

DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO

por

MARIA CECÍLIA PERRONI

Tese apresentada ao Departamento  
de Lingüística do Instituto de Es-  
tudos da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisi-  
to parcial para obtenção do grau  
de Doutor em Ciências

Campinas

1983

UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Cláudia Lemos, pela confiança, paciência e, mais importante que tudo, pela amizade com a qual eu sempre pude contar.

Aos colegas do Departamento de Linguística do IEL, que de diversas maneiras me incentivaram e colaboraram na realização deste trabalho.

A meu pai e minha mãe, pelo apoio e assistência incansável.

À Taka, pela gentileza da datilografia perfeita.

Às duas crianças que, embora não consultadas, forneceram os dados sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado; na esperança de que me perdoem por ter-me apropriado de parte de sua história.

## DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO

### R E S U M O

Este é um estudo longitudinal observacional do desenvolvimento do discurso narrativo em duas crianças, paulistas, da classe sócio-econômica média. Os dados analisados foram obtidos em sessões semanais de gravação de interação informal da criança com um adulto interlocutor em ambiente familiar. As 196 sessões correspondentes a 114 horas de gravação das duas crianças abrangem o período dos 2;0 aos 5;0 de idade. Com o objetivo de descrever e explicar o processo do desenvolvimento desse tipo de discurso a análise dos dados foi feita segundo a perspectiva sócio-interacionista. A observação das situações em que narrativas eram produzidas mostrou que desde a fase dos 2;0 as tentativas de narrar resultam de uma atividade de construção conjunta que envolve tanto a criança como o adulto. Na análise de uma fase intermediária foram identificados os recursos de colagem, combinação livre e apoio no presente constitutivos de uma técnica narrativa primitiva, momento em que a criança dá passos importantes para assumir um papel cada vez mais ativo na construção de narrativas. A constituição da criança como narrador, sujeito da anunciação e uma conseqüente mudança do papel do adulto nas situações de construção de narrativas foram identificados em fases mais adiantadas. As conclusões apontam para a necessidade de reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase com a capacidade gradual da criança de representar a si mesmo como narrador, seu interlocutor e a situação de interlocução, que regem o que, para quem e quando narrar.

Autor: Maria Cecília Perroni

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia T. G. de Lemos

## Í N D I C E

	Pág.
CAP. 1. INTRODUÇÃO: UM CORPUS E MUITOS CAMINHOS .....	1
1.1. Objetivos e metodologia .....	1
1.2. A literatura sobre discurso narrativo .....	18
1.2.1. O discurso narrativo: definição e abordagens ..	18
1.2.2. Estudos sobre o discurso narrativo na criança..	22
 CAP. 2. A FASE DAS PROTO-NARRATIVAS (2;0 - 3;0) .....	 38
2.1. O discurso do aqui/agora .....	38
2.2. Precusores do discurso narrativo .....	48
 CAP. 3. A TÉCNICA NARRATIVA PRIMITIVA (3;0 - 4;0) .....	 66
3.1. Três tipos de narrativas: "estórias", "relatos" e "casos" .....	 66
3.2. O desenvolvimento das "estórias" .....	74
3.3. O desenvolvimento dos "relatos" .....	88
3.4. O desenvolvimento dos "casos". Colagens, Combina- ções livres e apoio no presente .....	 96
 CAP. 4. A CRIANÇA COMO O NARRADOR (4;0 - 5;0) .....	 122
4.1. Mudanças nos papéis dos interlocutores .....	122
4.1.1. A construção de pontos de referência pela crian- ça .....	 122

	Pág.
4.1.2. Mudança no papel do adulto: de "médico" a "monstro" .....	144
4.2. Porque não narrar quando já se sabe narrar .....	160
4.3. O acordo: o que, quando, para quem narrar .....	168
CAP. 5. CONCLUSÕES .....	195
BIBLIOGRAFIA.....	204

## CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO: UM CORPUS E MUITOS CAMINHOS

## 1.1. Objetivos e metodologia

Este é um estudo sobre o desenvolvimento do discurso nar  
rativo na linguagem de crianças.

Análises de produções desse tipo de discurso por crian-  
ças ou por adultos ainda são em número limitado. Os poucos traba  
lhos existentes sobre narrativas de crianças dão conta apenas de  
um ou outro aspecto de sua estrutura lingüística. O de Applebee  
(1978), por exemplo, procura analisar o conceito de "estória" em  
crianças e adolescentes americanos e ingleses dos 2;0 aos 17;0 de  
idade, através das noções "contração" e "encadeamento", que seriam  
importantes na identificação de tipos específicos de estruturas  
lingüísticas as quais corresponderiam a estágios da formação de  
conceitos na criança. A explicação dada por ele dos modos de cons  
trução de narrativas nas diferentes idades é de natureza cogniti-  
vista, cf. detalhado em 1.2.2. e suas conclusões não dão conta  
do processo de desenvolvimento desse tipo de discurso nas crian-  
ças, limitando-se a descrever produtos estáticos colhidos em si-  
tuação de experimento (cf. 1.2.2.).

O mesmo pode ser dito do trabalho de Clancy (1980) so-  
bre narrativas produzidas por crianças e adultos japoneses de To-  
kyo, aos quais o entrevistador pedia que contassem uma estória, a

partir do que tinham visto num "video tape" de um desenho animado de televisão. As categorias lingüísticas usadas pela autora para a análise da estrutura daquelas narrativas são baseadas no modelo conhecido por "esquemas de estórias", por exemplo: cenário, episódio, evento e reação (cf. Clancy, 1980: 122). Tanto as narrativas dos adultos como as das crianças, são descritas por ela em termos de sua estrutura episódica. A contribuição da extensa pesquisa levada a cabo por ela para um entendimento da aquisição do discurso narrativo infelizmente é muito pequena. As mesmas críticas feitas ao trabalho de Applebee podem ser estentidas a essa autora. Com relação à metodologia, o espaço de quatro meses entre uma entrevista e outra das crianças, apesar de suas intencões longitudinais, não permitiu à autora formular, a partir da comparação dos resultados de cada entrevista, uma visão do processo de desenvolvimento. A natureza da explicação que dá aos resultados coincide com a de Applebee: todas as dificuldades das crianças menores na elaboração de narrativas são atribuídas por ela a limitações de ordem cognitiva, isto é, não lingüística.

Um outro estudo sobre aspectos de narrativas de crianças é o de Kernan (1977). Inspirada no modelo de Labov de análise de narrativas (cf. 1.2.1.), Kernan trata do que chama elaboração semântica e expressiva de narrativas de experiência pessoal de três grupos de crianças americanas de diferentes idades. As observações da autora dizem respeito a técnicas narrativas das crianças na estruturação semântica das narrativas, que incluem repetições de cláusulas, uso de paráfrase, certos mecanismos de ênfase

e presença ou ausência de informação de "background". Kernan examinou o uso dessas técnicas em seções da narrativa do tipo proposto no modelo de Labov. Na análise de seus resultados a autora afirma não ter encontrado nenhuma diferença entre os três grupos de idade, no que diz respeito à frequência de uso das técnicas mencionadas. O máximo que faz é atribuir a esses recursos efeitos como o de ênfase para fins dramáticos, ou o de voltar à "story line", depois de digressões que, segundo ela, não são relevantes para a estória, além de serem as vezes ininterpretáveis. O reconhecimento da existência do que ela chama digressões irrelevantes e não interpretáveis aparentemente resulta de sua visão negativa das narrativas das crianças mais novas, em relação ao discurso de adulto. Por isso mesmo, ela não ultrapassa o nível da descrição e não dá conta do próprio processo de desenvolvimento do discurso narrativo naquelas crianças.

No estudo realizado por Watson-Gegeo e Boggs (1977) sobre narrativas de crianças havaianas, nenhuma conclusão sobre tal processo é explicitamente assumida, apesar dos autores reconhecerem a existência de estratégias discursivas na construção daquelas narrativas (cf. 1.2.2.). A análise daquelas narrativas não foi inspirada diretamente em nenhum modelo lingüístico específico. O uso de uma variedade de "rotinas verbais" familiares de outros contextos que não o narrativo foi identificado pelos autores; no Cap. 3. comento sobre uma dessas "rotinas verbais".

Na seção 1.2.2. encontra-se uma resenha mais completa desses trabalhos aqui citados. Eles representam tentativas diver-

sas de estudar o discurso narrativo enfrentando a grande dificuldade dessa tarefa, a saber: o estado da teoria lingüística e psicolingüística no que diz respeito à substituição de modelos que tomam por unidade básica a sentença, por modelos cuja unidade básica é o discurso.

Uma outra disciplina que tradicionalmente tem refletido sobre o tema é a Teoria Literária, e nela o discurso narrativo é visto como gênero literário. A análise do que se entende por narrativo em Teoria Literária é baseada em categorias derivadas da interpretação de um certo número de textos clássicos da literatura. Fala-se geralmente sobre as funções que os personagens assumem, parte-se de noções como tema, dano, reparação do dano, degradação e recuperação, equilíbrio e desequilíbrio, noções essas cuja correspondência com categorias adotadas na Lingüística, no estágio atual desta disciplina, é impossível. Além disso, note-se que os estudos sobre discurso narrativo na Lingüística têm por objeto relatos de experiência pessoal analisados quanto ao tipo de cláusula, verbo, tempo e aspecto verbal (cf. 1.2.1) e alguns, centrados na oposição entre "background" vs. "foreground", isto é, plano de fundo e primeiro plano, como formas de organização do narrado (cf. (Hopper (1979), entre outros).

Com efeito, parece que o que a Teoria Literária e a Lingüística identificam como discurso narrativo são objetos extremamente diferentes, tanto que os estudos sobre a estrutura de contos e aqueles sobre relatos de experiência pessoal seguem rumos opostos. Em 1.2.1 retomo a definição de discurso narrativo corren

te na Lingüística moderna e durante o trabalho volto a mencionar um aspecto desse tipo de discurso identificado em um estudo que concerne a área de Teoria Literária.

Até bem pouco tempo atrás a maioria dos estudos na área de aquisição da linguagem tendia a transportar modelos desenvolvidos para a análise de construções de adultos à análise das produções de crianças. Dessa forma, costumava-se analisar as narrativas das crianças negativamente, isto é, em relação ao que "está faltando" (v. expressão "lack a point", de Kernan, (1977)) do ponto de vista de construções do adulto, enquanto a questão de como chegar ao discurso adulto não era sequer colocada.

Com este trabalho pretendo dar uma contribuição mais positiva ao estudo do discurso narrativo em crianças com base em uma visão processual do desenvolvimento, conforme exposto a seguir<sup>1</sup>.

Os sujeitos da pesquisa são duas crianças brasileiras, do mesmo nível sócio-econômico cultural (classe média), nascidas em Campinas, São Paulo. Ambas as crianças durante o período de coleta de dados foram expostas exclusivamente ao português como língua materna. Eram ambas primogênitas e viviam com os pais e demais adultos da família, também brasileiros da mesma região. Após os 3;0 de idade já freqüentavam escolinhas maternas, onde passaram a ter contacto com outras crianças da mesma idade.

O método de coleta de dados empregado foi o da gravação semanal, em fita magnética, das crianças interagindo informalmente com um adulto interlocutor (geralmente a mãe). No seu ambiente

familiar desenvolvendo atividades como: brincando com a mãe ou com a entrevistadora com quem tinha familiaridade, fazendo suas refeições, tomando banho, folheando revistas ou livros. Trata-se, portanto, de um estudo longitudinal, observacional em que não se procurou controlar sistematicamente a situação de coleta de dados.

Como até o final da coleta dos dados não se tinha definido que o desenvolvimento do discurso narrativo seria o objeto do estudo, os adultos interlocutores não foram instruídos com relação a nenhum tipo de comportamento em especial. Inicialmente, pretendia-se estudar a emergência de expressões de relações temporais, mas logo ficou evidente que isso não seria possível limitando os dados até os 5;0 de idade. (cf. Cap. 2.).

O período de tempo do desenvolvimento lingüístico das duas crianças-sujeito abrangido é de três anos: dos 2;0 aos 5;0 de idade. Isto totaliza cento e quatro sessões de gravação do primeiro sujeito, correspondendo a cinqüenta e duas horas de gravação (sessões de 30 minutos cada), dos 2;7 aos 5;0 de idade, e noventa e duas sessões do segundo sujeito, completando sessenta e duas horas de gravações (sessões de 30 e de 45 minutos), dos 2;1 aos 5;1 de idade. Somando-se as sessões dos dois sujeitos, tem-se, portanto, o total de cento e noventa e seis sessões correspondentes a cento e catorze horas de gravação que compõem basicamente o corpus da pesquisa. Nos quadros 1. e 2. estão relacionados todas as sessões feitas com os dois sujeitos. O espaço de tempo entre sessões é de sete dias em média. Além disso, foram feitas anotações esporádicas do desenvolvimento lingüístico das crianças, pe-

Quadro 1 - Dados de Natália

Sessão	Idade	Sessão	Idade	Sessão	Idade
I	2;1.13	XXXII	3;4.3	LXII	4;3.17
II	2;2.1	XXXIII	3;4.6	LXIII	4;3.25
III	2;2.8	XXXIV	3;4.20	LXIV	4;4.3
IV	2;3.16	XXXV	3;5.3	LXV	4;4.13
V	2;5.3	XXXVI	3;5.13	LXVI	4;4.21
VI	2;5.13	XXXVII	3;5.19	LXVII	4;5.14
VII	2;6.11	XXXVIII	3;6.0	LXVIII	4;5.22
VIII	2;6.25	XXXIX	3;6.9	LXIX	4;5.26
IX	2;6.26	XL	3;6.20	LXX	4;6.3
X	2;7.2	XLI	3;7.0	LXXI	4;6.10
XI	2;7.4	XLII	3;7.10	LXXII	4;6.19
XII	2;7.9	XLIII	3;7.23	LXXIII	4;6.28
XIII	2;7.16	XLIV	3;8.6	LXXIV	4;7.7
XIV	2;7.19	XLV	3;8.21	LXXV	4;7.17
XV	2;7.27	XLVI	3;9.1	LXXVI	4;7.28
XVI	2;8.3	XLVII	3;9.10	LXXVII	4;8.5
XVII	2;8.4	XLVIII	3;9.21	LXXVIII	4;8.12
XVIII	2;8.19	XLIX	3;10.5	LXXIX	4;8.19
XIX	2;9.21	L	3;10.13	LXXX	4;8.25
XX	2;10.12	LI	3;10.29	LXXXI	4;9.4
XXI	2;11.1	LII	3;11.13	LXXXII	4;9.9
XXII	2;11.10	LIII	3;11.23	LXXXIII	4;9.16
XXIII	2;11.26	LIV	4;0.7	LXXXIV	4;9.23
XXIV	3;1.3	LV	4;0.19	LXXXV	4;10.1
XXV	3;1.23	LVI	4;1.0	LXXXVI	4;10.13
XXVI	3;2.4	LVII	4;1.9	LXXXVII	4;10.22
XXVII	3;2.9	LVIII	4;1.28	LXXXVIII	4;10.29
XXVIII	3;2.22	LIX	4;2.14	LXXXIX	4;11.7
XXIX	3;3.8	LX	4;2.23	XC	4;11.18
XXX	3;3.8	LXI	4;3.4	XCI	4;11.26
XXXI	3;3.23			XCII	5;0.7

Quadro 2 - Dados de Daniela

Sessão	Idade	Sessão	Idade	Sessão	Idade
I	2;7.14	XXXVI	3;5.8	LXXI	4;1.29
II	2;7.20	XXXVII	3;5.14	LXXII	4;2.11
III	2;7.26	XXXVIII	3;5.21	LXXIII	4;2.20
IV	2;8.4	XXXIX	3;5.27	LXXIV	4;2.28
V	2;8.12	XL	3;6.5	LXXV	4;3.5
VI	2;8.17	XLI	3;6.13	LXXVI	4;3.12
VII	2;8.25	XLII	3;6.21	LXXVII	4;3.22
VIII	2;9.3	XLIII	3;6.28	LXXVIII	4;3.28
IX	2;9.10	XLIV	3;7.5	LXXIX	4;4.8
X	2;9.17	XLV	3;7.13	LXXX	4;4.16
XI	2;9.23	XLVI	3;7.18	LXXXI	4;4.22
XII	2;10.21	XLVII	3;7.28	LXXXII	4;5.0
XIII	2;10.27	XLVIII	3;8.3	LXXXIII	4;5.12
XIV	2;11.3	XLIX	3;8.10	LXXXIV	4;5.28
XV	2;11.19	L	3;8.16	LXXXV	4;6.4
XVI	2;11.27	LI	3;8.24	LXXXVI	4;6.11
XVII	3;0.4	LII	3;9.3	LXXXVII	4;6.20
XVIII	3;0.14	LIII	3;9.10	LXXXVIII	4;7.0
XIX	3;1.0	LIV	3;9.17	LXXXIX	4;7.14
XX	3;1.17	LV	3;9.23	XC	4;7.23
XXI	3;1.24	LVI	3;10.0	XCI	4;8.1
XXII	3;2.1	LVII	3;10.7	XCII	4;8.12
XXIII	3;2.1	LVIII	3;10.14	XCIII	4;8.20
XXIV	3;2.8	LIX	3;10.21	XCIV	4;8.28
XXV	3;2.15	LX	3;11.0	XCV	4;9.8
XXVI	3;2.21	LXI	3;11.8	XCVI	4;9.16
XXVII	3;2.29	LXII	3;11.20	XCVII	4;9.23
XXVIII	3;3.16	LXIII	3;11.28	XCVIII	4;9.28
XXIX	3;3.23	LXIV	4;0.9	XCIX	4;10.3
XXX	3;4.0	LXV	4;0.12	C	4;10.10
XXXI	3;4.3	LXVI	4;0.18	CI	4;10.21
XXXII	3;4.9	LXVII	4;0.25	CII	4;10.25
XXXIII	3;4.17	LXVIII	4;1.3	CIII	4;11.3
XXXIV	3;4.21	LXIX	4;1.9	CIV	4;11.24
XXXV	3;5.1	LXX	4;1.29		

las mães, sob forma de diários. Tais dados não foram ignorados e, uma vez julgados relevantes para a avaliação das hipóteses levantadas durante todo o trabalho, são aqui citados precedidos das iniciais dD (dado originário de Diário).

A identificação das crianças sujeito e de seus interlocutores em cada dado citado no trabalho é feita através das iniciais: D. (Daniela), N. (Natália), M. (mãe), P. (pai), E. (entrevistadora). Além desses, interlocutores ocasionais são identificados através da inicial de seus nomes.

A análise de um corpus tão vasto quanto rico poderia certamente ser realizada sob diversas perspectivas, a maior parte das quais daria conta de determinados aspectos do desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças (cf. 1.2.2.). Entretanto, a tentativa de reconstruir o próprio processo de desenvolvimento do discurso narrativo parecia um desafio maior. Este caminho, num certo sentido o "caminho da floresta", acabou sendo escolhido principalmente para que os dados não tivessem que ser mutilados em análises parciais de fases específicas.

O objetivo principal deste estudo é, antes de descrever um produto como comumente é feito (cf. 1.2.2), descrever e tentar explicar o próprio processo de desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças, fenômeno até hoje ainda não estudado ao que tenho notícia.

Para tanto, é necessário considerar não só o que é o discurso narrativo, mas o que se faz através dele, o que sem dúvida acaba contribuindo para um melhor entendimento de sua natureza.

O "lobo mau" deste caminho se insinua, não só na ambição de, através da análise de produções, reconstruir o processo mencionado, mas também na ausência de uma teoria na lingüística que possa dar conta da complexidade desse tipo de discurso, quando se consideram tanto seus aspectos formais, quanto funcionais.

O caminho escolhido foi, portanto, o da análise das diversas etapas da aquisição de tal tipo de discurso e a tentativa de relacioná-los a fenômenos mais gerais recorrentes no processo de aquisição da linguagem, do ponto de vista de uma perspectiva sôcio-interacionista desenvolvida por Lemos nos últimos anos (comentada a seguir).

Na seleção dos dados que constituem o corpus do estudo, foi importante a caracterização de discurso narrativo de Lajolo, Osakabe e Savioli (1977) (cf. 1.2.1), com a reserva de que ela nem sempre pôde ser respeitada à risca nas fases iniciais do percurso que procuro reconstituir. Naquelas fases, obviamente não houve preocupação em privilegiar os dados que satisfizessem tal critério de classificação, nem o critério de "inteligibilidade" de Bloom(1970), i. é., enunciados passíveis de serem entendidos pelo pesquisador. Pelo contrário, neste trabalho, os fragmentos de frases e os enunciados menos interpretáveis também são considerados: o cesto de lixo da Psicolingüística não deve ser mais abarrotado do que já foi<sup>2</sup>.

Esta atitude me foi imposta fundamentalmente pelos dados: os fragmentos de narrativas, assim como as respostas nem sempre interpretáveis das crianças a perguntas do adulto, esclareceram muitas das estratégias utilizadas pelas crianças e iluminaram

a hipótese levantada. Ao contrário do que se poderia supor, os "desvios" e as "incompletudes" são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicadas em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto, evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui.

Do ponto de vista teórico, uma tal visão processual, que permita descrever e explicar o processo pelo qual a criança gradualmente vai se apropriando dos recursos que a possibilitam assumir o papel de narrador, é incompatível com aquelas primeiras teorias surgidas na área de aquisição da linguagem nos anos sessenta. Sua limitação deriva do fato de se apoiarem em teorias linguísticas, algumas centradas na sintaxe, outras na semântica e que tinham como unidade de análise a sentença. Críticas a essas abordagens surgiram já no início dos anos setenta em trabalhos sobre aquisição da linguagem, quando os psicolinguistas começaram a se dar conta de que muito do que a criança produz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação da interação linguística.

A propósito do termo "contexto", um conceito chave em toda análise linguística recente, convém lembrar que não é de fácil definição. O termo é usado tanto para a referência a contexto linguístico, como para contexto físico imediato (em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos) e para contexto extra-situacional (que se refere aos conhecimentos e crenças sobre objetos ,

eventos e estados de coisas), como apontado por Ochs (1979).

Qualquer que seja o tipo de contexto a que se refere, é preciso salientar que não basta, nas análises de aquisição da linguagem, precisar o contexto ou a situação em que a interação verbal entre adulto e criança se deu.

É certo que as abordagens pragmáticas surgidas na área de aquisição da linguagem nos anos setenta fizeram com que a unidade de análise mudasse do enunciado para o contexto-situação da enunciação. Entretanto, mesmo identificando elementos do contexto da produção dos dados, aquelas análises ainda privilegiavam ou a produção da criança ou a intervenção do adulto. Com isso, ainda não davam conta das relações entre as duas. A essas abordagens sucederam-se outras que mostraram a necessidade de se considerar o contexto da interação. Assim como é difícil encontrar uma definição precisa da noção de contexto, a expressão contexto da interação não pode ser tomada como menos complexa. Não se trata agora de considerar o contexto de interação apenas funcionando como o "lugar" especial do aprendizado de certas formas lingüísticas, mas, mais que isso, é preciso relacionar a interação social ao desenvolvimento da linguagem, vistos como processos interdependentes (cf. Lemos, 1981).

Na área de Análise de Discurso, também relativamente nova, embora ainda não se possa dizer que se tenha chegado a um acordo pleno sobre uma teoria geral do discurso, a dinâmica da interlocução é o ponto chave de uma abordagem que pretende extrapolar o limite da sentença. A Análise de Discurso, por definição,

tem como ponto básico considerar a linguagem em relação a suas condições de produção. Embora não se possam equacionar condições de produção a contexto de interação, não há dúvida de que há afinidades entre propostas recentes na área de Análise de Discurso e abordagens interacionistas da aquisição da linguagem.

A necessidade de considerar a interação da criança com um adulto interlocutor básico na atividade interindividual vem sendo enfatizada recentemente nos trabalhos de Lemos dentro do que se pode chamar uma perspectiva "sócio-interacionista" do desenvolvimento da linguagem.

