a presença do livro ilustrado fornecem o apoio necessário para a localização do referente, aparentemente não claro através do uso da chamada referência não-específica.

Há casos, porém, em que a simples recorrência pragmática não consegue abranger os sentidos buscados pela criança. Há que se recorrer, nestas situações, a outros discursos, fragmentados por ora no bojo desta construção, e que se encontram no histórico de leituras dos sujeitos.

Em outras palavras, os referentes podem ser buscados não só dentro das relações de contexto imediato, como acabamos de assinalar acima, como também em outros contextos experienciados anteriormente.

Início da atividade narrativa.

(12) RA. Idade 4;03,04

RA. É, vovó saiu de casa.

M. Ué, cê nem abriu o livro  
ainda e já tá contando?

RA. Não, é que eu gosto de Vovó  
saiu de casa. Vou contar pros  
bichos e pra você, tá?

Portanto, o que à primeira vista pode ser analisado como quase-referencial, referência não-completa, pode na verdade ser o resultado das condições de produção, nas quais esta atividade está inserida.

O trecho narrativo assinala justamente o momento em que a criança se desprende da situação imediata de apoio do livro e narra com base no que já conhece da estória, na sua lembrança. No momento seguinte, RA. volta à base ilustrada, acompanhando a ilustração, talvez por entender que tal postura faça parte do que ela considera como "esquemas" que participam da narrativa apoiada em livros, mesmo podendo contar livremente esta estória.

Do mesmo modo, a noção de coesão gramatical intra-texto entre menções referenciais criadas reverte-se na medida em que ela deve ser entendida quando remetida a outros contextos, não somente o imediato.

Outras vezes deixa-se de especificar na fala, da criança e do adulto, porém em diferentes proporções, algumas menções referenciais espaciais relacionadas ao lugar onde se passa a ação, em que atuam os personagens, por se acreditar talvez num tipo de reconhecimento dos referentes comum aos sujeitos interagentes, ou seja, torna-se desnecessário mencionar explicitamente através de palavras aquilo que ambas já compartilham e interpretam visualmente.

A atitude generalizada e elíptica em relação à criação de certas menções referenciais (espaciais e temporais mais freqüentemente e raramente ligadas a personagens) tem a ver com a condição de narrativa produzida a partir do apoio ilustrado e também pode ser efeito da pressuposição

do conteúdo da estória, o aqui chamado "pacto".

Estas duas condições fundamentais fazem com que a criação referencial de ambos os sujeitos, principalmente por parte da criança, seja mais criteriosa no sentido da eliminação de possíveis redundâncias. O estabelecimento e exercício do "pacto" oscila na produção narrativa entre levar em conta e desprezar (daí a ruptura) o conhecimento prévio da estória e mesmo do modo de contá-la.

Para exemplificar, o espaço narrativo pode ser resgatado referencialmente na ilustração na medida em que tenha comprometimento com o enredo da estória, ou, opostamente, pode ser deixado de lado ou mesmo generalizado, através do uso de referências não-específicas. Na estória "Óculos para Luzia", a referência à rua é significativa para a estória, pois mostra a dificuldade de Luzia (sem óculos ainda) de neste ambiente identificar as pessoas; como também a referência à escola é importante, pois Luzia encontra dificuldades no ambiente escolar (não consegue ler direito o que está escrito na lousa).

Enfim, este capítulo teve como meta tentar reunir algumas constatações gerais nascidas da análise e observação dos dados. Algumas das questões aqui levantadas serão vistas mais atentamente no capítulo seguinte.

## NOTAS - CAPÍTULO 3

- (1) T. dependia não só da ação eliciadora da mãe, como de qualquer outro interlocutor que interagisse com ele.
- (2) Vide relação metafórica entre a "Bela" e a "Fera" de Perroni (1983).
- (3) Retomaremos a questão de apropriação de processos interpretativos visuais na finalização deste estudo.
- (4) O modo de narrar adulto constituiu-se numa amálgama de linguagem escrita (baseada no texto escrito que acompanha as histórias) e linguagem oral, dada pela interpretação dramatizada deste mesmo texto.
- (5) Reveja este problema nos capítulos 4 e 5.
- (6) O termo lembrança é usado aqui baseado em Bartlett (1932), quando ele desenvolve a noção de "esquemas" que atuam no momento em que alguém lembra de um fato. Para o momento, devemos entender lembrança como uma forma de recuperação e atualização, no momento interativo de narração de histórias, do "enredo" destas, de modos de narrar, adquiridos através de práticas anteriores.

"T. Depois a polícia // a/  
olhou o acidente (V.P.)

M. Chegaram lá.

T. Chegaram // Quanta gente que  
gosta de ver acidente, né,  
mamãe?"

## CAPÍTULO 4

### CRIAÇÃO DE REFERÊNCIAS PARA A ESTÓRIA

Este capítulo objetiva a revisão e arremate de algumas questões desenvolvidas no capítulo 3, porém, aprofundando-as sob a perspectiva da criação de referências para a estória.

#### 4.1 Em seu aspecto geral

Existem ainda dificuldades de ordem lingüística-filosófica que se ligam à definição precisa do que seja referência que, logicamente, não temos a pretensão de levar à discussão neste pequeno estudo. O que nos importa no momento e o que nos basta é entender a referência como uma relação existente entre palavras ou expressões e os traços do mundo físico (ou imaginário), enfim, o suposto universo conhecido pelos sujeitos<sup>1</sup>.

Deve-se deixar claro que esta noção não implica a aceitação do ponto de vista de que a referência é a relação semântica à qual podem reduzir todas as outras. Referência significa, aqui, a pressuposição da "existência" que se deriva das experiências dos sujeitos em suas práticas sociais com os objetos do mundo e que, portanto, não envolve a relação unívoca, fixa e "construída" entre a palavra e a coisa. Aliás, nem a palavra e nem a coisa são dadas a priori. Assim, se RA. referenciou "Pluft" e o entende como seu referente o fantasma que ajuda "Maribel" nas situações perigosas, é porque em seu universo de experiências com o mundo e com o outro ele existe, mesmo que se trate de uma

experiência "indireta", pois Pluft é um personagem da estória contada e conhecida pela criança.

Neste estudo não podemos entender também a criação de referências como um fenômeno isolado, independente de outros fatores. Pelo contrário, como já afirmamos, existe um comprometimento estreito entre as menções referenciais criadas e a lembrança da estória (trama principal); a incorporação de modelos de leitura; contextos de construção narrativa (imediato e remoto); consideração do livro ilustrado como apoio (ou desconsideração deste apoio); pano de fundo do momento interativo (relação mãe e filho) e, é claro, exercícios de todas as capacidades inerentes à concretização desta tarefa.

#### 4.2 Análise de casos específicos: os sujeitos

Até o momento, nosso estudo foi tratado sob uma perspectiva geral, onde se misturavam conclusões e observações sobre o comportamento indistinto dos sujeitos na atividade compartilhada de contar estórias. Por ora delinearemos suas particularidades, no sentido da observância de modos de criação referencial, os quais, ao primeiro contato, podem ser encarados como evidências contrárias ao que se tentou mostrar até agora. O aspecto aparentemente "discordante" de certas posições aqui assumidas tem a ver com o que denominamos de natureza psico-social de cada um dos sujeitos e as condições diversas de produção presentes nas sessões interativas.

Em primeiro lugar, é necessário que se esclareça que não houve intenção de se estudar diferenças sexuais no

desenvolvimento narrativo dos sujeitos. Um menino e uma menina foram escolhidos por mera casualidade, pois seus dados, retirados do Projeto de Pesquisas em Aquisição da Linguagem, correspondem a um recorte etário privilegiado para o nosso interesse de estudo<sup>2</sup>.

A natureza psico-social dos sujeitos acima evidenciada determina-se pelo comportamento natural de cada um deles. RA. é de natureza mais expansiva, aberta. Por outro lado, T. é mais comedido e reservado. Observou-se que as diferenças entre ambos os sujeitos na realização do processo narrativo podia estar determinada pelo grau de aproximação que ambos têm de seu interlocutor; em outras palavras, a relação interativa que ambos constroem, condições momentâneas contextuais (atenção, disposição e colaboração) e a história da prática social narrativa que cada qual possui.

Não obstante as grandes diferenças comportamentais e lingüísticas entre ambos, notam-se muitas afinidades, ou pontos comuns, o que nos permitiu generalizar alguns procedimentos, o que foi de fato realizado nos itens precedentes do capítulo 3.

Aproximadamente com a idade de 4 anos, RA. consegue dominar bem as técnicas de recomposição e organização da estória, acatando ou abrindo mão do apoio oferecido pela presença do livro, elaborando saltos premeditados na estória, virando as páginas ou "pulando" páginas sob sua própria iniciativa e dando acesso a buscas de novos espaços, ou seja, criando situações novas e imprevistas. Nesta fase já não se encontram as descrições sucessivas de objetos e



nomeação de personagens presentes na ilustração sem se ter em conta a meta narrativa, ou seja, de procura de sentido nas relações entre os personagens. Percebe-se, neste instante, uma preocupação da criação com que se pode contar sob uma certa perspectiva coerente<sup>3</sup>.

Comparativamente, T. não apresenta ainda, em torno desta mesma faixa etária, um domínio nem sobre o seu turno, nem, conseqüentemente, sobre o seu próprio texto. Este apresenta o que interpretamos por domínio inconsistente de algumas técnicas ou modos de contar histórias. Neste período, ainda, T. cria com seus interlocutores produções predominantemente descritivas, repletas de enumerações de personagens e lugares, que não são conduzidos necessariamente à história. Para o caso de T., a presença material do livrinho de histórias não pode ser entendida como pressuposto para a narrativa.

Este comportamento não pode, em hipótese alguma, ser considerado como deficiência. As "supostas" dificuldades narrativas de T. prendem-se a outros aspectos, os quais, sem sombra de dúvida, não são cognitivos, nem reflexos de incapacidade de expressão lingüística. Muitas vezes a insegurança da ordem de criação de menções referenciais voltadas para a narrativa diz respeito ao fato de a criança não ter intimidade suficiente nem com a história potencial do livro, nem com o "mundo de leitura", ou mesmo com as práticas rotineiras de contar uma determinada história. Prova disto parece ser a "história do caminhão de maçãs", a qual T. tão bem conhece e consegue narrar com grande desenvoltura<sup>4</sup>.

Para outras histórias, em igual período do desenvolvimento, as primeiras menções referenciais criadas são frequentemente relacionadas às potenciais personagens da história e ao lugar onde possivelmente dar-se-ia a ação.

(1) T. Idade: 4;03,13

Estória dos coelhinhos

T. Aqui ele está sentado e o outro tá em pé, pra, pra ir pra lá.

A possibilidade de que estes primeiros referentes criados sejam remetidos a episódios de ações ainda é remota, principalmente porque o modo de leitura entendido por T. até então não ultrapassa, para histórias não muito conhecidas, o plano descritivo e discriminativo da ilustração. Assim, interpretamos este procedimento como preparatório para o futuro desenvolvimento da história; contudo, deve ainda existir de fato uma predisposição dos participantes para a conclusão desta tarefa.

Destacamos, deste modo, um princípio de criação da menção referencial, mas que não leva necessariamente à história, ou seja, ao emprego dentro da narrativa da referência criada, em menções subsequentes. Este princípio está guiado pela relação figura x fundo. A relação figura x fundo é entendida aqui como um passo inicial na exploração conjunta da história e no exercício de práticas narrativas oferecido pela manipulação do livro. Esta relação trata da interpretação focal de figuras no recorte do plano ilustrado, limitado por sua disposição nas diferentes páginas do livro. Tal interpretação pode se efetuar sob diferentes ma-

neiras, entre elas: atos ostensivos discriminatórios, direção focal do olhar e referenciação lingüística.

A referenciação lingüística da figura ilustrada, tendo por trás relações contextuais já mencionadas anteriormente (vide também item 4.3), estabelece-se freqüentemente pela designação de objetos e pessoas (bichinhos), as quais têm a ver, mais estritamente, com a estória, ou mais genericamente, com as experiências já vividas pela criança.

O que é interessante destacar neste estudo é o percurso tomado pela criança no reconhecimento e criação da referência. Primeiro, ela acata a focalização da referência feita pelo adulto, nomeando o objeto destacado. O referente é reconhecido no mundo através de uma palavra que o designa, contudo, a linguagem (metapragmática - termo usado por Hickmann, 1980) permeia esta relação, não sendo portanto uma relação direta: referente - palavra, resultante em menção referencial. As investidas, destacadas no capítulo 3 ilustram claramente o que pretendemos aqui designar de modo pragmático sobre a construção referencial. Como já fora afirmado na introdução a este estudo, as referências não são dispositivos prontos, como cenários e personagens fixos, para a sua introdução na estória ou no "modo" de contar estórias existe uma elaboração lingüística. A evidência para esta afirmação está na repetição de várias estórias, nas quais resgatam-se modos de "leitura" rotineiros, porém preenchidos de forma diferenciada.

Vejamos novamente a "estória dos óculos para Luzia", analisando desta vez duas versões :

Idades 4;02,13 - 1ª versão

4;03,27 - 2ª versão

Começamos pela introdução da estória: na 1ª versão, aparece a abertura referencial que mais se aproxima à do livro, isto é, levou-se mais em consideração o apoio ilustrado.

(2) RA. Idade 4;02,13

RA. Luzia foi passear na rua.

Na 2ª versão a menção à "rua" foi dispensada, passando-se diretamente para o ambiente seguinte da estória: a escola.

(3) RA. Idade 4;03,27

RA. Depois de amanhã/.

M. Hm.

RA. Ela foi pra escola.

Nesta versão é pertinente destacar a menção "Depois de amanhã", que à primeira vista seria entendida como uma referência temporal de fato, porém, parece-nos ser, na verdade, uma "tentativa" de criação referencial temporal, não o sendo ainda. É como se a criança quisesse dizer: "hoje", "naquele dia", ou mesmo "Era uma vez". Ela tenta preencher um espaço discursivo narrativo, que costumeiramente inicia-se por menções referenciais temporais.

O uso do "depois de amanhã" pode ser também interpretado como forma de "ocultamento" da referência temporal

inicial do fato narrado, a qual se buscaria numa noção de referência interna de que a criança neste momento se vale. O "depois de amanhã" significa uma tentativa de menção referencial temporal posterior a uma inicial ou de abertura narrativa que não fora explícita em lugar anterior do discurso.

O adulto interlocutor procura o significado "coerente" para a expressão infantil. Vejamos o seguinte trecho desta mesma versão.

(4)

M. Depois de amanhã? O que quer dizer depois de amanhã?

RA. Amanhã (reticente e hesitante)

Com tal resposta a questão da mãe não é satisfatoriamente resolvida. Primeiro, porque parece não conseguir eliminar a estranheza causada como o uso da expressão "depois de amanhã" no início da estória, sem qualquer outra menção referencial temporal precedente. Segundo, porque "amanhã" causa outra estranheza, pois não concorda com o tempo verbal no passado ("amanhã ela foi pra escola").