Na história dessa perspectiva deve-se lembrar uma inspiração inicial no trabalho de Bruner (1975), que analisou as primeiras manifestações lingüísticas de crianças pequenas dentro dos esquemas de interação da criança com o adulto. Embora não explorado posteriormente esse ponto de vista, Bruner (1975) via a aquisição da linguagem como um processo interindividual ou transacional que tem como pré-requisitos no período pré-lingüístico os esquemas de interação da criança com o adulto interlocutor básico.

Contudo, o recurso a teorias lingüísticas baseadas na sentença não permitiu a Bruner explicitar a relação entre esses pré-requisitos e o desenvolvimento lingüístico, questão que levou Lemos (1977 e 1981) a estudar a fase de transição do pré-lingüístico para o lingüístico e analisar os esquemas de interação adulto-criança.

Os resultados dos primeiros trabalhos de Lemos com dados de crianças pequenas, no período pré-lingüístico, mostraram

que as crianças atuam sobre esquemas interacionais como unidades básicas. Por "esquemas" ou "formatos" (Bruner, op. cit.) entende-se as diversas situações que o adulto cria com a criança na interação com objetos, como a de folhear livros infantis, esconder e procurar, construir e derrubar pilhas de blocos de brinquedos, etc. Foi numa dessas situações particulares - um esquema de ação em que os dois participantes assumiam turnos num jogo com brinquedos - que marcadores de aspecto se desenvolveram na fala das crianças su jeito de Lemos e gradualmente se integraram nos sistemas semânticos e morfossintático em desenvolvimento na criança (cf. Lemos, 1979).

Em cada um desses esquemas o reconhecimento pela criança dos turnos de cada participante e dos papéis específicos de cada um é precoce. A capacidade da criança de assumir seus turnos criados na interação com o adulto mostra a construção do proto-diálogo, mesmo antes de formas lingüísticas "interpretáveis" surrirem.

Segundo a proposta sócio-interacionista, "a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados" (cf. Lemos, 1983:3).

A aquisição da linguagem se dá, desse pontos de vista, pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social ou com o outro que o representa e com objetivo lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos.

Com relação a natureza da linguagem, enfatiza-se o fato que ela tem um estatuto de atividade cognitiva (de ação sobre o mundo) e comunicativa (de ação sobre o outro) - e ao mesmo tempo um estatuto de objeto, sobre o qual se pode atuar. Nas primeiras fases, o que a criança exercita em sua atividade lingüística dialógica são procedimentos comunicativos e cognitivos ainda não analisados, são justapostos, não coordenados entre si. Segundo Lemos (1983), é de eficácia desses procedimentos na ação sobre seu interlocutor, que a criança passa a atuar sobre eles enquanto objetos lingüísticos e pode coordená-los, relacionando-os e construindo sub-sistemas.

O início do estabelecimento de correspondências e relações entre esses procedimentos pode ser melhor evidenciado nos "erros" da criança em diversos níveis nas diferentes fases do desenvolvimento. O erro é, na verdade, um sintoma de que a criança já começa a se descentralizar do aspecto de atividade comunicativa da língua em direção a uma tomada de consciência do objeto lingüístico (cf. Lemos, 1982).

A linguagem, nesse ponto de vista, não é apenas uma tradução de uma cognição prévia, mas tem um papel importante na construção do próprio conhecimento.

É esta a perspectiva teórica aqui adotada. No decorrer da análise dos dados, tento mostrar como pode ela ser defendida como adequada ao estudo do processo de desenvolvimento do discurso narrativo.

Considerando que nessa perspectiva o universo sócio-cul

tural em que a criança é imersa é pelo menos parcialmente determinante das situações interacionais e dos objetos lingüísticos e não-lingüísticos nela presentes e/ou construídos, devo ressaltar que as conclusões deste trabalho devem ser vistas como válidas no que se refere ao desenvolvimento do discurso narrativo em crianças da classe social e cultural acima especificadas.

Quanto a crianças de outras classes sociais e/ou outras culturas, não tenho conhecimento ainda de estudos específicos do desenvolvimento deste tipo de discurso. Identificar o que acontece em situações sociais diferentes da analisada neste trabalho é interesse de pesquisas futuras.

Com relação aos períodos ou estágios do desenvolvimento aqui identificados entre idades aproximadas, cabe prevenir que o emprego do termo "fase" pode suscitar uma idéia falsa. Nos capítulos 2, 3 e 4 onde se descrevem as fases mais gerais do desenvolvimento do discurso narrativo, insisto no fato de que o surgimento de construções mais complexas por parte da criança não exclui a possibilidade de coocorrência de tentativas de narrar típicas de fases precedentes, em sessões bem próximas temporalmente e até na mesma sessão. Dessa forma, uma eventual metáfora do desenvolvimento lingüístico visto como a subida progressiva dos degraus de uma longa escada, em que os que são vencidos não contam mais, não é muito feliz. A ser exato, se se pretende equiparar os degraus da figura a fase do desenvolvimento, o único movimento que parece impossível são os saltos.

Nas próximas seções apresentam as propostas teóricas e

os estudos sobre discurso narrativo na criança de que tenho conhecimento.

No capítulo 2, pretendo mostrar como, na fase em que a criança ainda não consegue elaborar textos que possam ser adequadamente classificados como narrativas, o trabalho de construção conjunta, abrindo os horizontes do aqui/agora, dá condições ao surgimento das primeiras tentativas de narrar.

A fase das proto-narrativas, dos 2;0 – início da coleta de dados – se estende até aproximadamente 3;0 de idade. Os papéis dos interlocutores na interação verbal são examinados nesse e nos capítulos seguintes.

No capítulo 3, procuro identificar os recursos de que a criança lança mão, entre os 3;0 e os 4;0 de idade aproximadamente, em sua técnica primitiva de construir narrativas. A distinção de três tipos de narrativas – o "relato", "a estória" e o "caso – precede a explicação dos recursos ou estratégias narrativas.

No capítulo 4, são tratadas as mudanças nos papéis dos interlocutores na interação verbal, observadas no momento em que a criança já luta por se constituir como o sujeito da enunciação, quando passa a assumir o papel de narrador, aproximadamente perto dos 5;0 de idade. Também nesse capítulo é discutido o estabelecimento de um acordo entre os interlocutores que julgo subjazer à produção de narrativas pela criança aos 5;0.

No capítulo 5, das Conclusões, são retomados os aspectos mais relevantes do desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças-sujeito com relação à abordagem sócio-interacionista e ao papel da linguagem na construção de "noções" de tempo.

## 1.2. A literatura sobre discurso narrativo.

### 1.2.1. O discurso narrativo: definição e abordagens.

Na Lingüística moderna há algumas abordagens do discurso narrativo que devem ser mencionadas como tentativas de caracterização da narrativa do ponto de vista estrutural. A definição mais conhecida de narrativa de experiência pessoal provavelmente é a de Labov (1967):... "um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram" (id. ib.:20)<sup>3</sup>. Na análise de narrativas orais, Labov considera a narrativa como uma técnica de construção de unidades que "recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais" (id. ib.:21) e mostra que a seqüência temporal é sua propriedade definidora. Dessa forma, nem toda recapitulação de experiência pessoal é considerada narrativa: são aquelas que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais. A idéia de que a narrativa recapitula a experiência na mesma ordem de sua ocorrência subjaz à posição cognitivista de que eventos no mundo já são previamente estruturado conforme pode ser visto em estudos tanto de narrativas de adultos, como de crianças (cf. 1.2.2.).

A dependência temporal entre enunciados é, de fato, tradicionalmente apontada como característica fundamental do discurso narrativo. Além dela, cita-se a necessidade do uso de verbos de ação flexionados no perfeito, característica através da qual se institui a "singularidade do narrado" (cf. Lajollo, Osakabe e

Savioli, 1977). A narrativa está, portanto, em oposição ao que se pode chamar de "rol" (cf. Osakabe, comunicação pessoal), um tipo de enumeração ou listagem feita pelo locutor de ações ou processos habituais, ordenados ou não. Para que haja narrativa, é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de "ser narrado". Resumindo, os critérios lingüísticos de identificação de um texto como narrativo são: a) existência de dependência temporal entre um evento x e outro y; b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) o emprego do tempo perfeito.

Esses três critérios têm sido empregados na identificação de textos narrativos de adultos. Entretanto, dada a especificidade desta pesquisa, obviamente eles não podem ser seguidos à risca nas primeiras fases, em que a criança ainda não narra. No correr da exposição pretendo discutir a construção do relacionamento temporal de dois ou mais eventos e o aspecto de singularidade do narrado do ponto de vista das narrativas das crianças.

Neste ponto, cabe de novo chamar a atenção para o fato de que os estudos do discurso narrativo dentro da Lingüística se concentram em narrativas de experiência pessoal, principalmente no caso de Labov, deixando assim de lado as narrativas do tipo estórias, que partilham das muitas das características das primeiras. Note-se ainda que, quando se fala em "recuperar" ou "recapitular" lingüísticamente eventos ou experiências passadas, a hipótese subjacente parece ser a de que "o passado" de cada um é definível como a soma de experiências pessoais arquivadas na memória e pode

ter uma existência independente de linguagem.

Este parece ser o ponto de vista corrente sobre a linguagem nas abordagens tradicionais da Lingüística: ela é a forma ou roupagem de um pensamento pré-construído. Talvez tenha sido este um dos motivos que impediram lingüístas de considerar, na análise do discurso narrativo, as estórias. Com efeito, contar uma "estória" e contar "o passado" parecem ter sido tradicionalmente considerados como coisas muito diferentes.

Porém as tentativas que se encontram na literatura psicolingüística de dar conta da estrutura de narrativas em geral, isto é, estórias e relatos pessoais, enquadram-se numa linha cognitivista ainda mais forte. É o caso de Rumerlhart (1975) e de Kintsch e Van Dijk (1975), entre outros, que pretendem demonstrar que a compreensão e a recuperação ("retrieval") de narrativas se dá através de representações mentais - esquemas ou macroestruturas concebidos sob a forma de regras de reescritura operando sobre categorias como cenário, episódio, evento, etc. A ambiguidade dessas regras quanto a sua natureza sintática, semântica ou discursiva; somam-se a necessária questão de como dar conta de sua gênese e da sua atualização em situações concretas.

O reconhecimento da necessidade de incluir a estória na discussão do discurso narrativo e a importância que ela tem no desenvolvimento desse tipo de discurso, conforme exposto no capítulo 3, impôs considerar como dados significativos para a primeira fase do desenvolvimento aqueles definidos por "situações em que narrativas eram esperadas" - na atividade de folhear livrinhos

de estórias infantis, independentemente de o adulto contar ou pedir que a criança contasse a estória, bem como na atividade, proposta pelo adulto, de recuperar, contando, experiências passadas.

A análise desses dados possibilita mostrar que as macroestruturas narrativas não podem ser descritas em termos de regras de reescritura como propõem os autores referidos, já que elas são independentes da representação que a criança, a um determinado momento, e capaz de construir, tanto de seu interlocutor, como das situações de interlocução, situações essas que obrigam a distinguir estórias de relatos, por exemplo.

Outro problema que deve ser apontado com relação às abordagens lingüísticas do discurso narrativo diz respeito tanto ao uso da sentença ou cláusula como unidade a partir da qual se pode chegar ao discurso, quanto ao caráter estático ou objetivamente da descrição que assim se obtém.

Nos trabalhos de Labov (1967 e 1972), por exemplo, identificam-se "clausulas narrativas", "clausulas livres" e "clausulas restritas". As primeiras são aquelas que "mantêm a seqüência temporal estrita que é a característica definidora de narrativa" (id. 1967:22); as segundas são aquelas "que podem ocorrer livremente através da seqüência narrativa" (id. ib.:22), enquanto que as terceiras não são nem cláusulas livres nem cláusulas ordenadas temporalmente, não têm uma localização regoricamente previsível (id. ib.:22). Além disso, a estrutura global de narrativa é descrita por ele como uma soma de "seções", a saber: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda, cada uma desempenhando uma de

terminada função nessa estrutura. Entre essas seções, a complicação é a única indispensável: é a seção narrativa propriamente dita.

O modelo de Labov foi aplicado a dados do português, entre outros, por blanco (1980) e por Amêndola (1981), que apontam diversos problemas no seu uso para a descrição de narrativas orais por elas analisados. Amêndola (1981), por exemplo, chega à conclusão de que a existência pura e simples de "juntura temporal", um conceito semanticamente equivalente à relação A então B, não caracteriza um discurso como narrativo. Há necessidade de outros elementos para que haja narrativa: o aspecto verbal, assim como a classe semântica a que o verbo pertence são elementos importantes nesse tipo de discurso.

Como pode ser visto nesses estudos, fala-se em classe de verbos, tempo e aspecto verbal, relações semânticas fundamentais, recursos sintáticos de natureza diversa, o que, sem dúvida, contribui para um entendimento maior da natureza da narrativa. Entretanto, isso não é suficiente para uma reconstituição, mesmo parcial, de seu processo de desenvolvimento, quando se impõem considerar fatores de natureza diversa, relacionados ao contexto de interação dos interlocutores na produção de narrativas.

### 1.2.2. Estudos sobre o discurso narrativo na criança.

Os poucos estudos sobre manifestações de discurso narrativo em crianças têm girado em torno tanto da proposta laboviana,

quanto dos "esquemas de estórias", limitando-se portanto, a reconhecer, nas narrativas das crianças seções e/ou regras nelas "instanciadas".

É o caso, entre outros, de Kernan (1977) que analisa dezoito narrativas de experiência pessoal de um grupo de crianças americanas de 7/8 anos, de outro grupo de 10/11 anos e de outro de 13/14 anos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa transversal na qual se pode reconhecer uma preocupação em diminuir a artificialidade da situação de coleta dos dados. Assim, as entrevistadoras eram pessoas com as quais as crianças já estavam familiarizadas e as perguntas eliciadoras de narrativas na maioria das vezes decorreram de situações discursivas instauradas pelas próprias crianças. Quando isso não era possível, a entrevistadora usava de perguntas semelhantes às utilizadas nas pesquisas de Labov, como por exemplo: "Você já levou um susto de verdade?", "Você já teve uma briga com alguém?". Na análise dos dados, a atitude descritiva da autora incide sobre: presença ou ausência de informação de "background", repetições de cláusulas, o uso de paráfrases e certos mecanismos de ênfase no que chama de "elaboração semântica e expressiva" das narrativas. Nesse sentido, suas conclusões refletem as observações feitas acima, isto é, restringem-se a isolar nas narrativas das crianças as seções definidas por Labov: segundo ela, as crianças mais novas se limitam à seção narrativa propriamente dita e fornecem observações sobre o "background" ou orientação com menos frequência e de forma diferente das crianças mais velhas. Em outras palavras, as crianças mais novas se restringem à sim-

ples "comunicação dos eventos" sem sentir a necessidade, como as crianças mais velhas, de fazer uso de elaboração contextual e extra-narrativa.

Contudo, a autora não esclarece qual é o processo que governa a aquisição e o uso de maior ou menor quantidade e tipo de informação de "background" em cada situação discursiva. Essa observação está refletida no que ela própria diz a respeito das técnicas narrativas utilizadas pelas crianças, a saber: "as funções de ocorrências particulares dessas técnicas são ao mesmo tempo variáveis e difíceis de interpretar" (Kernan, 1977:96).

Mais interessante é o trabalho de Watson-Cegeo e Boggs (1977) sobre cento e cinquenta narrativas de cinquenta e cinco crianças havaianas entre os 5;0 e os 7;0 de idade. As gravações neste caso foram feitas na escola, mas na ausência do professor. Não houve controle prévio muito rígido do que poderia ser produzido, assim, os autores obtiveram estórias, diálogos entre as crianças, piadas, brincadeiras e recitações.

Como afirmado em 1.1., nenhum modelo lingüístico foi utilizado pelos autores na análise desses dados, o que não os impediu de reconhecer a espantosa habilidade retórica daquelas crianças narradoras, em comparação com o desempenho de crianças americanas de 5;0 de idade, sujeitos de um estudo anterior de um dos autores. Segundo eles, essa habilidade retórica se devia ao fato das narrativas serem construídas com base em situações lúdicas de interação e rotinas verbais tradicionalmente usadas pelos adultos em família com as crianças mais novas. Com efeito, as narrativas

mais longas daquelas crianças tinham-se desenvolvido a partir de uma estória parcialmente inspirada numa dessas situações lúdicas contada por uma delas. Essa estória acabou se transformando no modelo para mais de oitenta estórias que foram contadas durante os meses de coleta de dados. Esse modelo original tinha a especial vantagem de gerar muito interesse e excitação nas crianças; ao reconhecer isso, os autores enfatizam a importância dos fatores culturais na formulação de episódios para uma estória.

Observando as mesmas crianças interagindo com pais e demais parentes em circunstâncias informais em casa, os autores só encontraram poucas narrativas, mas um grande número de outras rotinas verbais semelhantes às usadas na elaboração de narrativas. Daí concluem que as crianças eram capazes de construir narrativas longas e complexas em circunstâncias particulares de interação em grupo, usando rotinas verbais aprendidas e praticadas em outro lugar, isto é, em casa.

Além de mostrar o papel do conhecimento daquelas rotinas verbais na construção das narrativas pelas crianças, os autores salientam ainda que só esse conhecimento não é suficiente e mostram a importância de fatores situacionais e contextuais do grupo, como por exemplo, a presença de um adulto interessado.

Apesar de não acompanhar mais detidamente o processo de desenvolvimento desse tipo de discurso nas crianças sujeito, este é o estudo que mais se aproxima de uma explicação processual, por reconhecer a necessidade de considerar ao mesmo tempo a situação de interlocução e o papel de textos modelos na produção de narra-

tivas.

O mesmo já não pode ser dito do trabalho de Clancy (1980) sobre narrativas produzidas por sessenta crianças entre os 3;8 e os 7;4 de idade e dez adultos entre os 21;0 e os 29;0 de idade, japoneses de Tokyo. Trata-se de um estudo sobre narrativas produzidas sob estímulo visual, apresentado na forma de um "video tape" de um desenho animado de sete minutos, desenho este popular da TV japonesa.

Apesar de reconhecer desde o início que nos estudos de desenvolvimento de discurso narrativo baseados em "esquemas de estórias", os problemas teóricos e metodológicos são grandes, a autora acaba analisando as narrativas obtidas em seu experimento segundo aquele mesmo modelo. Chega a afirmar, a certa altura, que a estrutura episódica das narrativas dos sujeitos japoneses podia ser descrita por regras como: Episódio → Cenário + Eventos.

O objetivo de seu experimento era descrever que capacidades subjazem à produção de estruturas típicas de adulto e explicar as diferenças entre as estórias das crianças e as dos adultos em termos do desenvolvimento das capacidades cognitivas e lingüísticas requeridas para a tarefa de narrar.

Na discussão dos resultados de seu experimento, Clancy (1980) menciona que muitas crianças abaixo dos 5;0 tiveram dificuldades em narrar a estória do desenho visto, enquanto que quase todas as de 7;0 o fizeram com facilidade. As dificuldades das crianças menores na execução da tarefa imposta são atribuídas pela autora a limitações de ordem cognitiva. Como se depreende de

afirmações como:

"A aquisição de cenários só pode ser esperada quando a criança atingiu um nível cognitivo em que pode realizar as muitas tarefas envolvidas na narração, tais como: recuperar material da memória e verbalizá-lo de acordo com regras lingüísticas e ainda assumir o ponto de vista do ouvinte" (Clancy, 1980:128).

Com relação a este último aspecto, afirma ainda:

"Para ser capaz de levar em consideração o ponto de vista do ouvinte ao contar estórias, a criança deve ter atingido um certo nível cognitivo" (id.ib.:129).

Outra crítica que pode ser feita ao trabalho diz respeito ao método de coleta dos dados: a exposição dos sujeitos e um desenho da TV, depois do que a pesquisadora solicitava que contassem a estória. A questão da adequação pragmática de narrar as cenas de um desenho de TV a um entrevistador desconhecido não é sequer colocada. Com efeito, a artificialidade das situações de experimento tem sido bastante discutida e criticada nos estudos sobre aquisição da linguagem nos últimos anos. As dúvidas que ficam na avaliação dos resultados desse trabalho dizem respeito a fatores como: a possibilidade das crianças suporem que o entrevistador já tenha assistido ao mesmo desenho (em caso contrário, como avaliar as narrativas produzidas?) e a conseqüente dúvida quanto o que podia ser considerado adequado narrar àquela pessoa, naquele momento.

Nas conclusões, a autora retoma a crítica ao modelo dos

esquemas de estórias e reconhece que "há muitas diferenças significativas entre regras sintáticas e regras de discurso" (id.:329). São inúmeras as passagens que evidenciam ter ela percebido a necessidade de levar em conta a situação de interação entre os interlocutores no desenvolvimento do discurso narrativo. Veja-se, por exemplo:

"Do ponto de vista da aquisição, a experiência com 'input' não narrativo com eventos sequenciais e interações conversacionais dá à criança acesso a "regras" para a estrutura da narrativa". (id. ib.:330) (...) "O conhecimento de certos traços estruturais de estórias tais como esquemas de eventos, de cenário para episódios, parece ser baseado na habilidade de levar em consideração o ponto de vista do ouvinte na narração" (id. ib.: 330) (...) "O processo de verbalização e o tipo de estória que será produzido são muito influenciados por um número de fatores contextuais" (id.: ib.: 333) (...) "A relação falante-ouvinte é importante, já que pode influir na atitude do falante com relação à narrativa e seus objetivos, influenciando portanto a estrutura da narrativa" (id. ib.: 334) (...) "Mesmo crianças muito pequenas modificam sua apresentação de informação de "background" dependendo de quão familiar é o ouvinte com o material a ser narrado" (id. ib.: 334).

Entretanto, essas observações são marginais à sua descrição, limitando-se a autora a designá-las de "fatores contextuais" e concluindo que a aquisição do discurso narrativo é determinada pelo desenvolvimento cognitivo. Não é de estranhar que tenha sido obrigada a concluir que não pôde identificar estágios de desenvol-

vimento com base em seus dados, dados estes obtidos com um intervalo de quatro meses entre as coletas, e que no final ela lamenta que pela falta de trabalhos longitudinais não haja informação disponível sobre como as crianças adquirem o discurso narrativo.

Um outro estudo sobre o discurso narrativo de crianças, embora não exatamente dentro da Psicolinguística, é o de Applebee (1978) que, como ele mesmo afirma, "concerne a área do uso da linguagem que é geralmente chamada "literatura" (Applebee, 1978:2).

A extensa pesquisa de Applebee abrange o período dos 2;0 aos 17;0 de idade de um grande número de crianças e adolescentes americanos e ingleses. Na primeira série de seus estudos, ele reanalisa uma grande coleção de estórias (360) recolhidas por Pitcher e Prelinger (cf. Applebee, 1978) junto a crianças americanas da classe sócio-econômica média alta entre os 2;0 e os 5;0 de idade. Naquele estudo, as narrativas foram obtidas diante do investigador: "conte-me uma estória". A segunda série de estudos é sobre narrativas de crianças e adolescentes ingleses entre os 6;0 e os 17;0, colhidas em diversas escolas de Londres, através do mesmo procedimento. Com base na análise de um corpus tão rico, Applebee traça uma linha do desenvolvimento do "conceito" de estória na criança e no adolescente. Trata-se, portanto, do estudo de um determinado tipo de narrativas: as estórias. Entre as conclusões a que chega, aquelas de maior interesse para minha pesquisa são resumidas a seguir.

Segundo o autor, contar uma estória é um dos muitos usos da língua em nossa cultura, atividade a que se associam as convenções: começar com uma frase de abertura formal como "Era uma vez...";

terminar com um fecho formal; como "fim", "felizes para sempre" ; uso consistente de tempo passado; mudança de "pitch" enquanto se conta a estória, aceitação de personagens e eventos fictícios e a possibilidade de incorporar certos tipos de personagens e situações convencionais (cf. Applebee, 1978:36). Com relação a esta última possibilidade, é interessante salientar que, embora admitindo a incorporação do próprio narrador e de "situações convencionais" na estória" o autor não relaciona estórias e outros tipos de narrativas.