Num momento posterior, RA. preenche o lugar da referência temporal para um outro evento da estória com a expressão: "depois e depois de amanhã", o que leva novamente a mãe a procurar imediatamente pela coerência do uso, encaixando esta perspectiva na mudança episódica.

(5)

M. Quer dizer vários, quer  
dizer vários dias depois?

Esta atitude da criança leva a reconhecer uma consciência de coesão episódica narrativa, ou seja, sobre a abertura referencial dos diferentes eventos da estória, mas que não consegue ainda ser preenchida com expressões vigentes ou adequadas à língua.

A criança, no período de desenvolvimento abordado, parece apresentar um domínio discursivo mais abrangente do que seu próprio conhecimento vocabular, ou seja, expressões da língua que se adequem às necessidades momentâneas narrativas da criança.

Quanto a este aspecto de preenchimento vocabular, temos um outro exemplo interessante:

2ª versão

(6) RA. Depois e depois de amanhã/  
ela foi no dentista.

O adulto não nota ou não questiona o preenchimento inoportuno da referência "dentista" no lugar de "oculista". A própria criança reconhece a inconveniência do uso e procura uma expressão substituta.

(7) RA. É ... ela, ela foi no  
olhador de // olhador  
de olhos.

M. Oculista

Nesse caso, a expressão substituta empregada foi a descrição da tarefa comumente realizada pelo referente bus

cado (O olhador dos olhos - aquele que olha ou examina os olhos). Desta forma descritiva seria comparável ao verbete. Em outras narrativas, observou-se não só o uso de descrições metalingüísticas deste tipo, como também de expressões onomatopéicas, as quais procuravam se aproximar à imagem de um referente designado pela criança.

Acompanhando o desenrolar das duas versões, observou-se que na 1ª versão é narrado um episódio que fora suprimido ou não-referenciado na 2ª versão. Constata-se, portanto, a liberdade da criança, ao exercer o papel predominante de narrador, de resumir ou deixar de expor episódios inerentes à trama da estória, sugeridos pela ilustração do livro, ou mesmo de inserir novos, aproveitando-se de outro elemento presente fora desta relação. Deste modo, o universo interpretativo da criança voltado à relação estória-ilustração não se restringe a elementos concretamente presentes e identificados na situação de construção da "narrativa".

Na análise comparativa, pode-se perceber a versatilidade de empregos de formas usadas no preenchimento discursivo pela criança. Vejamos o seguinte turno na 1ª versão:

RA. Idade 4;02,13

(8) RA. Olha lá, é a vovó!	(Luiza)
- Num é vovó/ê/é uma moça.	(sujeito narrador)
Aqui eu não sei ler (V.P.)	(Raquel - bastidores da atividade de narrar)

Nesse turno, RA. modifica a qualidade de voz e enfatiza na fala as vozes dos diferentes personagens, no caso,

a da Luzia, do narrador e dela própria, como construtora da narrativa. RA. rege e é protagonista do jogo de contar, onde tais vozes se organizam. Nesse momento sobrepõem-se posturas características da oralidade na construção de um texto baseado na ilustração. Lembremos que a base apresentada à criança como modelo de leitura apoia-se inicialmente na leitura, em voz alta, de textos escritos. RA. não dispõe do recurso escrito, mas elabora sua narrativa, de acordo com o que ela já conhece e já adquiriu nestas práticas.

Vejamos o mesmo trecho, correspondente à 2ª versão:

- (9) RA. Amanhã/e daí ela foi  
 pra escola, encontrou uma  
 velha, igualzinha à avó.  
 dela. E ela falou:  
 - Olha lá, vovó!  
 - Ah, num é/é outra!  
 - É outra, é outra mulher

A primeira versão apresenta de praxe o discurso direto, em forma de diálogo entre os personagens e narrador. Às vezes são diferenciadas através da entonação e apagam por um momento o papel do construtor narrativo, ou seja, a criança.

A segunda versão, focalizando o mesmo trecho da história, apresenta inicialmente discurso descritivo - informativo, estabelecido principalmente por verbos de descrição, no tempo verbal passado e emprego de terceira pessoa do singular (ela foi pra escola/ela encontrou uma velha....). Nesse mesmo turno, muda-se a perspectiva narrativa e passa-se à prática do discurso direto, aos moldes da 1ª versão.



O emprego dos discursos direto e descritivo-informativo evidencia na composição narrativa um certo domínio da função de "construtor de estórias" desempenhada pela criança no que diz respeito à apresentação das diversas perspectivas que envolve tal forma discursiva.

A criança, que se assume por ora como narradora, organiza na fala as diversas vozes que constituem "o narrar" da estória, atuando, desta forma, como organizadora dos diversos discursos que este tipo de realização e também criadora de diferentes referenciais: o "EU" que narra e os outros "EUS" que narram através de mim.

A forma organizadora das diferentes vozes constituídas ao longo do discurso é dada, como já afirmamos pelo uso de traços paralingüísticos e prosódicos (por exemplo, diferentes intonações), os quais atribuem atualidade à fala de cada personagem, apagando a perspectiva do narrador.

Na análise das duas versões observou-se com uma certa constância as interferências da mãe, porém, com uma função diferenciada daquela apontada na pág. 50, que muitas vezes provocavam o desvio do fio condutor da estória. Do mesmo modo em que as técnicas e práticas de se contar estória vão se aperfeiçoando, a atitude do adulto interlocutor parece tomar igual rumo. O adulto, através de suas "interferências" na construção narrativa infantil, extrapola o nível discursivo intra-narrativo, procurando referentes que, na verdade, não interferem diretamente na compreensão da estória.

Após RA. ter contado que Luiza tinha ido ao oculista, a mãe pergunta:

(10)

M. Que que é um oculista?

RA. É, é aqui!

D. Que dá óculos.

M. Dá óculos?

RA. Aqui! (bate de novo com  
a mão no livro, irritada)D. Que faz, que vê óculos -  
o veador.

M. Hum?

RA. Pára, vai!  
(tom de choro)

Este mesmo exemplo já fora apresentado na discussão sobre a quebra do "pacto do faz de conta". Contudo, traz este caso outras particularidades na sua observação. Primeiro, porque a pergunta sobre o referente da menção referencial (oculista) não parte da criança; parte, por outro lado, do adulto; sendo assim, as estratégias elucidativas ou explicativas são de origem contrária. Segundo, a criança não se dispõe a esclarecer o referente através de palavras, ou a empregar deste modo uma metalinguagem narrativa; basta-lhe o ato ostensivo de apontar em direção à figura.

O que nos parece enriquecedor na análise destes dados é justamente ter em conta todas as ameaças de rompimentos e desvios que assaltam a construção conjunta narrativa e a posterior volta ao que se tinha inicialmente proposto. O exercício narrativo calcado no livrinho ilustrado está predisposto a todo e qualquer tipo de "contratempos" e "interferências", estabelecidas a nível da interação entre os interlocutores e a nível intradiscursivo. Os supostos "contratempos" são de fato constitutivos desta atividade, pois, como já havíamos registrado, trata-se de pro-

duções "não puras" e caracteristicamente não-bem elaboradas, enquanto narrativas.

Para resumir as impressões tomadas na análise das duas versões, pode-se dizer que ambas aproximam-se e distanciam-se com quase a mesma frequência do livro de apoio, propiciando uma vazão a outros contextos narrativos, recriando e suprimindo partes. De forma geral, as referências criadas revertem-se à construção da estória e não apresentam, necessariamente, uma representação clara de um referente para a criança. O que parece importar é mais seu efeito discursivo e não meramente informativo (sobre o que se conhece de fato sobre as coisas do mundo).

Passamos agora a apresentar observações da análise de duas versões de T. da estória "O caminhão de maçãs", e posteriormente tentaremos contrapor os resultados das duas análises.

1ª versão - idade 4;02,09

2ª versão - idade 4;09,05

Antes de tudo, é importante lembrar que o livro do "caminhão de maçãs" é um livro japonês, portanto, este não oferece um texto-base escrito para que seja lido pelo adulto. Ele compõe-se de uma série de estórias, as quais versam sobre o tema "polícia". A primeira estória da série é a do "caminhão de maçãs", a qual, devido à disposição dos desenhos e ilustrações, dá margem à construção predominantemente narrativa, sendo que as outras seqüências de estória foram levadas à produções caracteristicamente descritivas.

T. ouviu a estória do "caminhão de maçãs" contada por diferentes interlocutores: mãe, ou pai, irmãos, avós, etc; e em ambiente familiar.

O intervalo entre as duas gravações é de sete meses. Neste ínterim, o livro não deixou de ser manipulado; todavia, as sessões de sua manipulação não foram gravadas.

Devido ao grande intervalo de tempo entre as sessões de gravação, verificou-se um sensível avanço nas qualidades narrativas de T., ou seja, no exercício dos modos de contar. A primeira versão caracteriza-se por turnos infantis monossilábicos, que geralmente são formas imitativas, postadas nas descrições e afirmações feitas pelo adulto. Observou-se também uma dependência da ação do outro, para que o turno infantil pudesse ser preenchido, além da indisposição em tentar distinguir as relações latentes nas figuras do livro. A segunda versão caracteriza-se pela tomada de iniciativa de T. em elaborar um raciocínio narrativo, embricando no contexto da estória as referências criadas. Deste modo, ele consegue ter domínio maior de seu turno. Contudo, não existe ainda uma tentativa de se fugir ao apoio do livro, criando novos contextos episódicos. A fidelidade ao roteiro ilustrado não é abalada.

No processo de construção de narrativas calcadas em livros são postos em prática alguns procedimentos à semelhança de práticas ritualísticas. No caso de T., a solicitação da tarefa narrativa parte, na maioria das vezes, do adulto interlocutor, que inicialmente delega à criança autonomia na sua execução. Dependendo da disposição e desempenho da criança, a construção da narrativa poderá sofrer

mais ou menos "interferência" do adulto.

(11)

Cl. Essa aqui...ó! Cê conta essa estória pra mim, Tia-go! Heim? Cê conta essa estória pra mim? Que tá, que que aconteceu?

Após a sugestão, acata-se ao pedido e investe-se sobre a estória.

T. Idade 4;02,09

T. O caminhão abriu a caixa de maçã//

Cl. Como é que cê disse? O caminhão?

Ml. Como é que abriu a caixa de maçã?

T. Hm .... caiu.

T. inicia a estória com uma descrição da primeira cena ilustrada do livro. Numa só construção frasal ele consegue resumir tudo o que vê e conhece interpretativamente da manipulação do livro.

O apoio eliciador do interlocutor:

(12)

Ml. Como é que abriu a caixa de maçã?

busca o caminho narrativo, através da apresentação do porquê dos fatos. Vejamos a 2ª versão:

(13)

T. Hm // .. O caminhão bateu na cerca.

Cl. Hm. T.! O caminhão bateu na cerca. Isso! Mas conta como era o caminhão, heim?

T. O caminhão abriu as caixa.

Destaca-se aqui entre estas duas versões a relação causa-conseqüência para a construção da estória. Na primeira versão, é mencionada primeiramente a conseqüência, sem busca da causa. Na segunda versão, causa e conseqüência dos fatos estão relacionados. "O caminhão bateu na cerca" .... "O caminhão abriu as caixas/ou o caminhão abriu as caixas porque bateu na cerca<sup>5</sup>".

É de se esperar que da primeira vez (ou mesmo das primeiras vezes) em que a estória é apresentada à criança, seja em forma de leitura ou de busca conjunta das relações na ilustração, ela não consiga depreendê-la no âmbito de sua totalidade, ou seja, das relações presentes na estória. Nota-se, na comparação entre estas duas versões, um refinamento não só no sentido da dominância de "modos" de contar, como também na capacidade demonstrada de entender as relações presentes na "leitura" das ilustrações.

Na 1ª versão, existem muitas antecipações por parte do adulto. Este pergunta e ele próprio (ou outro adulto interagente) antecipa a resposta que supostamente deveria ser dada pela criança.

(14)

Cl. Escuta, e essa, e essa moça que tava aqui embaixo, o que// que aconteceu com ela?

V. Ela perdeu o sapato.

T. Ela ... ela perdeu o sapato.

Cl. Por quê? Ela levou um susto?

T. É.

Na 2ª versão, já que T. deu mostras do seu domínio maior na exploração da estória, as antecipações do adulto são mais contidas, no sentido da espera por uma reação por parte da criança à pergunta lançada.

(15)

Cl. Tem tanta coisa aí. Cê que que eu vire a página? Que que aconteceu com essa gente aí?

T. Quase que o sapato da mulher pulou.

Cl. É! É mesmo! (entusiasmada)

T. É, é.

Cl. E depois, vamos ver!

T. Hm .. depois eles assustaram.

Basicamente, distingue-se em ambas as sessões um modo de narrar predominantemente descritivo, que mesmo assim vai destrinchando episódios da estória. A estória evolui na medida em que as páginas do livro são viradas, e os cenários e personagens potencialmente presentes nas páginas ilustradas podem ou não ser referenciados numa relação com as páginas precedentes. As referências são criadas sobre a relação figura x fundo, na qual a primeira tentativa de discretização parte principalmente do adulto interagente.

A maioria dos dados de T. são exemplos interessantes para marcar o valor do livro ilustrado numa relação interativa, de cunho rotineiro, entre criança e adulto. Em dados deste tipo, não é a exploração da estória que tem mais sentido para os seus manipuladores, e sim como o livro representa uma estória em potencial distribuída nas suas diferentes páginas, através da representação ilustrada.

Nos dados de RA., ao se observar o percurso dos modos de manipulação de livros ilustrados em sessões narrativas rotineiras, verificou-se que o livro ilustrado representa no início do período etário pesquisado (a partir dos 3, 9), um apoio significativo para a criança. Num outro momento, a partir dos 4,5, verifica-se que o apoio do livro ilustrado pode ser perfeitamente dispensado, já que a criança demonstra uma certa autonomia no que se relaciona à "leitura" e na demonstração de seu conhecimento prévio do enredo.

Nos dados de T. verifica-se, por outro lado, que a realização da tarefa de construção de narrativa calcada em livros ilustrados define-se por este apoio. Por volta dos 4,5 anos, este apoio torna-se mais discreto, porém não deixando de ser levado em conta.

Perroni (1983) assinala que em seus dados no período de 4,0 a 5,0 anos, há "ausências de narrativas" (aspas minhas), as quais, segundo ela, não podem ser explicadas pela incapacidade da criança de narrar, mas que, por outro lado, explica-se através do critério de adequação pragmática à atitude de narrar.

De acordo com a autora, um destes critérios seria dado pelo reconhecimento da criança de uma certa falta de sentido, ou falta de motivação para realização da narrativa solicitada pelo adulto. Este tipo de reação dar-se-ia naqueles casos em que o próprio adulto partilhou da experiência a ser narrada, o que promove a violação de uma das condições de narrar (reveja "o pacto do faz de conta").