Ainda segundo o autor, a criança pequena logo reconhece que uma estória é em certo sentido diferente de outros usos da língua ou, em outras palavras, de outros tipos de discurso. As estórias recolhidas por Pitcher e Prelinger foram consideradas quanto ao uso de três convenções: abertura formal, fecho formal e uso consistente de passado nos verbos. Os resultados obtidos na análise de Applebee com relação a essas convenções foram: as crianças de 2;0 já distinguiam as estórias segundo essas três características; 70% usavam pelo menos uma delas. Dos 2;0 aos 5;0 todas essas três características mostraram-se cada vez mais freqüentes. Aos 5;0 de idade das crianças, 47% das estórias analisadas apresentavam essas três características e todas (com exceção de apenas duas) eram marcadas com pelo menos uma delas.

De acordo com Applebee, a primeira interpretação da criança do que é uma estória é que se trata de algo que aconteceu no passado, uma "História" e não uma construção de ficção (cf. Applebee, 1978:38). Essa interpretação é geralmente acompanhada

por uma crença na imutabilidade das estórias - i. é., na rigidez dos enredos. Até quase os 5;0 de idade tudo é aceito como real. Só então é que começa a surgir um sentido da estória como uma representação daquilo que ela descreve. Para que o conceito de estória possa se tornar mais complexo, 2º o autor a criança tem que reconhecer que a ficção e não o fato é uma das convenções do "contar estória" (id. ib.: 41).

A questão da "verdade" das estórias é importante: para ele é só depois que a estória emerge como ficção, quando deixa de ser vista como verdadeira, que a criança pode começar a explorar "mundos possíveis". Ele afirma que é perto dos 5;0 que as crianças começam a questionar sobre fato e ficção, mas mais tempo, ainda é necessário para que reconheçam com segurança que as estórias são algo "construído" e não "real". Dessa forma, quando se perguntava às crianças pequenas: "Cinderela é uma pessoa real?", antes dos 6;0 de idade, elas tendiam a admitir que sim. Aceitar que os personagens e fatos que elas conhecem tão bem são só parte de um mundo de ficção não é um processo muito rápido. Segundo Applebee, isto é confirmado também por outros pesquisadores. Ao contrário de adultos e de crianças mais velhas que reconhecem que as estórias são só "faz de conta", das crianças de 6;0 entrevistadas, 73% se mostraram incertas quanto à realidade dos personagens e eventos das estórias, 50% tenderam a pensar que provavelmente sim: "As crianças preservam suas estórias em terras distantes e tempos passados antes de finalmente reconhecerem a diferença entre fato e ficção" (id.: ib:52).

Ainda do ponto de vista do autor, a indiferenciação entre fato e ficção é importante para estender a experiência relativamente limitada da criança pequena no seguinte sentido: as histórias que elas ouvem ajudam-nas a adquirir expectativas de "como o mundo é", sem a pressão de separar o real do faz de conta (id.:52). Parece que o que se entende aí por "como o mundo é" está relacionado ao papel importante da história, segundo o autor, como um agente de socialização, por oferecer padrões recorrentes em que a criança está imersa, valores, papéis e relações que são parte da cultura da criança (id.: 53).

Já no capítulo 5., retomando o papel das histórias "contos de fadas", Applebee afirma que o contato da criança com personagens como bruxas e fadas, Cinderela e Papai Noel representa também uma visão ampliadora do mundo, uma extensão dos limites do ego em direção a um horizonte desconhecido. A fantasia, do seu ponto de vista, não é apenas o "fantástico", é "parte de um contínuo que começa no mundo da experiência imediata, passa através de terras distantes e reinos imaginários". (id.: 74). Cada passo da criança nesse contínuo aumenta a complexidade de seu mundo, pela admissão de novos elementos nele. Entretanto, o autor não menciona o papel da linguagem na criação desse outro universo de referência que se encontra nas histórias. A definição de fantasia, para ele, está na exploração de novos mundos, distantes do lar. Pelo que pôde observar nas narrativas das crianças, entre idades 2;0 - 5;0, a mudança descrita é gradual passando de mundos completamente "realistas" no início, a intermediariamente distantes e finalmente à fantasia

pura. Aos 2;0 as estórias das crianças apresentavam muito de seu mundo da experiência imediata: 97% daquelas estórias tinham cenários "realistas" e 10% envolviam a própria criança diretamente na ação da narrativa. Aos 5;0 a mudança para além desse centro pessoal já se tinha dado. São 7% das estórias analisadas permaneciam relacionadas a ações que provavelmente a criança já experienciaria (id.: 76).

É curioso que mesmo reconhecendo que 97% das narrativas das crianças mais jovens tinham cenários "realistas", isto é, do mundo da experiência imediata, e 10% envolviam a própria criança na ação, o autor não se dá conta da necessidade de mostrar a diferença entre tipos de narrativas.

Além de ter estudado a função das estórias, Applebee analisa a estrutura narrativa das estórias das crianças dos 2;0 aos 5;0 de idade segundo dois processos de organização básicos: centração e encadeamento, que são modos pelos quais elementos no discurso podem ser ligados uns aos outros e que funcionam como critérios de reconhecimento de seis tipos de estórias: "pilhas" (do inglês, "heaps"), "seqüências", "narrativas primitivas", "cadeias não centradas", "cadeias centradas" e "narrativas" propriamente ditas. Esses seis tipos de estórias apresentam, segundo o autor, grandes semelhanças com os estágios de formação de conceitos do ponto de vista de Vygotsky (cf. Applebee, 1978; 57). Cada um desses seis estágios descritos representa uma combinação progressivamente mais complexa dos dois princípios básicos acima: centração e encadeamento. Como alertado pelo autor, esses seis tipos devem ser vistos como

modos predominantes de organização, já que muitas das estórias das crianças estudadas não se encaixavam exatamente em uma ou outra dessas categorias. Nas estórias, o centro que mantém os eventos ligados pode ser construído sobre vínculos concretos ou percentuais e, abstrados ou conceituais. Sô nesse último caso é que a estrutura parece corresponder ao que Vygostky chama de "conceitos verdadeiros". O uso desse tipo de organização aumenta com a idade da criança e no último estágio, em que a criança já produz a "verdadeira" narrativa, os eventos são ligados tanto por centração, como por encadeamento (id.: 57/66), como pode ser visto na narrativa de uma criança com 4;10 de idade: "Era uma vez um cachorrinho e um menininho. O cachorrinho era muito bobinho. Ele fugiu do menininho e foi bem longe. O menininho pegou o cachorrinho. Ele chegou perto e pegou o cachorrinho com as mãos. Ele pos o cachorrinho no chão. O cachorrinho fugiu de novo. Ele chegou perto de uma estrada de ferro. Ele subiu nela e o trem atropelou ele. Mas ele estava vivo. Era um cachorrão branco bulldog e ele queria voltar para casa. Quando o menininho voltou para casa, ele achou o cachorrinho. Ele ficou feliz. Seu cachorrinho ainda estava vivo"(id.: 66).

Das noções de centração e encadeamento do autor, a última parece ser a mais interessante. Não há uma definição muito precisa do que seja encadeamento; na passagem em que a noção é diretamente mencionada lê-se: "atravês de encadeamento os elementos são ligados um a outro na base de elos de complementaridade ou similaridade". Nas estórias das crianças os elementos de ligação

geralmente envolvem seqüência temporal e causalidade" (id.:70) O processo de centração difere do de encadeamento porque naquele "cada novo elemento é relacionado a um aspecto especial (ex. personagens, tema, cenário) que é mantido constante através da estória" (id.:70). O encadeamento, 2º o autor, permite que os eventos na narrativa decorram um do outro.

Apesar da importância dos critérios de ordem discursiva que Applebee procura utilizar, pode-se fazer a ele a mesma crítica que se fez a Clancy, isto é, o remeter a explicação do desenvolvimento do discurso narrativo a outro domínio, o cognitivo.

Além disso, há uma incongruência na aproximação feita em Applebee dos seis tipos de narrativas aos estágios da formação de conceitos propostos por Vygotsky. O problema está na adoção pelo autor de uma visão cognitivista do tipo piagetiano na explicação das características de narrativas das crianças mais novas como resultantes de egocentrismo e centração, como se pode notar em:

"Durante o estágio preoperacional, que dura até cerca de 6;0 ou 7;0, as representações da criança parecem tomar a forma mais simples: uma correspondência quase um-a-um entre a representação e a experiência original, com pouca ou nenhuma evidência de reorganização ou recodificação" (Applebee; 1978:105).

Assim agindo, o autor associa indiscriminadamente Piaget a Vygotsky, ignorando o ponto de vista deste último sobre a linguagem, que não coincide com o do cognitivismo. Ao contrário, Vygotsky propõe que a atividade comunicativa ou a intersubjetivida-

de tem um papel decisivo na construção do cognitivo (cf. Vygotsky, 1962). Nesse contexto, cabe ainda lembrar que os seis tipos de estórias isolados por Applebee são resultado de uma análise de textos obtidos em situações artificiais de "contar estória" para um entrevistador desconhecido. Além da artificialidade da situação em que os dados foram colhidos, o autor não relaciona as narrativas produzidas pelas crianças a nenhum discurso do adulto, além do pedido inicial: "Conte-me uma estória". O que parece estranho nesses casos, é supor que o adulto tenha se mantido calado durante toda a exposição da criança. E se essa remota possibilidade tiver se concretizado, muitos dos problemas na análise da produção da criança podem se dever a este silêncio. Esse tipo de procedimento é não só pouco compatível com a visão de Vygotsky, quanto dificilmente aplicável às primeiras fases do desenvolvimento do discurso narrativo, em que a criança parece depender da atuação lingüística do adulto (cf. Meira, 1977 e Cap. 2., 3. e 4.).

## NOTAS DO CAPÍTULO 1

1. O trabalho é resultado de pesquisa individual desenvolvida dentro do projeto mais amplo: "Relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pré-lingüístico em crianças brasileiras", iniciado em 1976 por um grupo do Deptº. de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, coordenado pela profª Cláudia T.G. de Lemos, parcialmente financiado pela FAPESP (Procs. nº 76/1384 e 77/777).
2. A propósito, ver Scollm (1979) e Lemos (1982).
3. Todas as citações de passagens de textos escritos em outras línguas são traduzidas por mim.
4. Sublinhado por mim.

## CAPÍTULO 2

## A FASE DAS PROTO-NARRATIVAS

## 2.1. O discurso do aqui/agora

Aos 2;1 de idade de N., época do início da coleta de da dos, a criança ainda não é capaz de sozinha construir textos que possam ser reconhecidos como narrativas propriamente ditas. Antes de iniciar a análise da construção das primeiras tentativas de narrar, quer experiências pessoais, quer "contos de fadas", é interessante mencionar, ainda que brevemente, o tipo de discurso de que ela dispõe nesse momento: ou o do comentário do que está ocorrendo no momento da interação, ou o da programação daquelas ações que a criança pretende realizar em seguida. Exemplos desse tipo de discurso podem ser vistos nos enunciados simples e complexos em que eventos ou ações são justapostos como em:

- (1) *Fecha a porta e prende a mamãe.* (N. I., 2;1.13)
- (2) *Eu prendo a sua mão, você tira.* (N. dD., 2;4)
- (3) *Eu vou por um pão pra você comer.* (N. XIV 2;7)
- (4) *Eu vou buscar meu peixão pra fazer casinha.* (N. XVII 2;8.4)

Em (1) e (2) a criança descreve ações por ela mesma de de sencadeadas sobre objetos presentes, no exato momento da interação; em (3) e (4) comenta sobre eventos cuja atualização é previs ta para momentos imediatamente posterior ao da interação.

O sistema de expressões de relações temporais no léxico da criança é caracterizado nessa fase pela presença exclusivamente de agora, ao lado das expressões aspectuais: já, pronto, outra

vez e ainda. Esta é a fase em que a expressão agora é predominantemente empregada pelas crianças como índice de atualidade, em relação ao momento da interação, dos eventos/ações objeto e comentário. A prioridade de agora nas primeiras fases do desenvolvimento de expressões de relações temporais em crianças em processo de aquisição do português como língua materna é também atestada por Lemos (1975), que o identifica ao mesmo tempo que o locativo aqui e por Pereira (1977). A ausência de outras expressões de relações temporais nessa fase do agora já evidencia que a construção do sub-sistema lingüístico de tempo nas crianças está apenas em suas fases preparatórias. Na verdade, agora é a única resposta dada pela criança a qualquer pergunta do adulto que exija conhecimento, ainda que incipiente, de relações temporais entre eventos. Isto é bem claro nos dados de D., quando se analisam as respostas dadas por ela a tais perguntas do adulto. Nas onze primeiras sessões, dos 2;7 aos 2;9 de idade, há um total de vinte e seis perguntas do adulto contendo elementos como: quando?, em que dia?, que hora?. A análise das respostas da criança a tais perguntas permite verificar que até aproximadamente os 3;0 de idade nenhuma outra expressão de relação temporal é produtiva. Na maior parte em que se viu diante de tais perguntas, a criança demonstrou um comportamento de esquiva à situação incômoda, ora simplesmente permanecendo calada, ora respondendo "não sei", ora desviando o tópico da conversação. Significativamente, diante de algumas insistências do adulto, a única resposta dada pela criança vem a ser agora, como em (5):

- M. Quando que ela deu?
- D. Agora.
- M. (duvidando) Agora? Quando foi  
Quando foi? Agora, uai!  
(D. V. 2;8.12)

Com relação a esse tipo de pergunta que requer informação sobre tempo, é importante mencionar que são raras nessa fase. Esses quando e expressões semelhantes surgidos nessa época nos dados de D. em especial e ausentes nos de N. justificam-se pelo interesse prévio do pesquisador sobre expressões de relações de tempo. Essas perguntas logo desaparecem, uma vez que ao adulto ficou evidente que insistir nelas, nessa fase, invariavelmente levava à interrupção do diálogo, ao contrário de outras, como exposto em 2.2. É ainda interessante acrescentar que ao lado da maciça maioria de agora empregados adequadamente pelas crianças, é somente diante dessas perguntas quando que surgem nove ocorrências, até os 2;9, de agora que poderiam ser considerados como "usos inadequados", como visto em (5). Entretanto, se se pode falar de inadequação, certamente não é com relação aos agora da criança mas antes, com relação à insistência do adulto, conforme pode ser visto melhor em 2.2.

As expressões de relações temporais que aos poucos começam a surgir no léxico das crianças depois dos 2;7/2;8 de idade, como depois, ontem, amanhã, de noite, parecem remeter a momentos não contemporâneos ao da enunciação. Entretanto, nenhuma dessas novas expressões emergentes é desde o início empregada consistentemente pelas crianças. O uso que as crianças fazem de uns poucos ontem, amanhã e de noite mostra que a única relação que se pode

atribuir a elas, em todos os primeiros enunciados em que surgem, é a de não-atualidade da ação ou processo comentado, é o "não-agora". Essa parece ser a função primeira dessas expressões na construção do sub-sistema lingüístico de tempo: a de oposição a agora. Nessa fase, amanhã pode surgir ao lado de verbos flexionados tanto no futuro, como no perfeito, como em (6) e (7):

(6)

N. (dirigindo-se à mãe)

Amanhã nós foi no hotel?

M. Não. O outro dia nós fomos.

(N. dD. 3;2)

(7)

D. Cê foi... Cê foi lá?

M. Depois eu fui.

Aonde que...

ãmm... amanhã?

M. Que eu fui lá?

E.

M. Não, foi a semana passada.

Porque?

M. Você está, você fez uma cara espantada quando eu falei "semana passada", Daniela! (D. XIV, 2;11.3)

Dessas novas expressões, a mais freqüente desde o início de sua manifestação é depois, empregado com função prospectiva no programar de ações ou eventos e com a função de operador de discurso específico da narrativa. Neste segundo caso, trata-se de uma função comparável à dos primeiros porque das crianças (cf. Lemos, 1977 e Campos, 1977) (cf. Cap. 3), que são vistos nessa fase não como pedidos de explicação, mas como operadores de discurso atuando no sentido da manutenção do diálogo.

Nenhum antes é encontrado nos dados de ambos os sujeitos até perto dos 5;0, assim como por muito tempo inexistem cons-

truções sintáticas que explicitem uma relação de anterioridade entre eventos.

Na análise dos dados das crianças sujeito, o uso de depois, precoce em relação a outras expressões de tempo que remetem a um afastamento do agora, mostrou que o avanço do momento dêitico da enunciação para frente (futuro) já se podia vislumbrar. Com efeito, ao contrário de antes, em fases posteriores à dos 3;0 de idade, depois é cada vez mais intensamente empregado pelas crianças sujeito nas tentativas de referência à ocorrência de eventos futuros. Há inúmeros exemplos do tipo abaixo, muito semelhantes a instruções que o adulto dá à criança em situações semelhantes:

(8)

N. *(brincando de montar pilhas com peças de jogo de madeira)*  
*Depois vai cair tudo!*  
 (N.XVI., 2;8.3)

(9)

D. *(fazendo ginástica com o pai)*  
*Deixa aqui seu relógio, depois você pega, tá bom?*  
 (D.XI. 2;9.25)

Antecipando um pouco a análise dos dados, é ainda interessante observar que por volta dos 4;6 de idade há, nos dados de N., uma verdadeira inundação de depois, cuja função é exatamente a de expressar a possibilidade futura de ocorrência de eventos/ações. É através de um processo de adição, em que diversos depois são justapostos uns aos outros, que o distanciamento do presente, para frente, se concretiza. No diário há inúmeras ocorrências disso registradas, como em (10):

(10) (M. diz à criança que vai levá-la ao dentista)  
 N. *É hoje?*

M. Hoje não. É a semana que vem.  
Vai demorar, chiiiiii!

M. Não vai demorar, não. Semana que vem não vai demorar muito, não.  
É depois de hoje?

M. Não, não é depois de hoje. É depois de ...  
Depois de ho, é depois de hoje,  
depois, depois de hoje? Depois de hoje?  
Depois de hoje, é depois de amanhã?

M. Depois de amanhã?

-E.

M. Mais ainda. Passa mais uns dias ainda.  
Passa cinco dias e a mamãe vai levar você no dentistinha.

Mas é depois de hoje?

M. Depois de hoje não.

Não sei como falar. Deixa eu ver...

Mas é depois de hoje?

Não tá entendendo o que eu tô falando?

M. [rí] Tô mais ou menos.

N. É depois de hoje?

M. Depois de hoje que é amanhã?

E.

M. Não. Amanhã a gente não vai no dentistinha não.  
Depois de hoje que dia que é?

M. É amanhã.

(N. LXXIV., 4;7.7).

Comparando a totalidade dos dados com os de autores que se dedicaram à análise do desenvolvimento de outras línguas, a confirmação da anterioridade de depois sobre antes pode ser vista em Clancy et al (1976), que se basearam em estudos longitudinais e transversais sobre a aquisição do inglês, italiano, alemão e turco. Segundo esses autores, antes só é encontrado muitos meses depois de depois.

A ausência de antes nas primeiras fases, ou seu desenvolvimento tardio, não é um fenômeno isolado. Na verdade, como já apontado, a criança na fase dos 2;0/3;0 ainda não combina em justaposições de sentenças dois ou mais eventos de forma a explicitar uma relação de anterioridade de um sobre o outro, como também

ainda não domina a "displaced speech". Isto não pode ser desvincu lado do fato de que na fala do adulto dirigida à criança nessa época não é comum encontrar antes, como não se relacionam dois ou mais eventos/ações privilegiadamente segundo a anterioridade de um sobre outro.

Entre os estudos que tentam explicar o desenvolvimento de expressões de tempo citam-se aqueles surgidos na área de aquisição da linguagem a partir dos anos setenta, que podem ser vistos como representativos do que se pode chamar uma visão cognitivista da aquisição da linguagem. Entre eles, pode-se mencionar Cromer (1969 e 1972) que propõe que fatores cognitivos exercem uma restrição no desenvolvimento da "linguagem de tempo", ao lado de Beilin (1975), que fala mesmo de um "controle cognitivo de ordem superior". Todos os estudos orientados por hipóteses cognitivistas propõem que as crianças adquirem, em primeiro lugar, o domínio de certos conceitos e só depois disso é que esse "conhecimento" pode ser mapeado em estruturas lingüísticas. A linguagem de tempo seria, então, construída posteriormente ao desenvolvimento de uma estrutura conceitual de tempo. Haveria, assim, uma cognição de tempo ou uma "representação cognitiva" de tempo, e regras lingüís ticas que seriam compatíveis com a natureza de tal cognição.

A questão fundamental que se levanta no estudo da aquisição das expressões de tempo, diante de abordagens cognitivistas, é a de avaliar se o domínio da "linguagem de tempo" é realmente dependente do desenvolvimento de "conceitos" de tempo previamente adquiridos, como querem os cognitivistas. Com relação a

semelhante questão, cabe lembrar que na área de aquisição da linguagem, já nos últimos anos de década de setenta, começou a crescer o número de estudos que demonstraram que a transposição do modelo cognitivista da psicologia do desenvolvimento para a área de aquisição da linguagem pode ser questionada. Neste sentido, a contribuição do experimento realizado por Weil (em Beilin, 1975) é significativa. Favorável à hipótese cognitivista, que não atribui à linguagem um papel importante na construção do pensamento, a autora pretendia obter dados que fossem o menos possível "contaminados" pela língua. O processo utilizado para se chegar aos conceitos seria, de início, não verbal. Entretanto, no estudo piloto, a autora verificou que mesmo quando um "treino" das tarefas a serem executadas pelos sujeitos foi prolongado por nada menos que sessenta tentativas, nenhum deles "aprendeu" o conceito de tempo relevante, o que a levou a concluir que é "praticamente impossível desenvolver tarefas experimentais com tempo que sejam totalmente independentes da linguagem e tarefas com a linguagem de tempo que sejam totalmente lingüísticas e independentes de conceituação de tempo" (cf. Weil, em Beilin 1975:107). Essa conclusão, particularmente significativa para este trabalho, vai ser retomada adiante (cf. Cap. 5).

O mesmo pode ser visto em Blank (1974), através da citação de diversos autores que observaram que as crianças que têm dificuldades com certos aspectos de linguagem apresentam um desempenho extremamente pobre quando têm que lidar com seqüências temporais. Blank afirma que os conceitos temporais são dependentes

da linguagem (da mesma forma que Oleron, 1957, em Blank (1974) e que esses conceitos continuam a manter "um forte relacionamento com a língua" (id.: 233) mesmo entre crianças de 9/10 anos de idade.

Para mostrar a insuficiência de experimentos do tipo mencionado na análise da aquisição de expressões de relações temporais não é preciso usar de argumentos extraídos de teorias antagônicas; basta lembrar que o próprio Piaget, em cuja obra tem se baseado a visão cognitivista da aquisição da linguagem, adotada por muitos, reconhece que: "a narrativa, fonte da memória, segundo P. Janet, constitui aqui intermediário indispensável como meio de evocação e de reconstituição" (Piaget: 1971: 285). Entretanto, ao isolar esta passagem em sua obra é necessário observar que, apesar de Piaget neste momento concordar com o ponto de vista de Janet a respeito do papel da narrativa na constituição da memória, contraditoriamente em toda sua obra o papel da linguagem no desenvolvimento intelectual não é considerado relevante<sup>1</sup>.

Em resumo, os experimentos citados acima sobre expressões de relações temporais têm como unidade de análise a sentença, deixando de lado, portanto, o discurso. Com isso, ignoram o contexto lingüístico por excelência da manifestação de expressões temporais: o discurso narrativo, sem o que não se pode construir o passado, no presente. O interesse pelo estudo do desenvolvimento do discurso narrativo, como pretendo demonstrar, não se limita ao conhecimento da própria natureza desse tipo de discurso, mas ao mesmo tempo pode iluminar o entendimento da construção do sub-siste-

ma de expressões de relações temporais, ou seja, da construção de "noções" de tempo. Dar conta dessas relações só é possível quando não se contempla o desenvolvimento dos diversos sub-sistemas da língua como seguindo cursos desconexos, mas antes sua interação, e mais que isso, quando se atribui à linguagem, não uma função de tradução de conhecimentos previamente adquiridos, mas um papel importante na própria elaboração do pensamento. Este ponto é retomado no Cap. 5.