Um outro critério para a ausência de narrativas neste mesmo período pode, segundo a autora, estar relacionado ao uso pelo adulto de "estímulo visual", para a realização de narrativas infantis. Este estímulo seria dado por livros infantis ilustrados que o adulto pode manejar nas interações com a criança. Os livros infantis são classificados por Perroni em basicamente dois tipos:

- a) livros de "estórias conhecidas", os chamados clássicos da literatura infantil, como "A Bela e a Fera", "Cinderela", etc;
- b) livros que não contém estórias, em que o discurso encontrado abaixo das ilustrações não é narrativo.

Para o primeiro tipo, constata a autora a pré-existência de uma narrativa, a que a criança tivera acesso anteriormente. Desta forma, é comum que a criança narre mais e melhor.

Para o segundo tipo, verifica a autora que nem sempre o que está "nas ilustrações" é narrável, ou seja, não preenche as condições necessárias para satisfazer critérios como singularidade dos eventos dentro da narrativa. Grande número dos eventos ilustrados nestes livros são cotidianos e comuns (ordinários na terminologia da autora); em outras palavras, não existe o inesperado. Afirma a autora:

"Se o adulto já leu para a criança o texto que acompanha as ilustrações, a dificuldade é ainda maior, uma vez que o que se encontra ali são descrições de entidades e atividades"<sup>6</sup>.

Assim, conclui Perroni que a ausência de narrativas neste período (4,0 a 5,0 anos) está relacionada à rejeição por parte da criança em "narrar por narrar" eventos/ações compartilhados pelo adulto.

A perspectiva da autora ao tecer tais conclusões sobre a observação da manipulação de livros ilustrados numa atividade compartilhada, parece-nos servir exclusivamente à análise de construção de relatos pessoais, para os quais singularidade e inédito são itens fundamentais.

As narrativas produzidas conjuntamente calcadas em livros ilustrados, têm por trás uma história de prática deste tipo narrativo e das mesmas estórias, e não se restringe à função do adulto ou da criança, há ou deve existir entre ambos um ajustamento de propósitos. As constatações da autora não se adequam ao que demonstramos neste estudo.

Parece não haver uma pré-existência da estória da da somente por fatores como conhecimento prévio de seu conteúdo ou conhecimento anterior da mesma, como afirma a autora. O que parece existir, na verdade, é uma potencialidade ou uma latência para a construção desta, dada por determinadas condições. A natureza do livro (mais narrativo ou menos descritivo) pesa neste tipo de relação, porém não é fator preponderante para a realização ou ausência de narrativa; o modo de exploração narrativa ou as "investiduras" como chamamos neste estudo, promovem o direcionamento para o tipo narrativo a ser construído.

A criança não perde seu interesse em manipular seus próprios livros, em contar ou ouvir estórias já conhecidas

por elas. A reiteração desta tarefa torna-se rotineira, na medida em que ambos desprezam a singularidade do fato a ser narrado. O pacto do faz de conta, como já afirmamos no capítulo anterior, respalda este tipo de realização.

#### 4.3 Relação referencial intra e extra-narrativa

Até o momento não fizemos uma exposição mais clara sobre os referenciais que possivelmente concorrem para a construção das narrativas de nossos dados, e nem mesmo sobre o que entendemos por narrativas.

Consideremos, a partir de então, toda a produção que envolve a relação interativa criança/adulto(s) e livro ilustrado que vise à estória como narrativa. O aspecto referencial para esta construção narrativa baseia-se principalmente em dois contextos de busca de referências, muitas vezes não muito nítidos em seus domínios: contexto extra e intra-narrativo.

Para as circunstâncias em que foram criadas as narrativas de nossos dados, definimos um contexto extra-narrativo, representado principalmente pelo pano de fundo imediato e remoto que envolve esta atividade, ou seja, lembrança do enredo; modos de leitura; presença do livro ilustrado; situação de contar estórias com acompanhamento de livrinhos, etc.

A ilustração, distribuída a cada página, é entendida aqui como materialização resumida (ou recorte ilustrado), em forma de imagem dos episódios ou trechos da estória. Objeto recortado do mundo, a ilustração oferece um re

ferencial de sustentação da narrativa, resgatado pela situação enunciativa e engajamento no ato de narrar, pelo ambiente interativo, nas relações de proximidade ou não-proximidade dos interlocutores.

O contexto intra-narrativo está representado pelos limites do corpo narrativo; pelo preenchimento de uma estrutura modelar narrativa. Este preenchimento pode ser lingüístico, metalingüístico e para-lingüístico (nível suprasegmental).

A narrativa é, de fato, a combinação destes dois universos contextuais, cujos limites ora são claros, ora são difusos. O que desenvolvemos como investidas no capítulo 3, nada mais é do que a prática de uma intenção mútua que parte do âmbito extra-narrativo para o intra-narrativo, materializando-se no próprio ato de narrar.

Vamos exemplificar esta idéia através dos seguintes trechos da estória: "Vovó saiu de casa"; RA. Idade 4;03,04.

RA. conta a estória em presença de sua mãe.

Início da narrativa:

(16) RA. No começo, vovó saiu de casa//  
Tá escrito aqui! (V.P.)

M. Isso!

Desfecho da narrativa:

(17) RA. Cabou a estória do Guto e da  
Tuca. Não sei ler tudo,  
cabou-se a estória.

Guto e Tuca - personagens que surgiram no corpo da estória, netos da "Vovó que saiu de casa".

(18) RA. Idade 04;03,04

Estória do Mimi

Início da narrativa:

M. Conta a estória do jeito  
que você gosta!

RA. Ó (bem baixo). Olha o  
desenho!

M. Sei, mas conta a estória!

Dados de T.

(19) T. Idade 4;03,13

Estória dos coelhinhos

Trecho intermediário da narrativa:

T. Mamãe, aqui, aqui! Quem  
cortou aqui?

M. Quem foi? Foi um homem que  
veio aí com a serra elé-  
trica e cortou a árvore,  
né?

Outro trecho intermediário da mesma narrativa:

(20)

M. Tá zangado? Por quê?  
Porque ...//

T. Porque o passarinho vem  
aqui.

(21) T. Idade 4;09,05

Estória dos coelhinhos

Início da narrativa:

Cl. Iam passear? Como é que  
você sabe que eles iam  
passear, Tiago?

T. Hm , hm , pra ir pra lá.

Através dos dados apresentados constata-se uma observância dos interlocutores sobre a fonte na qual criam suas referências, ou seja, o recorte ilustrado. Nesta instância, verifica-se, pois, um movimento de alternância entre os dois contextos referenciais, recém-mencionados, que concorrem mutuamente para a produção narrativa.

O contexto referencial extra-narrativo, criado principalmente pela referenciação dêitica, está basicamente com prometido com o modo de manipulação do livro ou da exploração da estória potencialmente presente na ilustração. Des-te modo, a composição da estória (ou intra-narrativa) não está desvinculada deste processo anterior e concomitante da referenciação dêitica..A construção intra-narrativa define-se pela reiteração de referências criadas numa relação externa a ela. Em outras palavras, não se trata de uma construção que nasce dentro e conserva-se dentro dos limites intra-narrativos (ou intra-textuais - denominação de Halliday & Hasan, 1976). É uma construção que depende de processos externos a ela, os quais servem como uma das fontes de sua alimentação.