## 2.2. Precursores do Discurso Narrativo

Iniciando o estudo da emergência do discurso narrativo nos dados das crianças sujeito, quero analisar nesta seção as primeiras construções que podem ser vistas como tentativas, quer de relatos de fatos ocorridos num momento anterior ao momento da enunciação, quer de elaboração de "estórias tradicionais" (v.3.1.)

Aos 2;1 de idade de N. predominavam as tentativas de relatos de experiência pessoal, mais freqüentes aos 2;7 (73% das tentativas de narrar até os 3;0). As primeiras tentativas de elaboração de "estórias imaginárias" (v.3.1) surgiram perto dos 2;5 e até os 3;0 de idade eram menos freqüentes que as tentativas de narrar experiência pessoal.

Quanto aos dados de D., aos 2;7, assim como nos primeiros meses do terceiro ano de vida, as tentativas de relatos de experiência pessoal eram também mais numerosas que as tentativas de contar "estórias". (v.3.1.)

Os resultados obtidos na análise dessa fase, a mais antiga da qual disponho de dados, demonstram que esse tipo de discurso tem suas origens num contexto específico de interação entre adulto e criança. A capacidade de narrar pode ser vista, desde essa fase, como originando da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade lingüística, com um adulto interlocutor "básico", neste caso, a mãe.

Até perto dos 3;0 de idade das crianças sujeito, o que se encontra não são narrativas propriamente ditas, mas comportamentos determinados que são aqui considerados como precursores da

narrativa.

A análise dos dados dessa fase inicial mostrou que desde as primeiras tentativas de narrar ambos os interlocutores – adulto e criança – assumem na interação verbal papéis específicos, um em relação ao outro. A atuação do adulto, fundamental por seu papel predominantemente ativo nesta fase inicial, consistia em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento desse tipo de discurso. Esse procedimento, cada vez mais refinado quanto à complexidade das perguntas, é chamado aqui de "eliciação" de discurso narrativo<sup>2</sup>. O tipo mais primitivo de pergunta que o adulto dirige às crianças, nestes dados, é aquele que questiona ou sobre a origem de objetos presentes no momento da interação – "Quem te deu isso?" Quem trouxe isso?" –, ou sobre alterações evidenciadas nesses objetos no momento da interação, como em:

(11) M. *(observando rabiscos no rosto de uma boneca)*  
*Quem escreveu aqui?*

N. *É Caína.*

M. *Quem escreveu na cara da boneca?*

N. *Nenê!*

(N. II. 2;2.1)

(12) M. *Que aconteceu aqui na revista?*

N. *Agô! (= rasgou)*

(N. V. 2;5.13)

(13) F. *Que que você fez aí na sua perna?*

D. *Eu comi esse daqui e fez isso.*

⋮

*Aí! Eu comi, eu bu... eu comi  
 chocolate e... aí que que fez.*

*(Mostra marcas na pele)*

(D. IV. 2;8.4)

Com relação a dados como este, é interessante lembrar

que, ao discutir o uso do perfectivo em português, Lemos (1975) mostra que o primeiro uso que a criança faz dele é um uso aspectual, o de assinalar passado imediato. Num estudo de um estágio posterior, Lemos e Bybee (1981), que analisaram a aquisição da referência a passada nos dados longitudinais de cinco crianças brasileiras entre os 1;6 e os 4;0, identificaram este tipo "primitivo" de pergunta acima mencionado, no que chamam de "comentários sobre a história de objetos" (id.:1.). Trata-se da referência a eventos passados em que objetos presentes estão envolvidos, as questões podem incidir tanto sobre a origem dos objetos, como sobre "o estado não-canônico do objeto" (id.:1.) Este último tipo pode ser ilustrado aqui pelos exemplos (11), (12) e (13) acima.

É importante adiantar que a presença de objetos dos quais o narrador tenha "algo a contar", ou em que possa se inspirar na organização de lembranças de eventos passados, é útil também em outros estágios do desenvolvimento (cf. 3.). Da mesma forma, em narrativas de adultos algo do presente pode funcionar como "evocador" de lembranças (cf. Bosi, 1979, mencionada em 3.). No estágio inicial aqui abordado, o papel do adulto nessas perguntas que dirige à criança é o de instituir objetos presentes no momento da interação como desencadeadores de lembranças.

A observação dos dados de N. mostra que até perto dos 2;5 encontram-se apenas pequenos enunciados — ou fragmentos de enunciados — em que a criança aponta um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por ela, geralmente compartilhada pelo adulto interlocutor. Embora não constituam

ocorrências de narrativas propriamente ditas, estas parecem demonstrar um caráter preparatório de um comportamento emergente nos meses seguintes e podem ser vistas como estruturas embrionárias do discurso narrativo. As tentativas de narrar dessa fase são chamadas aqui de proto-narrativas. Surgem, portanto, em resposta a pergunta e não são do tipo acima mencionado, mas a outras que o adulto aos poucos vai acrescentando e que requerem da criança o preenchimento de elementos dentro de uma estrutura típica de discurso narrativo. Se as perguntas sobre a origem dos objetos podem ou não obter como resposta uma tentativa de narrar, o surgimento de um "jogo de contar" desde os primeiros meses dos 2;0 de idade, paralelo àquelas primeiras questões, por outro lado pode ser visto como um típico procedimento de construção conjunta de narrativas. Nesse jogo verbal, uma situação especial de diálogo, os dois participantes - adulto e criança - assumem turnos e papéis específicos que são instaurados como por regras, à semelhança dos jogos não verbais (cf. Bruner, 1976). A surpreendente capacidade da criança de assumir seu papel no diálogo demonstra que já nessa fase ela é sensível à manutenção dos papéis dos interlocutores, assim como aos turnos de cada um.

O papel do adulto, como já dito, é mais ativo nessa fase. Cabe a ele perguntar e à criança, responder. A eliciação do adulto, cada vez mais constante, é caracterizada por três tipos de perguntas:

- a) aquelas que incidem sobre a localização espacial do evento a ser evocado: "Aonde você foi?" "Você foi no...?"

- b) aquelas que incidem sobre personagens: "Quem?"; "Com quem?"
- c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: "O que aconteceu?"; "O que você fez lá?". "Você fez...?"

É interessante notar que nesse tipo de eliciação a introdução de tais perguntas, pelo adulto, é relativamente ordenada: questões do tipo a geralmente precedem questões do tipo b e c.

Os fragmentos de enunciados que a criança oferece como resposta a tais perguntas consistem, em sua grande maioria, de referências a entidades relacionadas à experiência vivida, geralmente partilhada pelo adulto interlocutor, de forma a preencher satisfatoriamente a tarefa imposta pelo adulto, como em (14):

- M. Aonde você ganhou este violão?  
 N. Na feira, assim!  
 M. Quem deu para você?  
 A mamãe!  
 M. A, conta o que mais você viu na feira.  
 Otu ursinho! Ôi esse aqui no marelinho...  
 (sobre contexto imediato)  
 M. Conta o que você viu na feira. Batata...  
 Batata, carne, cebola...  
 (N. IV., 2;3.16)

Neste "jogo de narrar", o adulto questiona sobre uma experiência anterior que ele mesmo viveu, junto com a criança. A função das perguntas é, dessa forma, antes de obter um relato "informativo", levar a criança a organizar "lembranças" sob forma de discurso narrativo i. é., aprender a "contar". O mesmo pode ser visto em (15) e em (16):

- (15) M. A menina ficou brava com a nenê hoje?  
 N. Ficou!  
 M. Porque?  
 Tinha o sapato... e deixou descalça.  
 (N. V. 2;5.3)

- (16) P. Então conta, vamos ver se você sabe contar (questão sobre passeio anterior).  
 M. A.D. conta.  
 D. Então... e... andei de barquinho!  
 (D. VIII. 2;9.3)

O fato de que essas perguntas são explicitadas na fala do adulto dirigida à criança torna-se ainda mais significativo quando se reconhece que a narrativa pode também ser vista como resultante de uma série de respostas a questões subjacentes, conforme observado por Labov (1972:370). Nessa perspectiva, cada unidade da estrutura narrativa poderia ser introduzida por questões específicas. "Quem?", "Quando?", "O quê?" e "Onde?" introduziriam a "seção de Orientação" na terminologia de Labov e algo como "Então, o que aconteceu?" introduziriam a "seção de Complicação" (id. ib.) e assim por diante. Dessa forma, perguntas do tipo a e b podem constituir uma preparação daquilo que deverá vir a ser a "orientação" da narrativa e as do tipo c podem ser relacionadas a um desenvolvimento da ação, ou complicação, nos termos de Labov (ib.), unidade que consiste na narrativa propriamente dita.

A presença desses três tipos de perguntas se opõe, nessa fase, à ausência de questões que contêm elementos como quando; em que dia, quanto tempo e outras semelhantes que poderiam obter como resposta a localização temporal dos eventos narrados, mas que para tanto requerem do interlocutor um conhecimento de "noções" temporais que, como será visto adiante, a própria narrativa ajuda a construir.

A ausência desse tipo de pergunta nessa fase parece evi

denciar que o adulto é sensível à fase de desenvolvimento linguístico da criança, comportamento que na literatura de aquisição da linguagem já foi chamado até de "pedagogia implícita do adulto" (cf. Kaye, em Bruner, 1975). O privilégio dos três tipos de perguntas mencionados e a ausência de outras mostra que o "princípio" geral subjacente ao comportamento do adulto parece conter um duplo aspecto: a) evitar o inacessível e b) propiciar o acessível. As únicas possíveis contra evidências a esse "princípio" são aquelas questões com quando do adulto, dirigidas a um dos sujeitos, D., que absolutamente não surtiram o efeito desejado, como visto em 2.1 (pág.

O ajuste à fase do desenvolvimento também foi identificado por outros como Meira (1977), em um experimento realizado sobre aspectos semânticos e sintáticos em narrativas de crianças brasileiras entre os 4;0 e os 6;0 de idade. Segundo a autora, aos 4;0 de idade dos sujeitos, para que as crianças narrassem houve necessidade de eliciação, por parte da pesquisadora, que contava parte das estórias solicitadas. Aos 5;0 de idade a atuação do adulto diminuiu em quantidade e qualidade e aos 6;0 as narrativas das crianças já se aproximavam das do modelo adulto, sem que houvesse atuação ativa por parte da pesquisadora.

O mesmo notou Brami-Mouling (1977) em seu experimento com dez crianças de dez/doze anos, às quais se pediu que contassem uma estória primeiramente a crianças da mesma idade e em seguida a crianças de seis anos; O mesmo procedimento foi seguido junto a mais dez crianças de oito/nove anos, às quais se pediu que conta-

sem uma estória a crianças da mesma idade e em seguida a crianças de cinco anos. Segundo seus resultados, todos os sujeitos adotaram diferentes maneiras de conduzir o relato segundo a idade de seu ouvinte. Seus exemplos mostram que as narrativas são breves quando a criança conta estórias a outra de sua idade. Ao contrário, a tarefa de contar a mesma estória para crianças mais novas evidenciou uma atitude, "pedagógica" em seus termos, composta de diversas "estratêgias" como: entonação mais marcada, pausas numerosas, ritmo mais lento, freqüentes descrições, segmentação da estória por episódios, seqüências temporais mais marcadas (por e de pois... e depois - compare-se com o exposto em 3.) e a cautela no emprego de referências anafóricas.

No desenvolvimento do discurso narrativo as perguntas que o adulto dirige às crianças nesta fase, aqui em discussão, eficientemente acabam dando origem ao aparecimento de proto-narrativas. Na verdade, até os 2;7 dos dados é apenas neste contexto de eliciação explícita que a criança começa a tentar narrar. A primeira tentativa de narrar espontaneamente surge aos 2;7, como se vê em (17), em que a criança se limita à menção de apenas parte de um evento passado. Esta tentativa de narrar resulta da mesma forma que as narrativas baseadas na origem de determinados objetos, da inspiração em algo presente como evocador de lembranças, no caso, o pai.

(17) M. *Quedê seu pai?*  
 N. *Tã lâ! (Olha em direção ao pai)*  
*... de noite... peguei o seu livro!*  
 (N. X., 2;7.2)

Ao mesmo tempo em que o adulto assim procedia nas construções conjuntas de narrativas, há informações nos diários e sessões gravadas de que ambas as crianças foram desde cedo expostas a "estórias".., i.é., os adultos (geralmente a mãe) freqüentemente contavam a elas "estórias" como: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve (ver 3.1). O papel desses textos no desenvolvimento do discurso narrativo é detalhado em 3. Além de ele mesmo contar "estórias", o adulto nessa fase também pedia à criança narrativas desse tipo. As primeiras construções embrionárias dessas narrativas podem ser encontradas aos 2;5 de N:

- (18) P. Você conta uma estória?  
 N. Conto.  
 P. Qual estória você vai contar?  
 Da menininha!  
 (pausa)  
 P. Conta uma estória para o pai!  
 Uma vez, um gatinho...  
 P. Como era o gatinho?  
 O gatinho foi na... Quis aqui? (pergunta sobre algo presente)  
 (N. V. 2;5.3).
- (19) P. Então conta a estória para o pai. No lago...  
 N. No lago tinha um sapo piando.  
 P. E a mulher do sapo, estava lá?  
 Não! Ela foi embora!  
 P. Quem foi embora?  
 A muiê!  
 P. Muiê ou mulher?  
 Mulê foi embora!  
 P. Você já viu sapo?  
 Não vi, não.  
 (N. VII. 2;6.11)

O caráter fragmentário de tentativas de contar "estórias" como essas é semelhante ao encontrado nos primeiros relatos de experiência partilhada. Em ambos os casos só parte de um evento/ação é mencionado, ou a criança limita-se à introdução de per-

sonagens, como em (19) em que incorpora a localização espacial — no lago — já dada pelo adulto. Aos poucos essas tentativas de narrar passam a ser construídas com base em reproduções de parte de determinadas estórias infantis tradicionais: aquelas contadas pelos adultos. (cf. Cap. 3.)

Nesta fase, portanto, a criança é exposta a dois modos distintos e ainda não relacionados de acesso à estrutura do discurso narrativo: a) através do jogo de contar, um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas; b) através das "estórias" contadas pelo adulto em que, ao contrário do jogo, a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída. A coordenação desses dois esquemas inicialmente dissociados começa a se realizar no momento em que o adulto leva a criança não só a atuar na construção conjunta de "relatos" de experiência pessoal, mas também a contar "estórias", ocasião em que a estrutura sintático/semântica desses textos começa a ser seccionada e analisada. No caso "contar estórias", em que a criança não é solicitada a repetir textos de estórias tradicionais como "Chapeuzinho Vermelho", mas permite-se a ela "inventar" ( cf. (22) e (23)), a situação é semelhante à do "jogo de contar".

É ainda interessante acrescentar que a criança parece desde cedo ciente do papel do adulto e de seu próprio na construção conjunta das primeiras narrativas e é rígida quanto à manutenção dos mesmos. O enunciado da criança "Oê ajudô eu!" em (20), em que há um misto de "estória" tradicional com "relato" de experiên

cia parece evidenciar, além do conhecimento dos papéis, que as expressões "contar uma estória" e "era uma vez" são considerados como exclusivas da narrativa do tipo "estória".

- (20) M. Quero que você conte uma estorinha pra mim.  
 Filha, aonde você foi hoje com o papai e com a ma  
mãe?
- N. Nada... estorinha do grilo falante!
- M. Uma vez...
- O grilo falante que foi na água lavar  
 a mão com... ca... ca sabonete verdinho!
- M. Uma vez, a Ca foi passar com o vovô no fonfon. Foi  
 lavar a mão...
- Não! (irritada)
- M. Com o sabonete verdinho!
- Ocê ajudô eu!
- M. Eu te ajudei?
- (não responde)
- (M. insiste e a criança se recusa a continuar)  
 (N. XIX., 2;9.21)

A irritação da criança nesse texto parece se dever não só ao fato de o adulto ter tentado assumir o papel da criança no quinto turno, mas ainda à mistura de "gêneros" obtida pela identificação da origem dessa determinada "estória". A narrativa iniciada pela criança - "o grilo falante que foi lavar a mão com sabonete verdinho" - nada mais é que o resultado de transformação prévia, pelo adulto, de uma experiência pessoal vivida pela criança à categoria de "estória" tradicional, pela simples transposição do protagonista: da própria criança a grilo falante. Em outras palavras, os fatos verdadeiramente ocorridos foram: a criança saiu para passear de carro com o avô e a mãe, esteve em um restaurante onde almoçaram e lá teve a experiência inédita de "lavar as mãos com sabonete líquido, verdinho". Aproveitando o inédito da experiência vivida pela criança, a mãe passou, nos meses subseqüentes,

a "contã-la" inúmeras vezes, mas sob forma de "estória", em que os fatos são os mesmos, mas o protagonista passa a ser o grilo falante, herói das "estórias" prediletas da criança.

Como pode ser visto, além da eliciação por perguntas dirigidas, tal como visto até aqui, um outro procedimento de tentar obter um discurso narrativo consiste em o adulto assumir o papel da criança, relatando ele próprio o evento. Essa estratégia tem um valor de "provocação" que pode ser ainda mais acentuado pela contradição: i. é., pela elaboração do relato de forma negativa, como se pode observar em:

- (21) A. A. Aonde você foi ontem?  
 N. ... Taquaral.  
 Q. Que que você viu lá?  
 Que que você viu lá?  
 (quieta)  
 A. Ela não foi nada lá! Não tem nada lá!  
 M. Nem algodão doce ela comeu!  
 Tem!  
 A. Ela não comeu algodão doce, não viu ninguém lá. E não andou de carrinho.  
 Andô! Andô!  
 Que diliga! Que diliga!  
 (N. XVI., 2;8,3)

Da mesma forma, Watson-Gegeo e Boggs (1977), que se dedicaram à análise de narrativas de cinquenta e cinco crianças havaianas entre os cinco e os sete anos de idade, às quais se pediu informalmente durante os dez meses da coleta de dados que contassem uma estória, identificaram no que chamam de "contradicting routine" o procedimento de um falante contradizer o outro nas narrativas. Segundo os autores, a contradição, apesar de poder levar a réplicas, principalmente quando se trata de duas ou mais crianças narrando ao mesmo tempo, geralmente leva a interrupções.

Com efeito, esse tipo de "provocação" nesta fase não leva a criança a narrar mais ou melhor. A contribuição da criança em (21) se limita à inclusão de um detalhe – "que diliga" – relacionado ao objeto mencionado no enunciado anterior do adulto (o carrinho).

Ao lado das narrativas em que a criança logra apenas mencionar detalhes da experiência pessoal passada, as primeiras construções das crianças – tanto "relato" de experiência, quanto "es-tórias" tradicionais – que começam a preencher os critérios de identificação de narrativa perto dos 2;7 são aquelas em que dois eventos são relacionados de forma que os critérios de dependência temporal entre eles e de singularidade do narrado são satisfeitos. Veja-se (22) e (23):

- (22) (M. tenta fazer com que a criança "conte uma estória")  
 M. Carina, o grilo foi na água...  
 N. Na água, escorregou!  
 M. Depois...  
 Ele foi na água e molhou tudo o pezinho!  
 (N. X., 2;7.2)

A análise de construções semelhantes a (22) acima mostra os primeiros aperfeiçoamentos da criança na elaboração de narrativas. É interessante notar que, assim como em (19), a localização espacial do evento a ser narrado não é cobrada pelo adulto sob forma da tradicional questão onde? mas já é dada e imediatamente incorporada pela criança, que em seguida dá sua contribuição para a construção da narrativa. A mais longa narrativa encontrada até os 3;0 de idade é também resultante da construção conjunta com adulto. A técnica empregada pela criança em sua elaboração é caracte-

rizada por um processo circular que pode ser descrito como a retomada do personagem previamente introduzido (o primeiro deles, apresentado pelo adulto) e o acréscimo da ação ou processo por ele desencadeado sobre os personagens adicionais, que, por sua vez, passam a "fazer o mesmo".

- (23) M. Então vai. Então conta uma estória do cachorrinho e do elefantinho. Que que o cachorrinho falou pro elefante?
- D. Então... Lefante...  
Então... o lefante pegô... os, o cachorrinho, e foi pra lâ.  
...  
È foi pra lâ, e, e viu um patinho que, que viu - nadã assim, õ... chãc, chãc, chãc.  
M. Ah? E depois?  
Depois...  
Ele viu um sacalê, que, que - nadava.  
M. Hum. Nadava como?  
Assim: chãc, chãc, chãc.  
Então... o, o sacalê foi sozinho com a mãe dele e pegô - um sa... um sacalê que chama, que chama: sa:calê.  
M. Ah! E depois?  
Depois?  
M. Ah?  
Mãe... e depois a mamãe viu, viu com que que tem aã e ela ficou brava com o sacalê.  
M. Hum...  
E botô a língua pra mim.  
(D. II., 2;7.20)

Nesta tentativa de narrar, como nas anteriores, é evidente o processo de "construção conjunta" do texto. Já na primeira contribuição da criança nota-se que o "então", assim como o "lefante" e o "cachorrinho", correspondem à incorporação de parte do discurso anterior do adulto. Com efeito, a criança mantém a narrativa a partir da questão e depois? da mãe, retomada por ela. A circularidade interna dessa narrativa da criança é evidenciada

não só na repetição aleatória de ações ou processos da mesma natureza - "foi pra lá", "viu", "pegou", "nadava" - mas, mais claramente ainda, na afirmação: "um jacaré que chama jacaré". Os então e depois presentes nos turnos da criança fazem parte de um conjunto de elementos (depois, daí, então), cujo funcionamento no discurso é exatamente o de "operador de narrativa", da mesma forma que a expressão era uma vez, que promove a abertura de "estórias" (cf. Cap. 3).

Como se vê, a exemplo do verificado no desenvolvimento de outras estruturas lingüísticas na linguagem da criança (cf. Simões, 1976), um longo caminho deve ainda ser percorrido até que a criança logre atingir o domínio da técnica narrativa. Isto é atestado pela ocorrência do que pode ser qualificado como proto-narrativas concomitantemente com narrativas que começam a preencher os critérios de identificação desse tipo de discurso. Nos dados de ambos os sujeitos não é raro encontrá-las até na mesma sessão.

Voltando à perspectiva de construção conjunta defendida aqui, dentro de uma abordagem interacional da aquisição da linguagem, convém lembrar em sua história o parentesco com a teoria de "fine-tuning" (cf. Bruner, 1978) que já propunha que o desenvolvimento da linguagem deve ser visto como resultado de uma tarefa que envolve tanto a criança como o adulto. Na literatura específica usou-se durante certo tempo o termo "transacional" para se referir ao processo pelo qual a relação dos dois participantes no diálogo era vista como estruturada na atribuição de papéis que são instaurados no jogo da comunicação. O reconhecimento da criança

quanto a seu papel e quanto ao do adulto verificado neste estudo de desenvolvimento de discurso narrativo é uma forte evidência a favor de teorias "transacionais". Essas considerações são retomadas no Capítulo 5.

A análise da fase das proto-narrativas mostra que nessa transação verbal em que os dois — adulto e criança — estão envolvidos, o adulto "ajusta" o seu comportamento tanto à fase do desenvolvimento lingüístico da criança. Com efeito, o caráter das perguntas que o adulto dirige à criança (cf. pág. ) evidencia o ajuste à natureza da tarefa, enquanto que a ausência de questões sobre tempo evidencia o ajuste à fase de desenvolvimento lingüístico (cf. pág. ). A capacidade do adulto de ajustar-se aos diversos estágios do desenvolvimento lingüístico da criança é também demonstrado por Camaioni e Bascetta (1977), que identificaram o que chamam de "estilos diferentes" da fala de adultos dirigida à criança em duas fases distintas: aos 2;0 e aos 4;0 de idade.

O discurso narrativo emergente nesse contexto de interação verbal entre os participantes do "jogo de contar" é, como já proposto por Halliday (1975), embora dentro de uma perspectiva diferente da aqui eleita, construído e organizado através do diálogo. O "jogo de contar" surge, portanto, em um momento em que o estabelecimento de turnos e de papéis no diálogo já se deu e funciona como um esquema de interação específico, cujas regras são importantes para a construção de expectativas, pela criança, da natureza do discurso narrativo.