T. diz: "porque o passarinho vem aqui" ou RA. diz: "Ó! Olha o desenho!". No primeiro caso, o "aqui" diz respeito a um lugar no contexto do livro ilustrado que se incorpora a um lugar discursivo narrativo. É como se este fosse um lugar duplamente referencial; porém a referência dêitica "apaga-se" ao ser incorporada ao contexto intra-narrativo. No segundo caso, trata-se de um aviso explícito, de onde vai partir a referência que dará lugar à abertura da narrativa. Assim, este modo de abertura referencial dêitico "Olha o desenho", substitui as formas tradicionais de

abertura de estórias, que não se valem do artifício visual ilustrado. Como por exemplo "Num reino distante", "Na floresta", etc.

O jogo de alternância entre referenciais externo e interno permeia todo este processo produtivo, a tal ponto que, a partir do momento em que a criança alcança um maior domínio das práticas e modos narrativos, o uso referencial dêitico (relacionado ao recorte ilustrado) tende a ser mais interno que externo, ou seja, as menções referenciais dêiticas (ou exofóricas) tenderão a ser menos freqüentes.

Neste tipo de atividade, pelo menos até os 4,6 anos, de idade, não existem registros narrativos puros, onde não se deixem marcados na fala vestígios da fonte referencial, na qual a narrativa está apoiada. Os vestígios (por exemplo: "o que ocorre aqui?"; "esta página eu não sei ler") são comentários paralelos que se estabelecem nos bastidores da tarefa narrativa compartilhada e que, nos nossos da dos, fazem parte um modo narrativo ou de contar estórias.

Os referenciais externo e interno não devem ser encarados como contextos únicos, nos quais a atividade narrativa se apoia. De forma que cabe aqui evidenciar, nesta re lação, o universo referencial que cada um dos sujeitos re apresenta ou traz para esta atividade.

Resgatam-se, neste sentido, relações interpessoais travadas na construção conjunta da narrativa, porém sob as perspectivas dos sujeitos como pontos referenciais mutan tes, quer dizer, ora um dos sujeitos é locutor (narrador), ora é ouvinte (e vice-versa para o seu interagente).

A proximidade e não-proximidade espaciais entre os sujeitos, ou mesmo entre estes e o livrinho ilustrado, podem designar a busca de um referente comum. Consideremos, para ilustrar, as seguintes falas de T.: "Hm , hm , ... pra ir pra lá"; "Aqui os coelhinhos iam passear" (exemplos das páginas interiores). À primeira vista, tais expressões referenciais: "pra lá" e "pra cá" e "aqui" seriam entendidas como referências indefinidas ou não específicas, fora da situação contextual em que são produzidas, pois podem não remeter a uma única noção referencial de lugar, e sim, a várias. Tais expressões revestem-se de determinação e são facilmente identificadas pelos interlocutores na medida em que fazem parte de um recorte comum da situação imediata compartilhada por estes.

#### **4.3.1 Contribuição desta relação para a construção narrativa**

Primeiramente, deve se ter em conta toda e qualquer referência criada na relação compartilhada com o livro ilustrado é potencialmente pertencente à narrativa, podendo não pertencer à estória. A relação entre os contextos referenciais contribui para a construção da narrativa à medida que os interlocutores procuram assumir e pôr em prática modos narrativos de acordo com o referencial criado. Além destes modos (formas de investidas), a lembrança e domínio do turno no desenvolvimento da estória, nada pode garantir que a referência inicialmente criada passe a compor a estória.

Deve-se também ter em mente que a própria presença física do livro ilustrado na interação adulto x criança tra



ta de um espaço privilegiado no que diz respeito à pressuposição de um recorte referencial para a construção narrativa. A leitura ou interpretação narrativa da ilustração direciona-se no sentido da criação de determinados referentes, distinguidos potencialmente neste recorte. Assim, as referências criadas têm a probabilidade de estarem relacionadas ou virem a se encaixar num composto narrativo. Percentualmente falando (70% dos casos), grande parte do que se cria referencialmente sob tais condições está ligado à figura dos personagens, depois aparecem as referências ao tempo (17% dos casos) e quase com a mesma freqüência as referências ao lugar da ação (13%).

#### 4.3.2 Referência narrativa. Por quê?

A pergunta formulada nesse subitem, à primeira vista, teria como objetivo a busca da distinção entre o que seja a referência comum, ou geral, em contraposição à referência narrativa. Teoricamente, fica-nos difícil distinguir a referência narrativa da que não é, justamente, porque ambas, em princípio, não são legitimamente distintas e devido também à própria dificuldade de definição inicial que o próprio termo referência suscita (vide capítulo 1 - sobre a referência).

O que poderia ser considerado como ponto de distinção entre ambas as formas de referenciação seria o seu uso e o que está por trás deste. Em princípio, todo e qualquer tipo de referência criada, mesmo nas condições presentes em nossos dados, tende a espelhar uma característica básica: é um recorte de mundo (seja ele físico ou imaginário) e pro

cura designar um referente. As referências narrativas também guardam esta característica, porém diferem-se das demais (aqui denominada comuns) pelo fato de estarem "predestinadas" a compor uma estória. Tal "predestinação" refere-se às ditas condições contextuais de produção e interação sob as quais estes termos são criados: adulto e criança tomam um livro ilustrado nas mãos (o qual pertence ao próprio acervo da criança) e interagem, repetindo e expandindo práticas rotineiras de se contar estórias. Sob tais condições, cria-se a expectativa de criação de uma narração de estória, leitura de estória, ou ao menos uma tentativa de construção destas práticas. Sendo a expectativa voltada à narrativa, ao desenvolvimento da estória, o passo seguinte a ser dado será o encaixamento das referências inicialmente criadas da construção processual (conjunta e dinâmica) nos chamados moldes estruturais narrativos.

O molde narrativo é uma estrutura constituída ao longo do desenvolvimento das sociedades falantes, no qual os falantes se baseiam para a condução de seus propósitos narrativos. São, na verdade, esquemas empregados na narração de estórias, de forma que a fazem ser identificadas como tal.

Entendido como apoio estrutural para a construção narrativa, o molde narrativo não deve ser tomado como um processo estanque, o qual se fecha em si. As produções narrativas podem aproximar-se ou distanciar-se do modelo de apoio, apresentando por vezes variações no processo construtivo das mesmas.

Foi e continua sendo preocupação de pesquisadores

deste ramo do conhecimento em definir os elementos que basicamente fariam parte deste molde narrativo (Propp, 1970; Van Dijk, 1972, etc). Porém, o que nos basta no momento é a noção de que as histórias acompanham um ou vários argumentos (há autores que os denominam de ação ou turno), apresentam uma forma de abertura (ou modos de abertura), desenvolvimento de ação e desfecho (há autores que descrevem o climax, ponto máximo da história). As referências criadas no contexto interativo de troca, definidas como narrativas, procuram preencher o espaço narrativo, ou seja, encapsulam o molde narrativo, referindo-se aos personagens, lugar e tempo de ação da história. Esse procedimento pode ser efetuado, devido à observação de nossos dados, através da passagem do processo dêitico (ato ostensivo ou não e de destaque figura e fundo) para o processo discurso (intra-narrativo).

O preenchimento do lugar narrativo na conversação através da criação referencial realiza-se sob o pano de fundo das relações interpessoais e está relacionado, seja a uma perspectiva coesiva, seja a uma perspectiva coerente, ou a ambas.

O que se diz ou o que se tenta dizer na interação adulto/criança passa pelo crivo da busca da coerência, na qual subjazem relações coesivas entre os dispositivos empregados no enunciado narrativo.

A partir do momento em que a criança assume-se como narrador predominante, o adulto, acumulador de várias funções (entre elas a de ouvinte e pactuador do jogo do "faz de conta"), desdobra-se para dirigir e pontuar (noção já

desenvolvida no capítulo 3) as produções infantis sob sua ótica de coerência e coesão no sentido do refinamento dos recursos usados pela criança. Este será o assunto a ser tratado no capítulo seguinte.