Retomando a questão do caminho escolhido, ou seja, da

hipótese de trabalho (cf. Cap. 1.), posso agora assegurar que realmente muito pouco poderia ser dito desta fase das proto-narrativas se se adotasse um método de análise que não ultrapassa o limite da sentença. Na verdade, a prioridade da análise do diálogo — o discurso básico — se impõe no estudo desta fase do desenvolvimento do discurso narrativo. Parece, portanto, não restar dúvida de que também no "jogo de contar" a criança aprende a reconhecer e atuar em seus turnos. Seu papel nesta fase ainda é o de preencher turnos complementares no diálogo com o adulto, o que é visto por Ochs (1979) e por Lemos (1981) como o primeiro passo para a construção de enunciados. Entretanto, nas últimas narrativas aqui analisadas já se pode notar que a criança, incorporando partes do discurso do adulto, presente no momento da interação ou recorrente em situações semelhantes (cf. o procedimento de Colagem, exposto em 3.), já caminha em direção a uma mudança desse seu papel primitivo.

Com efeito, pode-se observar que, à medida em que a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, seu papel muda de complementar a recíproco no sentido de sua constituição como locutor (v. Cap. 3.) e mais tarde, como sujeito de enunciação (v. Cap. 4.).

## NOTAS DO CAPÍTULO 2

1. Isso é amplamente discutido em Kamiloff-Smith (19 ) e Campos (em preparação).
2. Uso o termo eliciação pelo desconhecimento de outro que melhor pudesse ser aqui aplicado, sem desejar, entretanto, que possa vir a ser associado à expressão "elicitation" da Psicologia experimental, ou da Sociolinguística (cf. Labov, 19 ), em que diz respeito a relação do pesquisador com o informante na obtenção de dados a serem analisados ou avaliados.

## CAPÍTULO 3

## A TÉCNICA NARRATIVA PRIMITIVA

## 3.1. Três tipos de narrativas: "estórias", "relatos" e "casos".

Durante o processo de análise das narrativas encontradas nos dados de ambos os sujeitos depois dos 3;0 de idade, surgiu a necessidade de caracterizar tipos diferentes de narrativas, como um procedimento indispensável para evitar confusões no emprego de termos como "estória", "narrativa", "relato", entre outros, raramente diferenciados na área de aquisição da linguagem.

Dessa forma, reservo aqui o termo "estória" para designar aquelas narrativas, típicas de nossa cultura, que, na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam invariabilidade de "conteúdo", ou seja, aquelas que têm "enredo" fixo, do tipo "Chapeuzinho Vermelho", "Branca de Neve", "A Bela e a Fera", entre tantas outras. É ainda particular a essas narrativas a personificação de seres não humanos, a não participação do narrador no desenrolar da ação e geralmente a existência de um "fundo moral". Algumas narrativas específicas do repertório de um pequeno grupo como a família apresentam as mesmas características e portanto são também identificadas como "estórias". A "estória" do "grilo falante" pode ser citada como exemplo: trata-se de uma narrativa que por meses uma das mães repetia para seu filho, invariavelmente toda noite, num verdadeiro ritual de ir para a cama. Além dessas, certas letras de músicas e "recitações" de pequenos textos podem tam

bem apresentar as mesmas características; há exemplos diversos delas nos dados.

A necessidade de considerar as narrativas tipo "estória" neste estudo da aquisição da linguagem se deve ao papel especialmente significativo que elas assumem na aquisição da estrutura do discurso narrativo. Seu valor enquanto macroestruturas narrativas pode ser visto principalmente na fase entre os 3;0 e os 4;0 de idade das crianças sujeito, através da observação dos meios pelos quais narrativas foram construídas (cf. 2.2.).

As marcas lingüísticas mais salientes que podem ser identificadas na estrutura das "estórias" são: a) era uma vez (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da "estória"); b) daí, então, depois, um belo dia (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa); c) acabou estória, morreu vitória. Foram felizes para sempre (fórmulas de fechamento da "estória").

Mas não são só as marcas lingüísticas "strictu sensu" e/ou discursivas que identificam a expectativa que a criança desenvolve com relação a esse tipo de narrativa. Fatores como o texto a ser contado constar de livrinhos infantis e certos matizes prosódicos podem ser interpretados como sugestivos de "estórias", conforme pode ser visto em (24) d (31).

(24) M. A Cláudia vai embora, viajar longe, longe.  
Ela volta só daqui um tempão.

N. Porque? A!

[decepcionada]

M. Ela vai trabalhar lá loooooonge.  
No caminho da floresta?

M. *Ã?* (*estranhando*)  
*Aonde o lobo mau mora, ela vai?*  
 M. *Não, não é onde o lobo mau mora, não.*  
 (N. LXXIX., 4;8.19)

Em (24) a criança parece ter associado ao "lã loooonge" da mãe um traço típico de "estória": o distanciamento do aqui/agora. O sugestivo conteúdo semântico da expressão "longe", reforçado ainda mais pela entonação, parece ter levado a criança a tentar sair de um tipo de discurso, iniciado pela mãe, para mergulhar em outro: o narrativo.

Na verdade, o reconhecimento pela criança de textos narrativos "estórias" não se restringe à ocorrência de certas palavras, frases ou unidades maiores como as seções.

Caminhando um pouco mais na exploração do "conceito" de "estória" subjacente às produções das crianças, pode-se sair um pouco do arcabouço concreto em direção a um nível mais abstrato a adiantar um aspecto que será melhor explorado em 3.2. As "estórias", além de invariabilidade do conteúdo próprio a cada uma em especial, têm em comum um "princípio estruturador", considerado em sentido amplo. Na observação das "estórias" encontradas nos dados (quer resultado de construção conjunta, quer produção da mãe contando "estória" para a criança) pude identificar que essas narrativas se constroem essencialmente por aquilo que Todorov (1969) chama "alternância entre dois equilíbrios". Entre as abordagens encontradas sobre a estrutura das "estórias", essa é a que melhor se ajusta a uma explicação de sua arquitetura, em termos menos concretos. As noções próximas a essas, na literatura específica

são: dano e reparação, conflito e resolução do conflito, entre outras.

De acordo com Todorov (1969:88), "a intriga mínima completa consiste na passagem de um equilíbrio a outro". "Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio, pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos (id.:138). "Existem, portanto, dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro" (id.:138). Todorov fala também numa estética própria da narrativa primordial, entre as leis dessa estética está a da prioridade do sério, ou seja, do bem sobre o mal (id.: 105). Isso será comentado a seguir (Cap. 4.).

Resumindo, para que o inêdito ou o singular (cf. definição de narrativa em 1.2.1.) possa ser construído, é preciso que tenha lugar uma mudança ou passagem do estado ordinário das coisas do dia a dia. Um exemplo banal pode ser visto numa rápida análise da "Bela e a Fera". No início da "estória", a protagonista vive com seu pai e irmãos a rotina do cotidiano, em que a precedência do bem não é ameaçada. "Um belo dia", a intromissão da "Fera" desencadeia uma mudança no estado original das coisas: é o desequilíbrio, nos termos de Todorov. Não se pode ignorar que é ela, a "Fera", quem tira a bela do "anonimato", isto é, sem ela não haveria o singular e, portanto, não haveria "estória". A "Fera" re-

presenta, então, o evento desencadeador, aquele que leva a uma mudança de estado e conseqüentemente à construção do inédito. No desenrolar da análise em 3.2. e no cap. 4. volto a tocar nas "estórias" e em seu papel no desenvolvimento do discurso narrativo.

Voltando à identificação de tipos de narrativas, oponho às "estórias" os "relatos": narrativas construídas para recuperar lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais pelo narrador. Nos "relatos" há compromisso, desta vez não com "enredo" fixo, mas com uma "verdade": a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas, a princípio compartilhadas pela mãe. Nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionados como não-ordinários ou não habituais.

Como já visto em 2.2., nas primeiras fases do desenvolvimento do discurso narrativo há freqüentes tentativas de "relatos" em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, freqüentemente só uma palavra.

O terceiro tipo de narrativa é aquele que se acha a meio caminho entre as "estórias" e os "relatos. São os "casos", a mais livre atividade de criação do narrador. Num "caso" não há compromissos, nem com enredo fixo, ao contrário das "estórias", nem com uma "verdade", ao contrário dos "relatos". O narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em seqüências temporais não determinadas previamente. "Casos" apresentam ações/eventos inspirados na experiência organizada ainda que precariamente na memó

ria da criança e, portanto, passíveis de serem chamadas à menção a qualquer momento. Há a possibilidade do narrador estar presente como personagem. O específico do "caso" é o não compromisso com o realmente já ocorrido, com a coerência necessária do relato de experiências efetivamente vividas. Como ocorre nas "estórias", os "casos" também criam uma realidade fictiva, através da narrativa. É importante lembrar aqui o papel da linguagem que é condição necessária e suficiente para a criação dessa realidade: "que não é senão pelo fato que é contada" (cf. Kuroda. 1975).

O surgimento dos "casos" numa determinada fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de relatar, a criança, recorrendo ao recurso de "combinação livre" (cf. 3.2) pode preencher satisfatoriamente os turnos criados na interação verbal com o adulto e conseqüentemente pode "narrar" mais. Os "casos" são um exemplo de "combinação livre" a nível de discurso.

É interessante comparar essas narrativas com os "causos" — uma manifestação popular de "estórias extraordinárias", não raro de "assombração", comuns em determinadas culturas, no discurso do adulto. Refiro-me aos "causos", que têm toda uma aparência de "verdade", mas que invariavelmente contêm elementos do sobrenatural, ou desligados de qualquer compromisso com o "real". A semelhança entre os "casos" da criança e esses outros de adultos está na liberdade de criação: são narrativas em que não se pode prever enredos ou desfechos.

A distinção entre "relato" e "caso", bem como seu per-

curso no desenvolvimento da linguagem das crianças, é retomada nas próximas seções.

Neste ponto, é importante mencionar as diferenças individuais encontradas nos dados, com relação aos três tipos de narrativas. Essas diferenças são quantitativas e podem ser facilmente compreendidas se se leva em conta, ao lado da produção da criança, a atuação dos adultos interlocutores, cf. (45).

Embora D. possa ser considerada uma "contadora de histórias", enquanto N. é uma "contadora de casos", numa certa fase do desenvolvimento ambas começam a fazer uso dos recursos apontados em 3.2., assim como chegam a construir narrativas dos três tipos aqui identificados.

Para entender porque N. não produz muitas "estórias", ao mesmo tempo que se dedica aos "casos", dois fatores devem ser levados em conta: 1º) embora o adulto interlocutor básico (a mãe) tivesse o hábito de contar "estórias" à criança, só houve um número muito pequeno de eliciação de "estórias" durante as sessões; 2º) a dinâmica da interação dessa criança com esse adulto é bem mais facilmente identificada pela constância: a maior parte das sessões foi feita com esse mesmo adulto (a mãe), no mesmo ambiente (a casa). O mesmo procedimento pode esclarecer porque D. produz menos "casos", ao mesmo tempo que produz um grande número de "estórias": 1º) houve uma variedade de adultos interlocutores interagindo as vezes ao mesmo tempo com a criança nas sessões — ao contrário do ocorrido com N. — 2º) houve uma frequência alta de eliciação de "estórias" por parte dos diferentes adultos, no total das

sessões e além disso, 3º) houve abundância do que se pode chamar "estímulo visual" durante as sessões: o uso de livrinhos infantis, em que as ilustrações freqüentemente serviam como convites a contar "estórias".

É assim que já aos 3;2 N. cria seu primeiro "caso", enquanto que D. o faz aos 3;5. Os "casos" de D. não são tão longos quanto os de N.: a criança perto dos 4;0 de idade exercitava-se nessas criações, mas freqüentemente acabava sendo dirigida pelas ilustrações dos livrinhos e acabava contando "estórias".

Resumindo, o que é importante enfatizar a respeito dessas diferenças individuais é que, apesar da variedade, tanto de adultos interlocutores, como dos tipos de eliciação de narrativas, ambas as crianças na mesma fase usam dos mesmos recursos ou estratégias narrativas (cf. 3.2.) e aos 5;0 chegam a um estágio em que assumem plenamente o papel de narrador (cf. Cap. 4) e produzem narrativas extremamente semelhantes quanto a sua complexidade.

### 3.2. O desenvolvimento das "estórias"

Acompanhando a seqüência de desenvolvimento do discurso narrativo nos dados das crianças sujeito, observa-se que depois dos 3;0 de idade, aproximadamente, textos narrativos dos três tipos identificados continuam a ser produzidos como o resultado de uma construção conjunta em que ambos os interlocutores desempenham papéis específicos.

O papel do adulto enquanto interlocutor empírico ainda é fundamental nessa fase: uma das evidências disso consiste na observação de que a ausência de qualquer tentativa da criança narrar em contextos aparentemente ótimos para o surgimento de narrativas parece diretamente associável à ausência de enunciados do adulto dirigidos nesse sentido. Tal é o caso na situação em que ambos folheiam um determinado livro de estórias infantis, objeto utilizado geralmente como desencadeador de narrativas e a criança se limita a nomear os elementos presentes nas ilustrações, num procedimento semelhante aquele do "jogo do nomear", comum em fases anteriores ao desenvolvimento lingüístico (cf. Brown, 1957, Ninio e Bruner, 1976).

Nas narrativas encontradas na fase iniciada por volta dos 3;0 os aperfeiçoamentos da criança na arte de narrar são refletidos pela complexidade tanto quantitativa — maior número de respostas aos enunciados dos adultos (a criança preenche um número maior de turnos criados na interação com o adulto) — como qualitativa — a natureza das respostas da criança passa a ser grada-

tivamente mais adequada ao tipo de discurso (a criança começa a "informar", i.é., a narrar experiências não partilhadas pelo adulto). Não se trata mais das proto-narrativas, mas com razão pode-se afirmar que uma "técnica narrativa" primitiva começa a tomar forma. Para identificar em que consiste tal técnica, pareceu-me mais prático neste momento analisar o desenvolvimento de cada um dos tipos de narrativas separadamente.

O papel das "estórias" desde as primeiras fases do desenvolvimento do discurso narrativo é detalhado adiante (cf. 3.4.). Neste ponto, é interessante analisar, ainda que brevemente, a construção de algumas delas nos dados de ambos os sujeitos, para enfatizar o fato de que, embora se definam por conteúdos fixos, também são o resultado de construção conjunta pelos dois interlocutores.

As "estórias" contadas pelos adultos às duas crianças no período de coleta dos dados foram: Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, Pedro e o Lobo, A Bela e a Fera, Alice no país das Maravilhas, O Mago Merlin, Os Três Porquinhos, A Lebre e a Tartaruga, O Grilo Falante (dois textos diferentes), Babar, o Elefante, Pinóquio e Peter Pan.

Como já mencionado acima (3.1.), uma das crianças (D.), desde os 3;0 de idade participava da construção de "estórias", atividade em que o adulto interlocutor tinha inicialmente um papel muito ativo. Aos 3;1 já cantava sozinha a música de Chapeuzinho Vermelho ("Pela estrada afora, eu vou bem sozinha...") e era capaz de reproduzir alguns diálogos dessa "estória".

Em (25) já é possível notar uma pequena participação da criança na construção de uma "estória": a criança aos poucos vai repetindo parte dos enunciados do adulto como "moça", presente no enunciado imediatamente anterior da mãe: "Era uma vez a Cinderela, que era uma moça que gostava muito de...", e di... do baile, também presente no enunciado do adulto: "Então, a mãe dela, quando tava chegando o dia do baile...". A construção de um texto como dueto já pode ser entrevistada neste exemplo. A retomada de parte do discurso do outro se dá também no sentido inverso: a mãe repete "No dia do baile" do enunciado anterior da criança e "até a perna", esta é uma contribuição da criança para o texto narrativo. A analogia com a execução de um dueto tem sentido quando se considera que no início o adulto "dá o tom" para que a criança participe da execução de uma peça conhecida, no caso, a "estória".

- (25)
1. F. Agora a Daniela<sup>2</sup>.
  2. D. Não, é você.
  3. M. Eu? Eu vou contar da Cinderela, tá bom?  
Então... Era uma vez, a Cinderela, que era uma  
moça que gostava muito de...
  4. moça...
  5. M. A, então. Ela gostava muito de dançar.  
Então, a mãe dela, quando tava chegando o dia  
do baile, a mãe dela fez um vestido pra ela.  
Um vestido longo.
  6. to... di... do baile, nê?
  7. M. No dia do baile. Foi. No dia do baile. A mãe  
dela fez um vestido longo pra ela, nê?
  8. Até a perna.
  9. M. Até a perna, é. Então...
  - 10.... Assim, nê?
  - 11.M. Isso, do jeito que você está fazendo com a saia  
aí, até o tornozelo. Até perto do pé.  
(comentam sobre contexto imediato)  
(D. XXV., 3;2.15).

Entretanto, a retomada pela criança de parte dos enun-

ciados anteriores da mãe nesta tentativa de construção de uma narrativa é ligeiramente diferente do procedimento de incorporação de discurso encontrado em situações de contribuição maior da criança, cf. (19) e (29). As produções moça e di... do baile da criança em (25) deve ser atribuída antes uma função fática, em oposição a, por exemplo, "No lago tinha um sapo piando", em (19).

Entre os 3;0 e os 4;0 de idade aumenta consideravelmente o número de tentativas de construção de "estórias" e aos 4;0 de idade D. já se esforça por reproduzir uma "estória" tradicional, enquanto o adulto passa a se limitar a ouvir e confirmar, conforme pode ser visto em (26):

- (26)
1. F. Conta uma estória pra mim.
  2. D. Você conta uma estória pra mim.
  3. F. Há muito tempo que você não conta uma estória pra mim.
  4. Era uma vez... u...u, u  
... uma moça. Sabe como ela chamava?
  5. F. Ā?
  6. Ela chamava Chapeu-zinho Ver-me-lha.
  7. F. ū...
  8. A mamãe dela falou: - Chapeuzinho! Vai levar doces pra Vovozinha! Ela está doente! Mas não vai pro caminho que o lobo tá. Vai pro caminho, vai pro caminho... do...
  9. F. Ū...
  10. Mas daí, ela foi pro caminho pequeno, daí o lobo falou; - "Vai pro caminho pequeno, que eu vou pu esse caminho"
  11. F. Certo!
  12. Sabe quem chegou primeiro?
  13. F. Chapeuzinho!
  14. O lo-bo! (enfática)
  15. F. Ai, meu Deus! E daí?
  16. Daí o lobo comeu a vovó-zinha!
  17. F. Ā. E daí?
  18. E daí? Não sei!  
O caçador... ela, cortou tudo a barriga...  
tudo a vovozinha. Então cabou. Cabou a estória.
- (D. LXIV, 4;8.9)

É interessante ressaltar que o procedimento da criança em (26), de praticamente silabar determinadas expressões: "Chapeu-zi-nho Ver-me-lha", "lo-bo", "vovô-zi-nha", sucedendo à questão: "Sabe como ela chamava?" parece mostrar já uma primeira reversão de papéis. Sem dúvida, silabar palavras, dando ênfase a determinadas personagens ou ações nas "estórias" que conta é típico do comportamento do adulto desde as primeiras fases de desenvolvimento lingüístico.

Entretanto, não se podem ignorar em (26) as dificuldades que a criança ainda apresenta de assumir sozinha a construção de uma narrativa. É evidente no final sua hesitação na escolha da perspectiva adotada: a relação entre caçador e vovô não é muito precisa. Além do fato da criança ter abandonado os personagens anteriores: lobo e Chapeuzinho, não é possível identificar o referente do pronome anafórico ela (compare-se com (49) da outra criança, mesma fase). Com efeito, parece que foram essas dificuldades que levaram a criança a lançar mão do fecho "Cabou a estória" e encerrar a narrativa abruptamente.

Aos 4;3 D. produz já uma "estória" bastante longa, cheia de discursos diretos, cuja primeira leitura pode sugerir que a criança já maneja com segurança tanto a estrutura de "estórias", como o conteúdo de algumas delas:

- (27)
1. M. Escuta, eu trouxe aqui três revistas, pra você contar...
  2. D. A, eu vou contar...  
Era uma vez...
  3. F. Essa qual é a estória?
  4. Da Branca de Neve.
  5. F. Tá, Então pode contar.

6. Era uma vez, uma mocinha que chamava Branca de Neve. Ela morava com a Rainha mã. Daĩ ela perguntou pro espelho mágico: — Haverã alguẽm mais linda do que eu!" — "Branca de Neve!"  
Daĩ, ele foi, ela... — "Branca de Neve!"  
Daĩ, ela foi lã conversar com o espelho.  
Daĩ, ela fez uma cara que ẽ... mostrou pro passarinho. Daĩ... (susurra algo)
7. F. Como que ẽ? Não estou escutando.
8. — O prĩncipe! passando lã e vendo e a Branca de Neve lã, lã... e daĩ, o prĩncipe entrou embaixo da... daĩ falou: — "Sim, a Branca de Neve". Sabe que era? Era ele.  
Pulou o muro e fugiu.  
Ela ficou com vergonha e saiu.  
8. F. Ficou com vergonha de quem?
10. Dele.
11. F. Do prĩncipe?
12. ẽ.
13. F. ũ... Ela tem vergonha do prĩncipe?
14. ẽ. Olha ele aqui: Pum! Pulou.  
Daĩ, õ o que fez.  
Tã com vergonha. Olha o passarinho. A minha mã vai comprar um passarinho pra nõs.  
Daĩ, a madasta ficou assim:  
—"Chama os guarda!"  
—"Chama os guarda!"  
—"Chama os guarda!"
15. F. ũ...
16. Pa matã, pa levã a Branca de Neve pa foresta, matã ela, --- e tazẽ o coração dela pra rainha.
17. F. ũ...
18. Daĩ, outro dia,... A Branca de Neve... foi lã e a Rainha tava escondida aqui, e a Branca de Neve aqui.  
Daĩ, o prĩncipe falava assim; — "Hoje a Branca de Neve que ẽ a mais linda!"  
E a Rainha tava lã, escondida, ouvindo!
19. F. ũ...
20. Entã, dali a pouco ele falou assim:  
—"Chama os guarda!"  
Depois o Pinõquio. E depois da...  
Daĩ, pendeu o prĩncipe, daĩ a Branca de Neve chorou. Daĩ levou a Branca de Neve po bosque, e não teve coragem de matar ela. Daĩ, ela pensou que a árvore tinha zõlho e boca!
21. F. ũ! Coitada!
22. Daĩ, dali a pouco ela caiu no chã.  
plęc! plęc! plęc!
23. F. Ela caiu no chã, porque?

24. Porque sim.  
 Daí... ô, a mamãe acordou a Branca de Neve!  
 Não é não, é os passarinho. Daí, outro dia,  
 ela acordou e levou ela puma casinha. Sabe  
 de quem que era? — Dos seta anãozinho! Daí  
 arrumaro tudo, daí ela, ela dormiu.  
 Daí os anãozinho viero: "Eu vou, eu vou, pa casa  
 agora eu vou! Pa lalã tímbum!  
 Eu vou, eu vou!"  
 Daí, quer ver?  
 —"Uai! Tem luz acesa! Vamos ver quem é!"
25. F. A, os anãozinhos que estão falando  
 isso, né?
26. Entaram! Daí falou: —"Acho que tá lá em cima!"  
 Daí foram ver. Daí a Branca de Neve... .. olha aqui.  
 Ô, Ô, Ô. Ela acordou e os anãozinhos...  
 Daí,... ô... ficaram com medo! (ri)  
 Daí,... preparando um negócio... pa ficã velha.  
 Daí, deu uma futa Banca de Neve, todo mundo  
 foi correndo, correndo!
27. F. Deu maçã pa Branca de Neve e quẽ que  
 aconteceu?
28. Ela desmaiou!
29. F. A.
30. Daí, ... todo mundo.  
 Daí, cabou a estória e morreu a vitória!  
 Agora do Pinóquio.
31. A. Porque que ela desmaiou?
32. Porque ela comeu a maçã.
33. A. Que que tinha na maçã, que desmaiava?
34. Sabe porque? Tinha veneno!
35. A. A, bom!
- (D. passa a contar a estória do Pinóquio)  
 (D. LXXVI - 4;3.12).

Sem dúvida, do ponto de vista quantitativo, (27) pode ser vista como uma narrativa complexa da criança. Contudo, uma análise detalhada dos modos de construção dessa "estória" mostram uma falta de coesão entre os diversos blocos elaborados sob perspectivas diferentes. Na verdade, a narrativa toda é mantida graças aos daí — vinte e nove vezes empregado pela criança — num procedimento de colagem de "estórias" contadas pelo adulto, como discutido a seguir (3.4.). Analisando o primeiro bloco, turno 6., no

ta-se que a criança tenta dar conta do episódio da rainha mã questionando o espelho, mas há dificuldades que podem ser identifica-das nos pronomes anafóricos "Daí, ele foi, ela...", assim como nas hesitações: "Daí, ela fez uma cara que é... mostrou pro passa-rinho". Grande parte das hesitações da criança e dos problemas de entendimento de quem lê esse dado pode se dever à existência de um livro contendo ilustrações com base nas quais a criança narra. Dessa forma, é difícil identificar que entidade ou atividade nas ilustrações a criança está tentando eleger como a perspectiva de construção de partes dessa narrativa. Ainda com relação ao primei-ro bloco, é interessante ressaltar a entonação declarativa dada pela criança à fala da rainha: "Haverá alguém mais linda do que eu?". Não se trata de uma pergunta ao espelho, mas sim de uma as-serção que pode ser melhor avaliada diante das considerações so-bre discurso direto em 3.4.

No segundo bloco, turno 8., a criança elege o príncipe como perspectiva de construção da "estória" e ainda há dificulda-des na interpretação do discurso direto: -"Sim, a Branca de Neve!", assim como da passagem: "O príncipe entrou embaixo da..."

No terceiro bloco, turno 14., há um amálgama de discurs-so, como pode ser visto no comentário da criança dentro da narra-tiva: "A minha mãe vai comprar um passarinho pra nós", ao mesmo tempo em que a criança volta do príncipe à madrasta (rainha mã). A expressão outro dia no 18º turno funciona, da mesma forma que daí, como operador de discurso narrativo; é difícil atribuir a ela um papel de tentativa de relacionamento temporal entre even-

tos, ao contrário do que já se anuncia na construção: "daí prendeu o príncipe, daí a Branca de Neve chorou", turno 20., que pode ser traduzida por: "Quando (ou porque) prendeu o príncipe, a Branca de Neve chorou".

Entre os turnos 18. e 20. há outro problema com relação à autoria de discursos diretos "colados" dessa "estória", uma vez que parece estranho atribuir ao príncipe a declaração: "Hoje a Branca de Neve que é a mais linda!", ao mesmo tempo que a ordem: "Chama os guarda!". Sem dúvida, o problema neste último caso está no pronome anafórico ele que precede a ordem da mesma forma que o observado em (26), (27) e (49). No 20º turno a criança volta ao início efetivo da "estória" mencionado o episódio do guarda da rainha que devia matar Branca de Neve e passando para a introdução dos sete anões no turno 24. Desta vez não há problemas com os discursos diretos atribuídos aos personagens: "Uai! Tem luz acesa! Vamos ver que é!", "Acho que tá lá em cima!" que, assim como a canção cantada pelos anões, parecem ter sido decorados pela criança. Nos turnos seguintes a criança dá a "estória" por encerrada através da fórmula celebrada: "Cabou estória e morreu a vitória." deixando a protagonista num estado de desequilíbrio dentro da narrativa, o que é aceito pelo adulto, ao contrário do observado nos dados da outra criança da mesma época (cf. ) talvez porque a criança imediatamente passa a produzir outra "estória".

Quanto à outra criança, (N), como já observado, o adulto raramente elicia "estórias" durante as sessões de gravação. Não obstante, desde os 3;0 de idade podem-se encontrar dados em

que é claro que a criança já domina o conteúdo de algumas delas e pode colaborar na construção conjunta, como em:

(28)

1. N. Conta estorinha do pica-pau.
2. M. Conto. Era uma vez...
3. Do pica-pau que, que tem um cachorrinho.
4. M. A, esse?
5. É.
6. M. Então eu conto.  
Era uma vez, um pica-pau que tinha um cacho---
7. ---rinho.
8. M. -rinho. Como que chamava o cachorrinho dele?
9. É... é... é letra B!
10. M. Letra B?
11. É.
12. M. Mas letra B não é nome de cachorro, filha. (ri)
13. A... Como que ele chama?  
Ele chama pica-pau também.
14. M. A, ele chama pica-pau? Que belezinha!  
...  
Então, o pica-pau foi passear com a mamãe dele,  
e depois...
15. Ele subiu no banquinho, foi  
no restaurante, subiu no banquinho,  
abriu bem a torneira...
16. M. Hum?
17. ... o pica-pau que foi sibi no  
banquinho, abriu bem a torneira, ele caiu  
na água.
18. M. Caiu na água?
19. É.
20. M. Coitado! Molhou tudo!
21. Eu quero daquela. ;  
;
22. M. Molhou tudo... o sapatinho, a meinha,  
molhou a roupa, 'o a camisa, a calça, espirrou  
água tudo na cara dele chi i i i i...  
Espirrou água nos olhos, na boca, no nariz e  
no cabelo. Aí, então...
23. ũ...
24. M. Ele chorou: "Uã! Uã! Mamãe!... eu fui no  
banquinho, subi no banquinho, abri a torneira,  
espirrou água em mim. Mamãe! Mamãe! Uã!  
Uã! Uã!" E depois?
25. Não sei.  
A mamãe catou... cubiu c'o botoizão,  
daí, ele, ele ficou contente.
26. M. viu? Aí ele ficou muito contente.  
(N. XXXI. 3;3.23).

Dois comentários sobre a organização dessa "estória" pela criança são necessários. O primeiro diz respeito ao enunciado: "É letra B!", resposta da criança à pergunta da mãe: "Como que que chamava o cachorrinho dele?" Por estranha que possa parecer esta resposta, já que não é comum que um cachorro tenha o nome de "letra B", não é difícil identificar aqui um amálgama ou cruzamento de dois esquemas: o de discurso narrativo em que a mãe está envolvida e o da televisão, através do programa infantil "Vila Sésamo" diariamente acompanhado pela criança naquela época. Nesse programa, entre os quadros de brincadeiras entre personagens recorrentes, havia uma seção aparentemente destinada à familiarização, pelas crianças, da escrita de palavras do português. No caso das letras que apareciam no vídeo escritas sob diversas formas, esta criança mostrou-se particularmente interessada pela "letra B" e passou durante um espaço de tempo a inseri-la aleatoriamente em suas falas mais diversas. O segundo dos comentários diz respeito a outro cruzamento: o da famigerada "estória": a do pica-pau. O que a mãe faz, ao transportar o pica-pau para a "estória" do grilo falante, pode se dever a seu reconhecimento da dificuldade da criança de criar "estórias" nessa fase e pode ser comparado com um procedimento muito semelhante descrito em 2.2, na análise do exemplo (20), em que o adulto narra experiências vividas pela criança sob forma de uma "estória". Também nesta "estória" é interessante observar que a questão da mãe no turno 16º: "Hum?" parece ter o efeito de levar a criança a retomar e tentar reelaborar a narrativa; compare-se também com (50).

Aos 4;4.21 há uma tentativa da mãe de fazer a criança contar uma "estória" acompanhando as ilustrações de um livro infantil ("Babar, o Elefante"). O que se obtém, como em (25), ao contrário da complexidade das "estórias" produzidas por D., ainda é um exemplo de retomada de partes dos enunciados do adulto, que lê no livro.

- (29)
1. M. *Um dia, o Babar e o Celeste estão jantando...*
  2. N. ... *leste (concomitante com a mãe)*  
... *tando.*
  3. M. *Mas as crianças...*
  - 4... *anças, mas as crianças...*  
(N. LXVI., 4;4.21)

Já o procedimento de incorporação de parte do discurso do outro, dentro da construção conjunta de "estórias" pelo adulto e pela criança, pode ainda ser encontrado até perto dos 5;0 de idade. Em (30) há um exemplo de um texto recitado pela criança, que tem as mesmas características das "estórias" tradicionais: no terceiro turno é o adulto quem teroma os enunciados da criança, nos sexto e oitavo turnos é a criança quem retoma e completa os enunciados do adulto.

- (30)
- (V. *insiste em que a criança recite:*  
*"Vi um saci).*
1. V. *Então começa.*
  2. N. *Eu fui no mato, sabe o que eu vi?*
  3. V. ... *No mato, sabe o que vi?*
  4. *negrinho, é,*  
*era o saci, fique fininho,*  
*fininho, que nem um espeto!*
  5. V. *-Era fininho! (corrige)*  
*Mais alto!*  
*Olhos vermelhos...*
  6. ... *lho...*  
*e rabo preto.*
  7. V. *Fiquei...*

8. ... com medo. Tremi, tremi!  
 Nunca mais quero ver saci!
9. V. Ā! Viu como ela sabe?  
 M. Quā! Quā! Acertou!  
 (N. LXXXIII - 4;9.16).

É interessante também identificar uma diferença com relação à participação do adulto nas situações de produção de tipos diversos de narrativas. Diante de narrativas "estória", a participação do adulto é comparável à do "ponto" no teatro; ele dá as indicações de como começar ou continuar, como em (19), (28) e (30), entre outros. Já diante de narrativas "relato", o adulto, através das perguntas identificadas em 2.2., fornece as pistas que podem levar a criança a construir experiências passadas.

Aos 4;11 há um dado que evidencia claramente que a criança reconhece tipos diferentes de narrativas: sua intervenção: "Não fica falando na hora da estória", dirigida aos comentários pessoais da mãe que lê um livro de "estórias" infantis mostra sua tentativa de não "adulterar" o enredo fixo de uma possível "estória". Além disso, seu comentário final: "Estória boba, né?" comprova o desapontamento de suas expectativas de que, por se encontrar em um livro infantil, o texto constituísse uma narrativa propriamente dita, o que de fato não houve:

(31) (M. lê num livrinho o texto abaixo das ilustrações.

Em determinado momento comenta:)

1. M. Olha que orelhão!
2. N. Não fica falando na hora da estória!
3. M. Não pode? Que hora que pode falar?
4. Sô depois que acaba a hora, a hora da estô, da estória.

⋮

5. M. *Que gracinha!* (referindo-se à figura de um coelho)
6. Não pode falar na hora da  
estô, da estória!
7. M. Mas agora acabou.
8. Então agora pode.  
(N. XC., 4;11.18)

Objetivo principal desta seção foi mostrar o percurso das "estórias", nos dados de ambos os sujeitos. Nas próximas seções outros comentários a respeito de "estória" são traçados.

### 3.3. O desenvolvimento dos "relatos"

O "relato", como já exposto, é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais. As experiências pessoais mais comumente encontradas nas narrativas "relato" das crianças são aquelas que se dão no contexto da escola, dos passeios e viagens e temporal das "grandes" datas, i. é., de interesse para a criança, como Natal, aniversários, Páscoa. Essas grandes datas do tempo público e social têm um papel privilegiado na construção de "relatos".

As primeiras tentativas de "relatos" encontradas nos dados podem ser vistas dentro da discussão sobre proto-narrativas (cf. Cap. 2). No período posterior aos 3;0 de idade das crianças sujeito, a frequência das tentativas de relatar aumenta e o que se nota, da parte do adulto interlocutor, é o aparecimento de uma pergunta que vem a ser adicionada às anteriores onde? quem?, o que (aconteceu) (cf. 2.2): trata-se de quando. As primeiras respostas das crianças a esses quando do adulto nessa fase ainda não indicam estabelecimento de relações temporais entre eventos. Não é raro encontrar respostas que contêm informação espacial do evento narrado, como se a pergunta do adulto, ao invés de quando, tivesse sido onde:

- (32)
1. F. *Quando você pintou a unha?*
  2. D. *Lã no empório.*
  3. M. *No empório?*
  4. ...
  5. F. *Mas quando?*
  - ⋮

- F. *Quando você pintou?*  
 M. *'Cê passou esmalte aqui? 'Cê passou esmalte?*
6. ...
7. M. *Quando que você passou?*
8. *Agora.*
9. M. *Um pouco antes da F. chegar, nê?*  
 (D. XXI., 3;1.24)

Em (32) nota-se que o ponto de referência da criança do evento "pintou a unha", embora ainda espacial —"lá no empório" —, já evidencia uma noção primitiva de tempo, visto que o lugar "no empório" não coincide com o do momento da interação, e que, diante da insistência do adulto, a criança vale-se da expressão de tempo agora, conforme já observado em 2.1.

As tentativas da criança de resposta a questões tempo rais nesta fase já mostram sua hesitação entre responder a onde, como em (33), "tradução" dada por ela ao quando da mãe, e construir pontos de referência concretos: "eu tava dormindo" e "de noite" (cf. (33)), esta última, expressão temporal surgida perto dos 2;7 para a referência e eventos não mais observáveis no âmbito do aqui/agora.

- (33)
1. P. *Porque você está coçando?*
2. N. *Porque o pernilongo mordeu.*
3. M. *Que que foi, filha?*
4. *O pernilongo mordeu.*
5. P. *Ah., o pernilongo.*
6. *Ê.*
7. M. *Quando?*
8. *Ô... onde que eu... tava dormindo.*  
*A... de noite.*
9. M. *Hum...*  
 (N. XXXIII., 3;4.6)

A função desses quando, empregados primeiramente pelo adulto em suas perguntas e em seguida incorporados pela criança, parece ser a de possibilitar a construção de pontos de referência

a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente na construção do singular. Na verdade, a criança desde os 3;0 de idade já começa a descrever estados ou processos que servem como pontos de referência concretos para começar a narrar o singular, mas em estruturas sem quando, cf. (34)

(34)

D. *Eu tava lá fora brincando ca Raquel,  
daí eu caí na escada.*  
(D. dD., 3.2.25).

A introdução de quando dá origem à passagem da estrutura X daí Y, que pode ser dita uma forma primitiva de ordenação temporal, à estrutura mais complexa: Quando X, Y. A vantagem dessas construções com quando é constituir estados ou processos que não são mais observáveis como pontos de referência nesse contínuo indiferenciado do não-agora.

O comportamento do adulto nessa fase é o de eleger aspectos de experiências já vividas (em estruturas com quando e em algumas sem quando) na eliciação de "lembranças" para a criança, como em:

- (35) M. *Porque que ontem de noite, quando você chegou de Vinhedo com a Tãta, você chorou?*  
(D. XXVIII., 3.3.16)
- (36) F. *Você chorou hoje de manhã, quando sua mãe foi trabalhar?*  
(D. XXXI., 3.4.3)
- (37) M. *Conta pra mamãe o que você viu ontem na sua escolinha. Que você ganhou um chapêu...*  
(N. XXXII., 3.4.3.)

Em (35), (36) e (37) o adulto efetivamente traduz as expressões temporais ontem de noite, hoje de manhã e ontem por construções equivalentes contendo pontos de referência concretos

isto é, por eventos partilhados: "Quando você chegou de Vinhedo com a Tática", "quando sua mãe foi trabalhar" e "que você ganhou um chapéu".

A questão: "Você lembra? e outras semanticamente semelhantes, até então inexistentes, começam a surgir na fala do adulto nessa fase. A tentativa do adulto de construção de pontos de referência no passado, para que a criança, com base neles, passe a narrar o inédito, vai aos poucos se tornando cada vez mais insistente, conforme pode ser visto em (38):

- (38) P. *Você não lembra lá em Iguape, que você foi atrás da banda? Até que você estava com a Tetê na igreja! Que teve festa!*  
(D. XL. 3;6.5).

A eliciação de "relato" abaixo contém claramente as perguntas que o adulto já usa desde a fase das proto-narrativas (cf. formas sublinhadas) acrescentadas agora de quando, a iluminar relações temporais na experiência passada:

- (39) 1. M. N., *conta uma coisa pra mamãe. Onde que você foi agora que saiu com a mamãe e junto com a vovô.*  
2. N. *No ban...ã... no bando... na banda.*  
3. M. *Ah! Você viu a banda na cidade! E onde que ta va a banda?*  
4. *Lã na rua.*  
5. M. *Na procissão? 'Cê viu N. Sra.? Um... Quem que tava levando N. Sra.?*  
6. *A menina, criançada.*  
7. M. *Criançada! Tudo de calça comprida a criançada.*  
8. *É, e o anjinho.*  
9. M. *Aí que bonitinho! Eu adorei aquele anjinho, eu achei lindo aquele anjinho.*  
10. *É! Agora que eu vô comê, eu vô vesti de anjinho.*  
11. M. *Ã...*

12. Sozinha!
13. M. Sozinha! Você vai ficar com asa também?
14. Eu vou pôr a... a...  
Não sei.
- :
15. M. Você gostou do passeio?
16. Eu ô... gostei. Adorei.
17. M. Hum hum hum. Comprou pipoca, né?  
Quando chegou. Sô uma coisa ela não comprou.  
Que que ela não comprou?
18. Não sei.
19. M. Queria, queria, mas a mãe não comprou.
20. Bola de bexiga.
21. M. É isso mesmo!
22. Porque que você não comprou  
bola de bexiga? (zangada)
23. M. Porque quando a mãe viu, o homem já tinha ido  
embora. Ah! O homem tinha ido embora e a ma-  
mãe não viu ele indo. Não é? Por isso.  
(N. XXXVIII., 3,6.0)

Os "relatos" das crianças nessa fase ainda são do tipo de (40), em que, embora os eventos justapostos possam ser vistos como relativamente ordenados no plano temporal, a criança sozinha ainda não constrói pontos de referência com estruturas com quando.

- (40) 1. M. Você viu que você machucou aí?  
Machucou a canela ontem. Onde é que foi que vo  
cê machucou isso?
2. D. Lã fora.
3. M. Como é que foi?
4. É que eu fui... é que  
eu fui... ver meu pai...
5. M. â...
6. ... lã do outro lado...
7. M. â...
8. ... que tem a tornera,  
então, massuquei e caí.  
(D. XXXIII; 3,4.17)

Neste exemplo, a menção a machuquei antes de seu evento causador caí parece poder ser explicada pela presença de machu car no discurso do adulto, ao mesmo tempo que pela perduração do estado de coisas (machucado) no momento da interação.

As hesitações ou dificuldades na elaboração desses "relatos" parecem poder ser explicadas pela dificuldade de construção de pontos de referência, como em:

- (41)
1. F. *Ai, tã com dodõĩ aĩ atrãs no pẽ? Como ẽ que vo cẽ fez isso?*
  2. D. *Eu machuquei na escada lã da minha casa. Eu nã sei. Eu pisei... eu fui lã da minha casa, que nem a Raquel, e eu machuquei!*
  3. F. *A. mas que chato! Dõĩ isso aĩ?*
  4. Não.
- (D. XLI., 3;6.13)

Ao mesmo tempo em que aos 3;0 de ambos os sujeitos ainda se encontram tentativas de "relatos" como essas, outras narrativas já com quando e algumas expressões de relações temporais começam a emergir. Dessa forma, "relatos" mais completos começam a surgir; ainda sob eliciação do adulto: aos 3;7 N. já esclarece as pectos mais precisos de eventos marcantes para ela, passado sete meses antes do momento da interação. É interessante observar que em (42) é a própria criança quem introduz uma expressão temporal: "na hora de Natal", na tentativa de localizar o evento a ser narrado.

- (42)
1. M. *Esse cachorro mole, quem deu esse cachorro mole pra você?*
  2. N. *Foi meu pai.*
  3. M. *Mas porque ele... não ẽ seu aniversãrio hoje!*
  4. A. *foi meu pai que deu.*
  5. M. *Senta no meu colo, pra nõs brincar com o cachorro mole.*
  6. O. *na hora de Natal que ele deu.*
  7. M. *Quando?*
  8. *Na hora do Natal.*
  9. M. *Mas hoje nã ẽ Natal.*
  10. *Quando ele... ẽ quando, ã... ẽ ontem que nõs lavamos a, o quintal que fez a, a festa de Natal.*
  11. M. *Ontem?*

12. Não, é ontem.  
 Ontem é ontem?  
 13. M. Ontem é ontem sim.
14. Nós fazê uma mata de Natal.  
 Eu fis a, a, a alta de Natal sozinha.  
 15. M. Qual?
16. A... o, eu fiz a árvore de Natal  
 sozinha.  
 17. M. A árvore?
18. É, árvore de Natal.  
 19. M. E você não deixou quebrar nenhuma bola?
20. Naão.  
 21. M. ã...  
 22. A, porque você não vai fazer a árvore  
 de Natal, mamãe?  
 23. M. Porque agora não é Natal,  
 agora é em julho, agora não é Natal.  
 (N. XLIII 3;7.23)

O "relato" pode ser resumido da seguinte forma: "meu pai deu (esse cachorro mole aqui presente) no dia de Natal. Nós lavamos o quintal e fez a festa de Natal. Nós fizemos uma árvore de Natal ("mata"): eu fiz a alta sozinha." A criança inicia o "relato", provavelmente pela associação de "ganhar presente" contida nos enunciados da mãe com a rotina de festas de Natal: inicia introduzindo o personagem principal "meu pai", agente da ação contida na pergunta da mãe e relaciona o "tempo" da ação/evento ocorrido ao "tempo" da ocorrência de outro evento, significativo para ela: "na hora de Natal". Essa expressão resulta de um amálgama de construções contendo dia e hora, assim como "mata de Natal" e "alta de Natal" derivam de "árvore de Natal". O que constitui a contribuição da criança ao "relato" do singular encontra-se nos turnos que compõem a narrativa propriamente dita: o "relato" de uma festa de Natal e de sua participação nas ações "lavar o quintal, fazer a árvore de Natal". É interessante que aqui a criança já lança mão de uma expressão de tempo público "o dia de Natal" para tentar localizar

temporalmente o evento questionado pela mãe.

A necessidade de relacionar eventos passados a pontos de referência constituídos por eventos partilháveis parece evidente na hesitação da mesma criança aos 3;10, até para a identificação de objetos cujos nomes não lembra, cf. (43):

(43)

N. *Cadê aquele de... aquele coiso de, de coiso de, de andã.  
Aquele que dã, aquele que tã quebrado, aquele que, que, que,  
que o Quincas, que o João, que o João Balancinha me deu?*

M. *É o Jipe Maluco?*

N. A, é.

(N. XLIX., 3;10.5)

À medida em que a análise se aproxima dos 4;0 de idade, construções com quando são cada vez mais freqüentes:

(44) 1. F. *Nossa! Quem que riscou a parede com lápis?*

2. D. *Raquel!*

*Ligou a televisão! Meu pai já  
tirou o risco (sobre pretexto imediato)*

3. F. *Tirou o risco da televisão?*

4. E. *Foi a Raquel que riscou.*

*Eu tava dormindo quando a Raquel riscou.*

(D. XLX., 3;8.10)

É interessante comparar as tentativas de "relatos" às "estórias" e "casos", narrativas mais longas e complexas encontradas na mesma fase. A dificuldade na elaboração de "relatos" se explica por sua própria natureza: narrativas que não têm "enredo" fixo e ao mesmo tempo exigem compromisso com "plausibilidade" (cf. Cap. 4), ao contrário dos "casos" e das "estórias". Conforme pode ser visto adiante, muitas tentativas de "relatos" acabam se transformando em "casos", através dos recursos ali identificados.

A análise dos "relatos" não se completa aqui: é retomada no Cap. 4, após a discussão do desenvolvimento dos "casos" entre os 3;0 e os 4;0 de idade.

### 3.4. O desenvolvimento dos "casos". Colagens, Combinações livres e apoio no presente.

Os recursos de que a criança lança mão na construção das narrativas "casos" fazem parte de um procedimento semelhante à chamada "estratégia de preenchimento" por Lemos (1977) em seu trabalho sobre redações de vestibulandos. Na criança, tal estratégia caracteriza-se pelo preenchimento de um arcabouço ou macroestrutura narrativa concreta — o das "estórias" — em que se manifestam itens lexicais com função de operadores de narrativa: era uma vez, (e) daí, então, depois.