## NOTAS - CAPÍTULO 4

- (1) Reveja capítulo 1, item 1.2 - Sobre a referência.
- (2) Reveja capítulo 1, item 1.4.
- (3) Rediscutiremos a coerência no tipo de dado analisado no capítulo 5, finalizando este estudo.
- (4) Vide análise de duas versões desta mesma estória, neste mesmo capítulo.
- (5) Veja, a respeito, de Lemos (1986) "Sintaxe no espelho" em Cadernos de Estudos Lingüísticos nº 10.
- (6) Perroni (1983), in "Desenvolvimento do discurso narrativo infantil". Tese de Doutorado inédita..

"T. O esquilo lá em cima  
da árvore.

M. Agora, conta pra Luciana o que  
que o esquilo tá fazendo. O  
que que o esquilo tá fazendo  
em cima da árvore?

T. Hm. tava fazendo nada".

CAPÍTULO 5  
ABORDANDO A COERÊNCIA E COESÃO NO CONTEXTO  
DE NOSSOS DADOS

Ao longo deste estudo tratou-se basicamente dos modos de preenchimento do chamado arcabouço narrativo infantil, o qual se incorpora no decorrer das rotinas interativas de contar e ouvir estórias compartilhadas com o adulto. A investigação de tais modos de preenchimento limitou-se a observar a busca de referências relacionadas à estória.

Constatou-se, no período etário pesquisado, que ambas as crianças (RA e T), considerando-se, logicamente, as diferenças individuais, iam, paulatinamente, com a assessoria do adulto, sofisticando suas técnicas de narrar, ou seja, adquiriam maior independência sobre o seu turno; diminuíam a freqüência do uso de termos essencialmente dêiticos, mais relacionados à situação enunciativa (à própria ilustração); elaboraram saltos premeditados de trechos da estória; dominavam posturas entonacionais e formas lingüísticas destinadas à diferenciação das vozes dos personagens, etc.

Deste modo, pôde-se distinguir procedimentos da construção narrativa próprios da atividade de se narrar estórias calcadas em livros ilustrados por crianças interagindo com o adulto.

O crescente refinamento destas técnicas de se contar estória, atestado no registro das diversas sessões que compõem nossos dados, parecia estar relacionado ao desenvolvimento natural do desempenho lingüístico da criança e,

mais especificamente, à incorporação por parte da criança de uma consciência sobre a coerência e a coesão dos textos narrativos por ela produzidos.

Tal consciência originava-se na figura e postura do adulto na atividade compartilhada; este "vigilava" e assessorava a narrativa infantil, a fim de buscar sentido e significado coerentes, buscando um texto coeso. Isso se dava com maior constância no início da faixa etária estudada por volta dos 4,0 anos. Era comum no comportamento interativo do adulto as pontuações ou contrapontos; o direcionamento da estória para determinados focos ilustrados, buscando novos episódios; a eliciação de turnos infantis; a busca de esclarecimentos sobre certas referências criadas no bojo da estória, que não estavam muito claras; a censura a mal-entendidos.

O objetivo do adulto, ao exercer tal comportamento sobre a narrativa infantil, parecia ser tentar "traduzi-lo" nos moldes de adequação lingüística à narrativa, dentro da sua própria forma de conceber tais relações. Assim, o adulto formula perguntas do tipo: "O que você quer dizer com tal afirmação?", "O que é mesmo? eu não entendi direito!", quando o enunciado infantil não corresponde às expectativas de coerência para a estória.

Posteriormente, tal perspectiva coerente reflete-se no comportamento narrativo infantil, não deixando, porém, de se evidenciar nos turnos do adulto. Assim, a criança parece se esforçar no sentido de querer "contar melhor", aproximando-se das exigências estabelecidas pelo adulto. Até que, por fim, às custas de "erros e acertos", a forma



narrativa infantil, alicerçada pelo olho censurador e incentivador do adulto, é posta em prática, sob o que a criança entende o que seja "narrar estórias".

Com relação ao que a criança entende sobre o que se ja narrar estórias, seria interessante fazer um aparte sobre as atividades que envolvem estas práticas: bem antes do período etário analisado, as crianças já tinham tido contado com as mais diferentes formas de veiculação de estórias, entre elas, estaria a atividade de ouvir estórias lidas pelo adulto, efetuada sobre livros pertencentes ao seu acervo pessoal.

A leitura de textos escritos, acompanhados de ilustração, fornecem à criança um modelo de se narrar, no qual misturavam-se posturas características da oralidade (entonação, pausas, hesitações, etc) e posturas próprias da linguagem escrita (estruturação de períodos frasais; frases cristalizadas de abertura e fechamento de estórias). A partir deste modelo, a criança elaborou o que constitui o seu "modo de narrar".

Aliada à incorporação de modelos narrativos, podia-se perceber no texto narrativo infantil uma preocupação com o sentido dos fatos narrados, com o encaixamento das referências criadas no todo narrativo. Trata-se do que denominamos há pouco de uma consciência coerente e mesmo coesiva da criança sobre sua produção narrativa. Desde meados dos 4 anos de idade já não fazia mais sentido para a criança listar uma série de nomes, de pessoas ou de bichinhos, que eram discriminados ostensivamente e verbalmente da base ilustrada, sem relacioná-los à trama da estória.

Neste período, os aqui chamados flashes episódicos da estória moldam-se sob uma perspectiva ostensiva e de constante ida e volta ao recorte ilustrado oferecido pelo livro. A sofisticação no emprego de certos recursos narrativos, ou de composição da estória pela criança está justamente em se desprender aos poucos do aparato ilustrado, a partir do qual são criadas construções predominantemente dêiticas e descritivas, e passar a construir a narrativa sob uma perspectiva mais dinâmica, onde os diversos episódios sejam conectados sob recursos da linguagem falada. Deve-se, porém, ressaltar o uso incisivo nesta fase do gancho-episódico "daí," que liga as partes da estória (reveja capítulo 4).

A coerência da narrativa infantil surge no contexto estudado como uma necessidade reconhecida pela criança de elaborar textos "mais compreensíveis", segundo o que passa pela sua própria perspectiva, a qual foi assimilada na troca com o adulto. Os processos de busca de coerência para a narrativa infantil amadurecem, na medida em que a criança exerce a função de narrador e construtor de estórias. Constatata-se que noções como coerência e coesão surgem, sob as circunstâncias previstas, ainda numa relação extra-texto. O diálogo, as trocas interativas, a alternância de turnos, comuns a tal prática, respaldam o plano das relações coerentes e coesivas para a estória.

Um outro dado fundamental para a apreciação da coerência em nossos dados evidencia-se na observação do que a criança, em acordo com o adulto interagente, elege como pertinente ou significativo para ser narrado, ou melhor, qual a interpretação que ambos fazem da estória e quais os

caminhos percorridos a fim de concretizá-la.

A interpretação da estória ilustrada, como já afirmamos em diversos momentos deste estudo, estabelece-se sob o pano de fundo interativo e da história de cada sujeito ao lidar com este tipo de objeto. A primeira apresentação da estória à criança é feita por um adulto, que se vale, logicamente, de recursos próprios relativos à leitura do texto (entonação, pausas, etc.). A partir do momento em que a criança se dispõe a pôr em prática suas capacidades narrativas, adquiridas ao longo destas rotinas, o adulto procura reeducar-se ou reaprender modos de se "contar estórias" que a nova situação exige: a criança, como seria de se esperar, não produz de praxe uma narrativa exatamente aos moldes da que o adulto a apresentou. O adulto se vê na função de se adaptar suas estratégias de troca em virtude do seu interlocutor infantil; em outras palavras, mesmo de tendo o papel de dirigente e pontuador do turno infantil na construção de estórias, ele tem, de algum modo, de adequar seus propósitos aos da criança.

Por outro lado, a interpretação da estória ilustrada relaciona-se à natureza do livrinho ilustrado que se manipula conjuntamente. Há livros que se prestam a uma interpretação mais descritiva, há outros que se prestam a uma interpretação mais voltada a tecer os episódios narrativos constitutivos da estória.

Em suma, julgamentos sobre coerência e coesão em narrativas infantis, principalmente no que diz respeito ao contexto de nossos dados, têm de ser remetidos à história de processos, não só a nível individual no que se refere

aos sujeitos, mas em relação também do próprio livro, ou seja, como este é também rotineiramente manipulado. A coerência de narrativas infantis é relativa e deve ser entendida dentro das condições em que é produzida. A narrativa de estórias, como já afirmamos, percorre várias fontes referenciais, que passam pelo recorte ilustrado, lembrança do enredo e fontes individuais (isto é, os próprios sujeitos), o que a torna aparentemente incoerente, ou apresentando seus episódios agrupados não coesivamente. O julgamento indevido dar-se-á , se considerar somente o seu produto final.

## CONCLUSÃO

Este estudo procurou investigar, dentro do quadro geral de desenvolvimento da aquisição do discurso infantil, a emergência da narrativa sob o pano de fundo da manipulação de livros ilustrados.

Até então, o estudo da manipulação de livros para a construção da narrativa, pelo que comprova a literatura na área, não havia sido feito com destaque, talvez por se considerar que condições extra-narrativas ou situacionais não pudessem, de fato, interferir no produto narrativo.

Quando se tratou de discurso narrativo em muitos estudos, o olho clínico de análise sobrecaia sobre os relatos pessoais e sobre as narrativas tradicionais, aquelas conhecidas universalmente. Partia-se, então, para generalizações, de forma que constatações desta ordem eram também expandidas para o âmbito da narrativa calcada em ilustrações.

Apesar de perfilarmos algumas características que envolvem a narrativa calcada em livrinhos ilustrados, não podemos ainda afirmar, contudo, que elas representem uma tipologia narrativa. Esta seria uma afirmação bastante forte, a qual não poderíamos atestar satisfatoriamente. No entanto, fica-nos claro que relações travadas a nível extra-narrativo, contextual e situacional, podem influenciar o produto narrativo. A narrativa como produto não está deslocada de seus produtores, dos sujeitos que a estruturam. Ela, na verdade, reflete os processos que se travam externamente e internamente a ela.

Um destes processos, destacados neste estudo, efetua-se através do desprezo do "inédito" para a construção conjunta da estória. O "pacto do faz de conta que se desconhece a estória" reflete-se na narrativa, no que a criança conta, pelo fato dela conhecer o enredo da estória, antes de recriá-la interpretativamente, guiando-se pelas ilustrações. Não se pode negar que este acordo tácito, travado antes dessa atividade, influencia a produção narrativo-infantil. Está provado através de pesquisas, que a criança, ao pegar de praxe um livro ilustrado, que nunca vira ou ou vira antes a sua leitura, encontra dificuldades para narrar (vide Hickmann, 1980, que traz exemplos nesse campo).

Outro dado representativo para as relações travadas extra-narrativamente ou mesmo para-narrativamente é a questão da leitura. A criança "lê" as estórias quando se apoia em livros ilustrados. Como já afirmamos, essa leitura é feita sob uma base organizadora, que conjuga a interpretação ilustrada ao que se já conhece das práticas de se contar e ouvir estórias. Assim, a criança narra conforme um modelo de leitura, construído em sessões interativas anteriores. A incorporação de modelos (ou de fragmentos de modelos de leitura) acaba sendo a natureza do que a criança entende como "narrar" ou ler estórias.

Uma outra constatação interessante, e que deve desfechar este estudo, diz respeito à dinâmica do processo de criação de referências para a estória. Não é porque a criança já manipulara anteriormente o livro, ou já tenha ouvido a leitura de sua estória, que se pode contar com a preexistência de certos termos referenciais para a estória. A referência não se fixa na narrativa infantil devido apenas a

estas circunstâncias. Existe, na verdade, um processo produtivo da própria natureza que faz parte do que é contar histórias calcadas em livros, que estabelece uma inconsistência de modos para referenciar este ou aquele elemento que compõe a narrativa.

## BIBLIOGRAFIA

- BARTLETT, F.C. 1932, Remembering - a study in experimental and social psychology. Cambridge University Press.
- CHABROL, C. 1977 Alguns problemas de gramática narrativa e gramática textual - Ed. Cultrix e Ed. da USP.
- DASCAL, M. 1982. "Relevância conversacional", em Fundamentos metodológicos da lingüística. Vol. IV. Pragmática.
- DE LEMOS, C.T.G. 1986 - "A sintaxe no espelho", em CADERNOS de Estudos Lingüísticos, nº 10. Unicamp.
- FERREIRO, E. 1986. Reflexões sobre alfabetização. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Editora Cortez.
- FERREIRO, E. & PALÁCIO, M.G. 1982. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo Veintiuno.
- GRICE, H.P. 1975. "Lógica e Conversação", em Fundamentos Metodológicos da Lingüística.
- HALLIDAY, M. & HASAN, R. 1973. Cohesion in English. Longman Group, LTD.
- HICKMANN, M. 1980. "The Implications of Discourse Organizational Skills in Vygostky's Developmental Theory", em J.W. Wertsch (org.) Culture, Communication and Cognition: Vygostskian perspectives. Cambridge University Press.
- KARMILOFF SMITH, A. 1985. "Language and cognitive processes from a developmental perspective", em Language and cognitive process", Vol. 1.



- KASTOR-BENETT, T. 1983. "Noun Phrases and Coherence in Child Narratives", em Journal of Child Language, Vol. 10, nº 2, Junho.
- LABOV, W. 1972. "The Transformation of Experience in Narrative Syntax", em Language in the Inner City, Ed. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. 1967. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", em AES. Essays on the verbal and visual Acts. Washington Press.
- LYONS, J. 1979. "Deixis-Anaphora", em The Development of Conversation and discourse, Ed. Terry Myers. Ed. University Press.
- LYONS, J. 1977. Semantics, Vol. I e II. Cambridge University Press.
- MANDLER, J. & JOHNSON, A. 1982. "Some Uses and Abuses of a Story Grammar", em Discourses Process, Vol. 5.
- ORLANDI, E.P. 1983. "A produção da leitura e suas condições", em Leitura: Teoria e Prática, nº 1.
- PERRONI, M.C. 1983. O desenvolvimento do discurso narrativo. Tese de Doutorado inédita. IEL. UNICAMP.
- PROPP, V. 1970. Morphologie du Conte. Paris. Ed. Gallimard.
- RUMELHART, D. 1975. "Notes on a Schema for Stories, em Representation Understanding. Ed. D.G. Brown e A. Colins. Academic Press. New York.
- SCARPA, E. 1986. "A emergência da coesão intocional", em Cadernos de Estudos Lingüísticos nº 8. Unicamp.

VAN DIJK. 1977. "Gramáticas Textuais e Estruturas Narrativas", em Semiótica Narrativa Textual. Ed. Cultrix e Ed. da USP.

VAN DIJK. 1972. Some Aspects of Text Grammars. A study in theoretical Linguistics and Poetics. Ed. Mouton, Netherlands.