A utilidade da moldura ou arcabouço lingüístico de uma macroestrutura narrativa pré-existente pode ser apreciada através da observação de que a criança usa de seu conhecimento delas e procede em suas narrativas através do preenchimento dessas molduras.

Esse preenchimento pode ser feito pelo menos de três modos: pelas colagens, pelas combinações livres e pelo apoio no presente. Dessas três formas de recursos, as duas primeiras podem ser ditas "recursos essencialmente lingüísticos", enquanto que a última, "recurso não-lingüístico".

Começando com a colagem, trata-se de incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos, de "estórias" conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da "estória" tradicional na narrativa da criança.

Mas a colagem não se limita à adaptação de determinadas partes ou marcas lingüísticas de "estórias". Ocorrência de discursos diretos "clássicos" (i. é., de "estórias" tradicionais) podem se insinuar fortuitamente nas diferentes narrativas das crianças nessa fase. Exemplos de colagens podem ser vistos em (27), (46), (49)

Ao lado da colagem surge uma contribuição mais criativa da criança na construção de narrativas: é a combinação livre que se manifesta no nível do discurso e do léxico. Neste último caso, trata-se do recurso de combinar fonemas/morfemas do português de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/morfológicas da língua, o resultado obtido são formas possíveis, mas não existentes no português. Exemplos de produtos de combinação livre no léxico são expressões como: "caraba" (48), "compinho" (50), "põtistu" (49), "caloluca" (D., LIV.,3;9.17) e "igaragada" (N. LXVII 4;5.14). São expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro dos enunciados da criança.

No nível do discurso a combinação é feita através da ordenação lingüística, de maneira não ordinária; de eventos/ações – ou partes deles – que de alguma forma já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação, novamente com a função de preencher "espaços" ou lugares narrativos. Desse último procedimento resulta a "não-realidade" ou não previsibilidade do novo adicionado, o que permite que uma narrativa iniciada como "relato" passe a ser caracteri

zada como um "caso".

Entretanto, deve-se salientar a respeito desse procedimento que a "não-realidade" dos "casos" reside na não previsibilidade do novo: i.é., na combinação de eventos/ações de maneira insólita do ponto de vista do adulto e não na absoluta novidade desses mesmos eventos/ações considerados de per se. Na verdade, todos eles se referem a processos ou atividades "conhecidos" da criança, como: sair com adultos para as compras, para passeios ou viagens, ir ao médico, à casa de parentes, cair e se machucar, etc.

Uma outra maneira da criança de preencher espaços gramaticais na construção de suas narrativas pode ser vista no que poderia ser chamado de "apoio no presente": a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais vividas na situação imediata de interação lingüística, ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados. O papel do "amparo em coisas presentes e próximas para reaver coisas distantes e ausentes" é mencionado também por Bosi (1979) em seu trabalho sobre lembranças de velhos. Trata-se de um tipo de recurso que já tinha se manifestado na fase das proto-narrativas no discurso do adulto dirigido à criança em situações de elaboração de narrativas (cf. 2.2).

A utilização, pela criança, desses recursos na construção de suas narrativas vem esclarecer como em idade precoce as crianças começam a tomar ciência da tarefa de organizar suas lembranças. Neste ponto, cabe ressaltar a adequação da interpretação social da capacidade de lembrar dada por Bosi (1979): "Se lembra-

mos, é porque os outros, a situação presente nos fazem lembrar"<sup>3</sup>. A constatação de que a "memória é trabalho", que as "lembranças são uma paciente reconstituição" (Bosi, 1979: ) pode ser evidenciada também nos estudos do desenvolvimento do discurso narrativo em crianças - situação já descrita como aquela de trabalho conjunto da criança e do adulto interlocutor em interação.

É no "caso" de "Biluli jogado"<sup>4</sup> ("biluli" pedacinho de pão com manteiga) que surge pela primeira vez o "apoio no presente": No vigésimo quinto turno a criança compara o objeto de que fala na narrativa com outro presente no momento da interação ("ele (o danome) cabe nessa lata gorda"), numa tentativa de "trazer" ao presente algo ausente e passado. A segunda ocorrência de semelhante recurso surge no trigésimo sétimo turno: a criança mais uma vez compara o objeto de que fala na narrativa com outro presente e visível ("aquela casa, bem malêlo<sup>5</sup>. Igual daquele pano lá, que tá na melancia"). Na mesma narrativa há uma terceira ocorrência de tal estratégia: a comparação da casa de que fala com a camisa que o pai veste no momento. Objetos diferentes são aproximados por apenas um traço comum; a cor ("aquela casa bem igual da camisa do pai").

O primeiro recurso de combinação livre também surge neste "caso" em que a criança em primeiro lugar tenta espontaneamente relatar uma sua experiência passada:

(45)

1. N. *Ontem tisti... eu fui co...  
co... co biluli na mão, eu não  
comia mais, porque eu não queria.*
2. M. *Aonde que você foi com o biluli na mão?*

3. Aonde... eu joguei  
fora lá na rua!
4. P. Mas onde?  
M. Na rua.  
P. Mas onde você foi?
4. Eu fui no Bais. (= Eletro radiobraz)
6. P. A, no Brás.
7. E. Jogã pra rua,  
pra todo lado, e...  
Sem manqueda (= manteiga)
8. M. Sô biluli?
9. E.
10. M. Quem fez pra você o biluli?
11. Nada, eu peguei. Grandão!
12. P. Com quem que você foi?
13. Sozinha.
14. M. E você atravessou a rua sozinha?
15. Não!
16. M. Não pode! Como é que você fez para atravessar a rua?
17. A... eu vim com uma pessoa.
18. M. A... Qual é a pessoa?
19. Aquela pessoa... u...  
Co'a vovô. Ela... ela...  
ela, ela comprô um danone desse gordo!
20. M. Você comeu? Era gostoso?
21. Comi. Sô que eu não guã...  
não güentei, gantei.
22. M. Não agüentou? A... Porque era muito, nê?
23. E! Bem pesado!
24. P. Você guardou pra depois o resto? O restinho?
25. E.  
Eu... eu aguei(?) pequenininho... mas  
aquele é muito gandão. Sô que esse  
tamanho é muito grande. Então cabe na...  
nessa... nessa lata gorda, então eu fui  
passeã, passeã, passeã sozinha.
26. M. Mas pra você passear sozinha, como é que pode  
passear sozinha, atravessar a rua. Sozinha não.
27. Porque?
28. M. Porque é perigoso, viu? Vem o carro.  
P. Mas eu 'tava no mar...
29. Eu tava no mar!
30. M. A, você não atravessou a rua, nê?
31. Não. Eu tava sozinha  
lá, por aí. Eu não achei  
a minha mãe.
32. M. Não?
33. Não.
34. M. E daí, como é que você voltou para casa?
35. De ônibus.
36. M. A...

37. N. Aquela casa... bem malêlo.  
Igual daquele pano lã, que tã  
na melancia.  
38. M. A! (surpresa) Papel. É amarelo mesmo.
39. ... aquela casa bem  
igual a camisa do papai!  
40. M. (ri) Aonde que é essa casa?
41. Lã longe. Fui de ônibus.  
42. P. Ā...
43. Agora que eu fui lã no...  
na minha casa, eu não voltei aqui.  
44. M. Não?
45. Não.  
46. M. Você ficou com saudade?
47. Fiquei... Fiquei sim!  
Sô que eu sô queria você.  
48. M. Ā!  
P. É como é que você vei aqui agora?
49. A, não queria ficã aqui.  
50. P. Não queria?
51. Não.  
52. P. Você queria ficar onde?
53. Aonde?  
54. P. Aonde você queria ficar?
55. Eu queria ficã  
na parede, andando.  
56. P. (surpreso) Na parede, andando?
57. Ē.  
58. P. Que nem lagartixa?
59. Ē. (pausa)  
60. M. Você acha bonito andar na parede?
61. A... não sei.  
Não tenho pẽ de...  
de aranha.  
62. M. Ā!  
(N. XXVI, 3;2.4)

O que se observa nessa narrativa, a partir das primeiras tentativas de "relato" da criança, é que o adulto insiste em obter mais informações sobre o realmente ocorrido, introduzindo questões cujas respostas (cf. 2.1.) poderiam fornecer a localização espacial do evento a ser narrado, personagens e condições de sua realização: "aonde você foi?", "com quem você foi?", "Como você fez para atravessar a rua?", turnos 2,4, 12 e 16. Entretanto, nem todas as respostas da criança podem ser consideradas como ade

quadas com relação a essas questões: no décimo terceiro turno, o enunciado da criança "Sozinha", reafirmado no vigésimo quinto "Então eu fui passear sozinha" surpreende o adulto que cobra da criança um relato do realmente ocorrido. Após a intervenção do segundo adulto, no vigésimo oitavo turno "Mas eu tava no mar!", enunciado incorporado pela criança a seguir, a narrativa prossegue com a criança fazendo uso, além do apoio no presente (cf. pág. ), da combinação de eventos/ações de maneira insólita, como em: "Agora que eu fui lá no... na minha casa, eu não voltei aqui"; "Eu queria ficar na parede, andando". Este procedimento permite que a criança continue a narrativa sem a necessidade de se prender ao realmente ocorrido. O apelo à combinação livre consiste neste caso em afirmar a ocorrência de um evento que se distancia semanticamente dos já mencionados na narrativa. É dessa forma que a criança logra continuar a narrativa, a partir de então criando livremente uma resolução para o "caso". O apelo à combinação livre potencialmente permite à criança continuar "narrando" indefinidamente, como se pode ver nas seqüências: "Eu tava no mar"; "Eu tava sozinha lá, por aí"; "Eu não achei a minha mãe"; "Fui de ônibus"; "Agora que eu não fui lá no... na minha casa, eu não voltei aqui"; "Eu não queria ficar aqui"; "Eu queria ficar na parede, andando".

Os recursos de colagem, combinação livre e apoio no presente que caracteriza a "técnica" narrativa primitiva manifestam-se nos dados de ambos os sujeitos na mesma fase do desenvolvimento lingüístico. Nos dados de N. surgem desde os 3;2, (cf. (45)) ; nos de D. as primeiras manifestações podem ser encontradas aos

3;5, como em (46) abaixo, em que 'sa batata aqui e na minha cama podem ser caracterizados como apoio no presente, enquanto que deu mole é um misto de combinação livre com incorporação do discurso da mãe ("Porque que você está mole?"):

- (46)
1. M. Mas porque você está mole?
  2. D. Eu não sei porque.
  3. M. Dormiu muito?
  4. Porque, porque, porque 'sa batata aqui, deu mole na minha cama.
  5. M. Essa batata o que?
  6. Essa batata aqui, daí, tã lá na minha cama, fazem... tu... daqui... e depois...
  7. M. 'Ce tã inventando.
- (D. XXXVI. 3;5.8)

Aos 3;6, D. "fazendo de conta" que lê um livrinho infantil em sua tentativa de narrar exibe tanto apoios no presente: viu um livro..., como combinações livres: e de cor de rosa, ela, uvinha:

- (47)
- (D. fingindo que lê)
- Sabi... sabi... sabi... sabi que 'conteceu?
- .....
- É daí, viu um livro na na na...
- F. Viu o que?
- Veio uma onça, e de cor de rosa, veio, ela, uvinha, e comeu, e... e... esse home...
- P. A, comeu uva?
- Comeu... e... e fico doente.
- (D. XLII. 3;6.21)

Tanto (46) como (47) são tentativas de narrar que dificilmente podem ser interpretadas, até mesmo do ponto de vista do adulto interlocutor, como pode ser visto em sua afirmação: "'Cê tã inventando" em (46).

Quanto aos produtos de recurso de combinação livre, dian

te da estranheza do adulto a criança pode admitir que tais formas não fazem parte do léxico da língua de ambos. D. aos 3;9.17 responde à estranheza da mãe diante da palavra "calavão" inventada por ela: "É um nome que eu aprendi a falar sozinha." Os produtos lexicais de combinação livre mostram como a criança nessa fase trabalha com a língua como objeto.

O recurso de combinação livre surgido em contexto de discurso narrativo possibilita também a criação de outros universos de referência que, da mesma forma que o das "estórias", se opõem ao do aqui/agora: aqueles em que experiências pessoais são combinadas independentemente de possibilidade de terem ocorrido. Acredito que esse recurso tem um papel fundamental no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, pela sua atuação na criação de realidades que a princípio não são governadas por verossimilhança.

Passando para o recurso de "apoio no presente", a mais expressiva ocorrência de tal procedimento pode ser vista ao "caso" do "Exame de sangue". Num total de vinte e cinco turnos entre a mãe e criança, a primeira tenta fazer a segunda relatar uma experiência recente de grande repercussão para a criança (coleta de sangue, para análise em laboratório). O recurso de que se fala surge no décimo segundo turno:

- (48)
1. M. *Você foi fazer o exame de sangue ontem?*
  2. N. *Fui.*
  3. M. *E quê que aconteceu lá?*
  4. Eu *fui...chorã lá.*
  5. M. *Você foi chorar lá?*
  6. *Fui.*
  7. M. *Como que o médico fez o exame para você?*

8. Foi, foi fazê o  
exame de, exame de sangue,  
de, de, de tesoura.
9. M. Não, não é de tesoura. Uma agulhinha no braço.  
Uma agulhinha que cutucou o braço. Não foi?
10. Foi.
11. M. Agulhinha cutucou o braço e daí fez exame de  
sangue, né? E quê que o médico falou pra você?
12. Falou que... que essa,  
essa caixa, essa caixa de  
anel faz, faz a gente lembrã.
13. M. Faz a gente lembrar?
14. É.  
Que a gente faz exame de  
sangue.
15. M. A, é?
16. É.
17. M. Co... como essa caixa faz você lembrar?
18. A, ela lembra assim mesmo...
19. M. Hum...
20. Ela... ela falou assim comigo,  
que não, não tem, não tem exame  
de sangue lá no, no, no caraba<sup>6</sup> (ri)
21. M. Caraba? (surpresa)
22. É, é lá onde, no  
parque, que nós, ã...  
nós ã... de brincadeira.  
Tô, que tem foguetinho.
23. M. Hum. É a caixinha de anel que você está pegan-  
do. Que você falou que lembra. E você chorou?
24. Chorei.
25. M. Doeu o exame?
26. Doeu.
- (N. XXXVI. 3;5.13)

A "caixa de anel" referida pela criança é, mais precisa-  
mente, uma lata em que a mãe guarda suas bijouterias, objeto mani-  
pulado esporadicamente durante as sessões de gravações. Entender  
porque a criança a elege como "apoio no presente" dentre outros  
objetos também presentes no momento da interação parece ser possí-  
vel pela associação de objetos pontiagudos como alfinetes guarda-  
dos na caixa (cf. N. Foi fazer o exame de, exame de sangue de, de,  
de tesoura.), com a agulha, instrumento da coleta de sangue. Esse

amparo em coisas próximas e presentes para reaver o distante e ausente vem significativamente explicitado pelo próprio narrador, através da expressão: "Faz a gente lembrã".

Observa-se ainda que neste caso a criança cumpre a tarefa de narrar respeitando seus turnos e papel, contudo, ao responder a pergunta da mãe "Que que o médico falou pra você?", nos décimo segundo e vigésimo turnos, seu preenchimento de um "lugar" de discurso direto é apenas formal; seus enunciados-resposta são semanticamente desligados do "verbo de dizer" presente na pergunta do adulto ("falou"): "N. Falou que... que essa, essa caixa, essa caixa de anel, faz, faz a gente lembrã"; "Ela falou assim comigo, que não, não tem, não tem exame de sangue lá no, no, no caraba". O preenchimento da criança nessas respostas classificadas como "desligadas" das respectivas perguntas é feito de forma a não relacionar semanticamente os eventos/ações narrados dos personagens que os desencadeiam. No caso em discussão, o que a criança realmente faz caracteriza-se também como um tipo de apoio no presente: atribuir ao personagem (o médico) um comentário que na verdade é seu — do próprio narrador, no momento da interação: "Falou que essa caixa de anel faz a gente lembrã". (ver também as reflexões sobre discurso direto, adiante)

Uma análise de "caso" de "Girafa que virou jacarê" é útil para ilustrar ao mesmo tempo o emprego dos três recursos em discussão. Num total de dezesseis turnos de interação entre pai/mãe e criança, nota-se de início que um dos adultos cobra da criança o "contar uma estória". Na tentativa de dar conta da tarefa imposta, a criança inicia a narrativa através da introdução da pro-

tagonista: a girafa:

- (49) 1. P. É, eu acho que você vai lá, tomar banho. Se você não contar uma estória pra mim, você vai tomar banho.  
M. Ahn! Você... antes você gostava de tomar banho, porque que agora não quer mais, heim? [p/ adulto] Ela está uns tempos assim, já faz...
2. N. Eu já conto uma estória pra você, da girafa.  
3. P. Então conta.
4. Ontem a girafa foi na casa dela, choveu muito, ela fez totô e... a mãe dela falou assim pra girafa:- "Não vai na chuva! Não vai na chuva!" Ela foi. Então moreeeu. Ela ficou, ela ficou que nem zacalê, não queria tomar banho, então ela ficou -- zacalê, de ca -- de zacalê.  
5. M. Casca na perna, nê?
6. É.  
7. M. Mas a C. não vai ficar de jacarê, nê?
8. É.  
9. P. I!
10. Então, a mãe dela bateu nela, ela acordou. Ela, ela, ela chorou, bateu nela. Então, ela foi na casa dela, mostrou lá. Então ela falou assim pra mãe dela: (bem baixinho) "Pötistu!"<sup>7</sup> Pötistu!" Ela não foi nosso tipo.  
11. M. Dá aqui eu tiro pra você. (comentário sobre contexto imediato)
12. Cabô'ôooo!  
13. P. O quê aconteceu pra ela?
14. Ela. Não, essa.  
15. P. Quê aconteceu pra ela?
16. Ela mostrou meu caminho pra entrada, porque ele, ele não foi mais lá, porque ele estava na casa dela. Cabô'ôoo!  
Agora do pintinho.  
(N. XXXIV. 3;6.9)

O fato de que a narrativa é inspirada na própria experiência do narrador na situação imediata vivida evidencia de forma inequívoca o apoio no presente. Veja-se, neste sentido, a cono

tação negativa dada a "ficar que nem jacaré", "de casca grossa", já presente nas advertências da mãe dirigidas à criança na situação de interação.

Ao mesmo tempo, esta narrativa floresce graças ao recurso lingüístico de inspiração no conteúdo de uma narrativa pré-existente: a estória do grilo falante (cf. pág. ), familiar à criança, que é aproveitada, desde o início, em que a atitude do grilo é literalmente transposta para a girafa. Uma comparação entre uma versão simplificada do texto da mãe – a "estória" do grilo falante – e a narrativa da girafa produzida pela criança pode evidenciar o uso, tanto dos dois recursos lingüísticos, como do "apoio no presente", identificados neste estudo. Para tanto, basta rever ambos os textos lado a lado. No da criança, os recursos lingüísticos mais óbvios se encontram sublinhados com uma reta única no caso da colagem da "estória" da mãe; com uma reta dupla no caso da combinação livre e o apoio no presente com uma linha pontilhada.

#### Grilo Falante

"O grilo falante saiu descalço na chuva. Ele se molhou todo e chorou. A mãe dele ficou brava (ameaças de punição), mas finalmente cuidou dele. Aí ele ficou muito contente e prometeu que nunca mais ia sair descalço na chuva".

#### A Girafa que virou jacaré

"A girafa foi na casa dela, choveu muito, ela fez cocô e... a mãe dela falou assim pra girafa: – "Não vai na chuva! Não vai na chuva!" Ela foi. Então morreeeu. Ela ficou que nem jacaré,

não queria tomar banho, então ela ficou zacalê, de ca - de, de za calê... Então a mãe dela bateu nela, ela acordou, Ela, ela, ela chorou, bateu nela. Então ela foi na casa dela, mostrou lá. Então ela falou assim pra mãe dela: - "Pôtistu! Pôtistu!" Ela não foi nosso tipo. ... Ela mostrou meu caminho pra estrada, porque ele, ele não foi mais lá, porque ele estava na casa dela. Cabô'ôoo!"

É ainda interessante comparar nesta narrativa a confusão causada pelo emprego de um pronome anafórico pela criança: "porque ele, ele não foi mais lá, porque ele estava na casa dela", ao qual não se pode atribuir nenhum referente, tal como já aponta do nos dados de D. em (26) e (27). Mais uma expressão problemática nesta narrativa da criança é: "Então morreeeu", que parece não poder ser interpretada na posição em que se encontra no discurso.

Diante desse "caso" vale a pena retomar a questão da colagem para mostrar que a ação das "estórias" no desenvolvimento do discurso narrativo se comprova em diversos níveis.

Aproveitar um "script" ou esquema de "estória" existente parece ser uma estratégia narrativa eficiente, como aponta Nelson (1978) que, entretanto, lhe atribui um papel apenas facilitador: "Um script bem conhecido pode ajudar as crianças a estender sua habilidade conversacional para além do ponto em que o que deveria ser dito é determinado pela situação imediata, até o ponto em que o diálogo passa a ser livre da situação imediata". A inspiração no "script" da narrativa do grilo falante comprova que "esquem<sup>as</sup> de estórias são adquiridos através da experiência de ouvir estórias", conforme conclui Mandler (1978). Em seu experimento, ele verifica que crianças do primeiro grau já têm esquemas de

estórias adquiridos em fase anterior e significativamente usam-nos para organizar suas lembranças de eventos passados. Segundo o autor, as crianças não sô empregam mais que adultos a estrutura de estórias para organizar suas lembranças, mas ainda dependem dela. O que Mandler (ib.) chama de "esquemas de estórias" corresponde aqui aos "arcabouços" ou "molduras" — noções que podem ser parcialmente assimiladas à de macroestrutura implícita nos trabalhos de Labov (1967 e 1972) e explícita no de Kintsch e Van Dijk (1975) — e parece que é através deles que a criança pode, em primeiro lugar, identificar no adulto tipos diferentes de discurso e, em seguida, pode incorporá-los.

As hipóteses de Kintsch e Van Dijk (ib.) sobre o papel das macroestruturas na compreensão e memorização de textos vêm confirmar proposta neste trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo. Baseados nos resultados obtidos no experimento com adultos aos quais se pedia para resumir e reconstruir estórias contadas dois dias antes, os autores propõem em primeiro lugar que: "o que é estocado na memória corresponde à macroestrutura do texto... Nas lembranças, os sujeitos utilizam a macroestrutura como índice de recuperação das informações: os abreviados e os resumos refletem diretamente a macroestrutura" (Kintsch e Van Dijk, 1975: 106). A segunda conclusão a que eles chegam pode ser diretamente relacionada ao que se propõe aqui sobre o papel das chamadas "estórias": "Para compreender as narrativas, os sujeitos devem ter a sua disposição um esquema narrativo clássico que pertence a seus conhecimentos gerais"<sup>8</sup>. Mais forte e significativo

ainda é o que chegam a afirmar (pág. ): "a compreensão de uma estória pode ser comparada ao preenchimento de compartimentos vazios num esquema de estória pré-existente"<sup>9</sup>. Segundo esse ponto de vista, a influência de macroestrutura não se restringiria à atividade de produção ou reprodução de textos narrativos, mas também estaria presente na própria compreensão das narrativas dirigidas aos sujeitos.

O mesmo verifica de Lemos (1977) que propõe, como explicação da grande margem de erros, ou inadequações, do ponto de vista semântico, das construções dos vestibulandos, a hipótese da utilização de uma estratégia de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido de textos modelo.

Entretanto, é preciso estabelecer uma diferença entre a noção de macroestrutura dos autores acima e a de arcabouço, moldura ou esquema de discurso narrativo mencionados. Os esquemas de narrativas discutidos aqui não são estáticos, ao contrário, têm mobilidade combinatória, como já visto nas observações sobre o papel das "estórias" e dos "casos".

A importância das "estórias" para as crianças é também salientada por Applebee (1978), mas sob uma perspectiva diferente. Como já apontado em 1.2.2., Applebee (ib.) atribui à falta de diferenciação entre fato e ficção o poder de estender a experiência relativamente limitada da criança pequena. Segundo o autor, a primeira interpretação da criança do que é uma "estória" é de que é algo que realmente aconteceu no passado, uma História e não um construto ficcional (id.ib.:38). Mas ele não relaciona a impor-

tância das "estórias" no desenvolvimento de narrativas "relato" ; fala em termos mais gerais de "extensão de experiência". Para Applebee, as estórias ajudam as crianças a adquirir "expectativas sobre como o mundo é, sem a pressão de separar o real do faz-de-conta" (id.:52). E aí está, segundo ele, o valor das "estórias" como um importante agente de socialização: transmitir os padrões recorrentes de valores, as expectativas sobre os papéis e relações que são parte da cultura da sociedade em que a criança vive.

Voltando aos recursos de construção de narrativas pela criança, vê-se que na mesma sessão em que N. produz a narrativa da "Girafa que virou jacaré" surge outro "caso" que mostra claramente como a inspiração na própria experiência pessoal pode construir narrativas que nada têm de "verossível", nem são "estórias", cf.:

(50)

1. N. *Agora do pintinho.*  
*Então, o pintinho foi na loja, caiu na rua.*  
*Ele foi compinho, foi ní mim, porque ele*  
*foi na loja. Então, ele caminhou pu, puma*  
*coisa, ele, ele, ele moleu.*
  2. P. *Ele caminhou na coisa? Que coisa?*  
*Fala di-, conta direito.*
3. A?
4. M. *Tã difícil de tirar esse durex, viu?*
5. A...
  6. P. *E daí, como é que ele foi na coisa,*  
*que coisa que ele foi?*
7. *Ele foi na padaria.*
  8. P. *Fazer o quê lá?*
9. *Comprã chiclete pra mãe dele.*
  10. P. *Hum? A mãe dele gostava de chiclete?*  
*A mãe dele não come chiclete.*
11. *Cômi. Porque ela dõta de chiclete.*  
*Sabe como que ela é?*
  12. P. *Como?*
13. *Ela é assim, de papai.*
  14. P. *Mamãe de papai? Como é que é, mamãe de papai?*
15. *É de Papai Noel.*

16. P. A, mamãe é Papai Noel? Então ela é Vovô Noel.  
A mãe do papai é vovô. Não é? Como é que ela  
chama?
17. E, é, é... é pintinho Simões!
18. M. (ni) O sobrenome está certo, né?  
P. É! Tá a estória do pintinho, e pintinho Si-  
mões, né? Muito bem!  
(N. XXXIX. 3;6.9)

A maioria das ações ou eventos aqui apresentados, embora não condicionados ao imediato, são conhecidos no cotidiano e já experienciados por ela. Da mesma forma, a exclamativa no desfecho: "É... é, é... é pintinho Simões!" comprova que o referente na narrativa do pintinho é a própria criança; a atribuição de seu próprio sobrenome ao protagonista o atesta.

Combinações livres estão presentes, além de na forma "compinho", na seqüência: "Ele foi compinho, foi ni mim, porque ele foi na loja. Então ele caminhou pu, puma coisa, ele, ele, ele moleu". Na verdade, é difícil estabelecer uma relação qualquer — temporal ou causal — entre essas ações "combinadas livremente" pela criança.

Um trabalho mais criativo pode ser constatado na mesma época na narrativa do "Homem que foi consertar", em que, além de não se poder identificar os recursos característicos da estratégia de preenchimento mencionada, a intervenção do adulto não é tão ativa como nas demais. Esta parece constituir a mais bem elaborada das narrativas até 3:6, em termos de número de personagens de ações realizadas e do grau de singularidade do narrado. Iniciada espontaneamente pela criança e em apenas oito turnos de interação entre adulto e criança, este "caso" parece realmente criar

uma "realidade fictiva" inédita, cf.:

- (51)
1. M. Ah, caiu de lã, nê?
  2. N. É. Sabe quem que quebrou?
  3. M. Quem?
  4. Foi... foi o home lã, que quebri, ele foi conchertã e caiu, caiu da cabeça do zôio.
  5. M. Ai! Coitado! Cabeça do...
  6. E daí, eu chamei o médico, ele pegou e foi embora com ele lã na casa dele e um, e um médico falou assim que ele morreu de... (ri)
  7. M. Caiu! Morreu!  
Vem cã, sente no meu colo, quero que você conte...
  8. Eu quero a conchinha. (volta ao contexto imediato)  
(N. XXXVIII 3;6.0)

Se se leva em consideração o fato de que o inédito aqui existe, já que é difícil identificar uma inspiração em uma experiência partilhada da criança na elaboração dessa narrativa, o episódio do "homem que foi consertar" com maior razão pode ser classificado como uma narrativa bem sucedida. Mais complexa do ponto de vista da singularidade do narrado, é curioso como essa narrativa já parece evidenciar uma produção própria e autêntica de um texto inédito. Veja-se, neste sentido, a mudança do papel da mãe, em sua atuação de simplesmente confirmar os enunciados da criança: "Ai, coitado!"; "Cabeça do..."; "Caiu! Morreu!". A criança, começando a assumir já a condição de narrador, pode ser vista aqui como o "major text constructor", nos termos de Shugar (1976), papel inicialmente reservado ao adulto, como já visto nas fases anteriores do desenvolvimento do discurso narrativo. Entretanto, um longo caminho a criança ainda tem pela frente até que possa realmente atuar como o narrador em situações de interação diversas (cf.

Cap. 4). Os comentários sobre o uso de termo "fase" feitos na introdução devem ser relembrados diante de dados como este.

Além das primeiras tentativas de construção do inédito, surgem nessa mesma fase os primeiros empregos de discurso direto. No que diz respeito o desenvolvimento dos discursos direto e indireto, notou-se, nas narrativas das crianças relativas à fase aqui em estudo, que tentativas de construção de discursos indiretos precedem outras de direto, como se os personagens estivessem nelas desprovidos de identidade independente do discurso em que se inserem. Ver, nos seguintes trechos de (48) e (51), as construções com "falar que...":

"Falou que... que essa, essa caixa, essa caixa de anel, faz, faz a gente lembrã".

"Ela falou assim comigo que, que não, não tem, não tem exame de sangue lá no, no, no caraba."

..." e um, e um médico falou assim que ele morreu de ..."

A dificuldade, nestes casos, não parece ser apenas lingüística "strictu sensu", como seria a de transformar um discurso direto em indireto, mas de outra natureza — algo visto intuitivamente como a tarefa de "dar vida" ou "dar voz" aos personagens da narrativa, através da linguagem. Deste ponto de vista, o surgimento do discurso direto parece constituir um "aperfeiçoamento" da criança nas narrativas, principalmente se este for considerado nos termos de Voloshinov (1979): "O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem — situada fora do contexto narrativo, conser-

vando o seu conteúdo e ao menos rudimentos de sua integridade lingüística e de sua autonomia estrutural primitiva".

A primeira manifestação de discurso direto encontra-se no "caso" da "Girafa que virou jacaré", em (49) ... e a mãe dela falou assim pra girafa: - "Não vai na chuva! Não vai na chuva!" A respeito dessa citação cabe lembrar que se trata de cópia exata da empregada freqüentemente pela mãe contando uma determinada estória familiar à criança (a "estória" do grilo falante): trata-se, portanto, do recurso lingüístico de incorporação de parte de uma narrativa conhecida.

A hipótese que se levanta, diante dos dados da fase que precede a 4;0, é que os primeiros empregos de discurso direto surgem como preenchimentos de "lugares" gramaticais criados em enunciados com "verbos de dizer" privilegiando o mecanismo mesmo de construção formal da citação enquanto tal. Dessa forma, a tarefa de criar o "conteúdo" da resposta de personagens da narrativa, dotando-os, através da linguagem, de identidade independente do narrador e do discurso mesmo em que se inserem, parece ser posterior à "marcação gramatical" da citação.

A incorporação da produção ordinária da mãe no mesmo contexto (lembrar que o "caso" da girafa resulta de uma assimilação de personagens novos na macroestrutura de uma narrativa familiar) fica ainda mais claro se se observa que na seqüência imediata do mesmo "caso" há uma passagem em que o lugar de outra ocorrência de discurso direto é marcado fortemente pela entonação e pela inserção, em voz quase inaudível, de um elemento lexical bizarro, to-

talmente desconhecido pelo adulto produto de combinação livre: ver em (49): ... "Então, ela falou assim pra mãe dela: —"Pôtistu! Pôtistu!". A "falha" da criança de suprir o vazio deixado no lugar em que um discurso direto é esperado pode ser devida, portanto, à dificuldade de "construir" personagens através de sua própria fala. A solução encontrada pela criança para contornar essa dificuldade foi novamente a de fazer uso da chamada combinação livre e preencher esses espaços gramaticais criando, tanto a forma em questão — "Pôtistu" —, como o último enunciado, que pode ser visto como desvinculado semanticamente do resto do texto: "Ela não foi nosso tipo". No caso de D., a criança contadora de "estórias", discursos diretos clássicos daquele tipo de narrativa são encontrados com frequência depois dos 4;0 de idade, cf. (26) e (27). Entretanto, alguns deles ainda são formas de discurso direto que se aproximam daqueles que têm uma função de preenchimento de lugares gramaticais. Lembre-se que: "Haverá alguém mais linda do que eu!" em (27), apesar de corresponder ao enunciado da rainha dirigido ao espelho, a entonação declarativa dada a ele pela criança evidencia ainda uma dificuldade de constituir personagens independentes do narrador.

Pode-se, portanto, dizer que o discurso direto é a forma sob a qual o diálogo se manifesta na narrativa. A seqüência de manifestação dos diversos tipos de discurso seria, dessa forma, a seguinte: do diálogo à narrativa sem diálogo (cf. 2.2); da narrativa sem diálogo àquela com diálogo.

A utilidade dos três recursos discutidos nesta seção sim

plesmente não desaparece repentinamente nos dados de ambos os sujeitos. Na verdade, mesmo em fases posteriores, ainda é possível encontrar alguns deles atuando como estratégias narrativas. Da mesma forma, "casos" continuam a ser criados: no Cap. 4. são retomados quanto a seu papel como formas possíveis de narrativas.

Nesta fase em que os três recursos discutidos passam a fazer parte de uma "técnica narrativa" da criança, o procedimento analítico do "jogo de contar" e o sintético de acesso a discurso narrativo através de "estórias" contadas, a princípio dissociados, passam a ser relacionados.

Aos 3;10 de N. há outro "caso" em que se pode notar uma criatividade maior da criança que, a partir da situação imediata, se propõe a narrar!

- (52) (M. traz inseticida para matar pernilongo visto atrás da cortina do quarto da criança. Conversam sobre: "Ele vai morrer...").
1. M. *Ele vai cair lá no mato, lá fora, de tanto veneno, de tanto veneno.*
  2. N. *Ele está, quando eu estava dormindo aí, ele, ele, ele puxou o dedinho do meu pé.*
  3. Ave! *Mas mosquito não tem força para puxar o seu pé.*
  4. *Mas ele puxou. Ele tem, ele tinha foi, ele tinha força.*
  5. *Que raiva, né?*
  6. *Eu matei ele com, com veneno, ele não morreu.*
  7. *Não? Fugiu?*
  8. *Fugiu.*
  9. *Tinha, tinha três. Um monte.*
  9. *Nossa! E você não gritou?*
  10. *Gritei.*
  11. *Eu, eu chamei você.*
  11. *É?*
  12. *Você matou tu, você matou tudo, né?*
  13. *Uma paulada!*

14. *Você, você, você puxou o  
dedão dele? (ri)*  
15. *Arranquei o rabo dele.  
(passos)*  
16. *Tem que, tem que essa igreja  
maior (sobre contexto imediato)*  
(N. I - 3;10.13)

Neste "caso", o uso de quando pela criança: "Quando eu estava dormindo aí, ele, ele, ele puxou o dedinho do meu pé." já pode ser visto como a consolidação de um progresso na criação de pontos de referência para a localização temporal do evento. O comportamento de mãe no terceiro turno - cobrar da criança uma certa "veracidade" do narrado - não chega a pôr fim à narrativa proposta pela criança que, por sua vez, consegue manter a "realidade" do narrado prudentemente passando o verbo tem para o imperfeito ti-  
nha, a forma do verbo que "abre" a narrativa. Assim agindo e contando ainda com uma certa cumplicidade do adulto (cf. "Que raiva, né?", turno 5), a criança logra afirmar que num tempo outro que o do momento da enunciação a realidade "pernilongo puxou meu dedinho" não pode ser questionada.

No turno 6, a criança usa da experiência da situação vivida com a mãe no momento da interação (matar pernilongo com inseticida) e cria o inédito tão livremente que até mesmo contradições nas expressões empregadas passam absolutamente inquestionáveis: "Eu matei ele com veneno, ele não morreu". A liberdade de criação aceita pela mãe permite à criança no fim da narrativa retomar ironicamente (notar que ela ri) seu próprio argumento inicial, atribuindo desta vez a ação ao adulto interlocutor: "Você puxou o dedão dele?". Repetindo, o adulto ainda é cúmplice da cria

ção dessas realidades (v. "Arranquei o rabo dele"), o que permite que a criança possa narrar e se constituir como o locutor, que tanto pode ensaiar um "relato", como criar "casos". Este é o papel característico do adulto nessa fase da técnica narrativa primitiva. No próximo capítulo uma alteração desse papel vai ser comentada, na análise de uma nova fase do desenvolvimento do discurso narrativo.

## NOTAS DO CAPÍTULO 3

1. Pode-se também encarar essas marcas lingüísticas como introdu-toras de "seções" da narrativa, tal como proposto por Labov (1967 e 1972).
2. Daqui para frente passo a numerar os turnos dos interlocutores nas narrativas para facilitar a exposição.
3. Sublinhado por mim.
4. As narrativas passam a ser identificadas através de títulos criados de acordo com seus "enredos".
5. Observar que amarelo parece concordar com a expressão referen-te ao objeto presente pano e não com o referente ao ausente - casa.
- 6 e 7. Produto de combinação livre
- 8 e 9. Sublinhado por mim.

## CAPÍTULO 4

## A CRIANÇA COMO O NARRADOR

## 4.1. Mudanças nos papéis dos interlocutores

Analisando os aperfeiçoamentos das crianças na elaboração de narrativas depois dos 4;0 de idade, nota-se que ambas passam cada vez mais a tomar a iniciativa de relatar eventos/ações passados, sem dúvida um passo importante para sua constituição como o narrador e na transformação dos papéis dos interlocutores, que vai se concretizar perto dos 4;6 de idade. Essa transformação vem a ser aquela da criança assumindo um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas e, conseqüentemente, constituindo o adulto como um interlocutor entre tantos outros, em situações que tendem a ser simétricas.

## 4.1.1. A construção de pontos de referência pela criança

Para que essa transformação possa ser analisada, é importante retomar o papel das estruturas com quando mencionadas no Cap. 3, surgidas em eliciações do adulto de lembranças de eventos passados, ao lado do uso crescente, por ambos os interlocutores, de expressões com lembrar e com saber (sabe X?). D. aos 3;11 já toma a iniciativa de narrar o ocorrido com uma sua tia:

(53) (D. procura por um carrinho de bebê)

1. F. Não sei onde está
  2. D. Já sei! Deu pro nenezinho da Susana! Sabe quem é?
  3. F. Quem é a Susana?
  4. É uma moça, amiga da mamãe.
  5. F. A, eu não conheço não.
  6. É minha tia.
  7. F. Sua tia?
  8. É. Ela, ela... ela... 'ô uma pedra, e... e cortou aqui com a faca, cortou pra tirã a pedra, nasceu uma pedra lá, daí cortou aqui, pra tirã a pedra.
  9. F. A, cortou aí na barriga?
  10. Nã, aqui.
- ...  
Ela tem um nenezinho. Ela não pode pegar o nenezinho, porque... porque... porque ela cortou.

(D. LXIII., 3;11.28)

Neste "relato", a criança, a partir de um determinado objeto conhecido e presente no momento da interação (o carrinho de bebê), tenta narrar sozinha um evento singular, numa evidência de que já começa a organizar suas lembranças. Nesta narrativa a hesitação inicial da criança ("ela, ela... ela") mostra ainda uma dificuldade em eleger o aspecto dos eventos passados que vai funcionar como o ponto de referência com relação ao qual outros eventos podem ser ordenados. Da tentativa de eleger o personagem como o ponto central, a criança passa a relacionar o evento cortar (quatro vezes repetido) à existência de uma pedra (também quatro vezes repetido), oscilando entre formas possíveis de ordenar os eventos: "nasceu uma pedra", "cortou aqui", "pra tirar a pedra". O centro do "relato" é ao mesmo tempo o evento cortar e o que o motivou "nasceu uma pedra". As construções que a criança usa para relacio-

nã-los são do tipo de justaposição, em que a ligação entre os eventos ainda é obtida através exclusivamente de (e) daí, operador de narrativas predominante nas primeiras fases. As reformulações seguidas na ordenação desses eventos parecem se deter ao fato de que a criança ainda não maneja com segurança construções com quando para a ordenação temporal/causal dos eventos. Por outro lado, as hesitações provam que a criança já reconhece a necessidade de uma ordenação dos eventos. Os últimos enunciados: "Ela não pode pegar o nenezinho, porque... porque... porque ela cortou" podem ser vistos com efeito, como tentativas de estabelecer uma cadeia causal.

(53), (54) e (55) mostram que, ao mesmo tempo em que a criança dá os primeiros passos em direção à criação de pontos de referência na ordenação de eventos, aumentam as retomadas de eventos ou estados passados, principalmente introduzidas pelas expressões: "Você lembra?" "sabe X?", um índice importante de início de mudança nos papéis originais dos interlocutores na situação de discurso narrativo:

(54)

1. N. (espontâneo) *Você lembra que no bolsinho tinha aquela touca?*
2. M. *Eu lembro!*
3. *Que tinha isso daí!*
4. M. *A, é! Mosquiteiro que chamava aquilo. Era pra não entrar mosquito quando estava dormindo.*  
(N. LVI. 4;1.0)

(55)

(D. com fotos da escola. Mostra para V.)

1. D. Aquela festa... na... na...  
 naquela festa... 'Cê lembra...  
 que... que... na escolinha.  
 Ce lembra que tinha festa que...  
 e você ganhou bala e eu ganhei pirulito?  
 'Cê lembra naquela festa que teve cavalo, até?<sup>1</sup>

⋮  
 (silêncio)

⋮  
 F. A, assim não! V., não chuta ela não!  
 (D. LXX. 4;1.20)

O uso acima ilustrado ((53), (54) e (55)) de lembrar e sa  
ber é indicativo do reconhecimento, pela criança, de que a intro-  
 dução de situação ou pessoa a partir da qual se constrói a narra-  
 tiva, requer que se garanta serem elas do conhecimento do interlo-  
 cutor. Nessa mesma direção é que se pode explicar o esforço que a  
 criança faz em (55), dirigindo-se a uma outra criança, para assu-  
 mir sozinha a construção de uma narrativa. Ela relaciona ã situa-  
 ção: "tinha festa" os eventos: "você ganhou bala e eu ganhei piru-  
 lito", ao mesmo tempo em que cria o ponto de referência: "aquela  
 festa que teve cavalo, até", da mesma forma que o adulto costumava  
 agir com ela, conforme ( ). A expressão até tem um papel im-  
 portante nessas tentativas de garantir que o ponto de referência  
 é partilhado.<sup>2</sup>

Simultaneamente ã tentativa de eleger e checar perspec-  
 tivas a partir das quais as narrativas podem ser construídas, no-  
 ta-se neste período um outro tipo de estratégia que diz<sup>3</sup> respeito  
 ao estabelecimento de relações entre os eventos para reelaborar o  
 passado. Trata-se da tentativa de usar expressões temporais para

narrar situações não partilhadas pelo adulto. Em (56), por exemplo, o uso da expressão outro dia é evidência dessa tentativa, cujo êxito pode ser avaliado pela hesitação manifestada em "era, mas não era".

- (56)
1. F. *Agora você vai escrever sobre quem?*
  2. D. *O Márcio. O Márcio, outro dia, eu fui na praia com ele, aquele dia. Sabe qual que é?*
  3. F. *Que dia que você foi na praia com ele?*
  4. *Eu fui... No Tênis!*
  5. F. *A, no Tênis!*
  6. *...Co Márcio. Mas não é co'cê. Mas outro dia, que não é co'cê.*
  7. F. *A, um dia que não era aquele que você foi comigo?*
  8. *Era. Mas... mas não era. Mas eu já fiz sobre você. (volta ao contexto imediato)*
  9. F. *A, você já fez sobre mim. Tá bom.*
- (D. LXXIII., 4;2.20)

Note-se ainda que a resposta que a criança dá à questão sobre tempo: "Que dia que você foi na praia com ele?" ainda é tipicamente uma resposta a onde: "Eu fui no Tênis".

Interpretar quando como uma questão especial (= onde) é uma das primeiras tentativas da criança de construção de seu significado.

Ao mesmo tempo em que surgem as primeiras tentativas de uso de expressões temporais para a narração de eventos não partilhados pelo interlocutor, algumas narrativas das crianças dessa fase ainda podem ser vistas como um amontoado de enunciados em que apenas se mencionam aspectos de eventos passados, sem que seja possível relacioná-los temporal ou causalmente. Tal é o caso

de (56) e de (57) abaixo, uma narrativa construída essencialmente através dos operadores depois, e daí, em que o adulto acaba sem entender o que teria realmente ocorrido aos personagens, conforme seu enunciado final: "não entendi nada".

(57)

(D. *rabisca num papel*)

1. F. *Você já acabou de trabalhar?*
2. D. *Cabeí.*
  3. F. *Que trabalho você fez?*  
*Conta pra mim.*
  4. *É... Depois eu conto procê.*  
*É assim, quer ver? Agora...*
    5. F. *Fala!*
  6. A *Raquel... Sabe a Raquel?*  
A *Raquel... falou assim: "... pa mim?"*  
*Depois eu falei assim: "Não vou dar uma coisa pro'cê-ê! "Daí deu. Daí ela não fez mais, falou que não fez mais, e eu dei!*  
*Depois, é... é... ela, ela... nós ia sair po Taquaral e ela pensou que era pa tirar isso daqui.*
    7. F. *Isso daqui, a colcha da cama?*
  8. *É.*
    9. F. *E que que ela fez pra você foi: U- u-u! Botando a língua pra fora?*
  10. *Mas é, é, é era pa... pa escorregar.*
    11. F. *Escorregar? Como que é?*  
*Eu não entendi. Fala pra mim como é que é isso daqui, D.!*  
*Como é?*
  12. *Escorregar. Pegar daqui e pegar do lá do chão. Vamos?*
    13. F. *E ela fez assim: u-u-u! É?*
  14. *É. Não, não queria escorregar pa mim. Depois eu deu uma balinha.*
    14. F. *Hum. Não entendi nada.*  
*(D. LXXIII., 4;2.20)*

A dificuldade por parte do adulto de interpretar o que teria ocorrido a D. e a Raquel na situação narrada tem a ver com o estatuto do objeto presente nos esquemas de ação possíveis de

serem com ele relacionados. Note-se que o adulto tenta integrá-lo numa brincadeira do tipo "cuca", interpretação essa que é recusada pela criança.

O papel do objetos presentes na situação de interlocução é importante na discussão das estratégias utilizadas nesse período, isto é, nas tentativas da criança narrar que são independentemente de eliciação inicial do adulto, cada vez mais frequentes depois dos 4;0 de idade. Exemplos disso são (58) e (59).

- (58) (N. brincando com Vera, com diversos objetos)  
 N. Essa daí eu comprei no hotel.  
 V. No hotel?  
 E! Hotel de três camas!  
 V. A, bonitinho, né?  
 (N. LXII., 4;3.17)

Nesta fase uma narrativa já poderia ter sido produzida por N. nesse episódio de interação. O fato da criança não ter dado continuidade a sua construção está ligado à ausência da contribuição do adulto neste sentido, da mesma forma que o ocorrido em (55)

O desinteresse do interlocutor por um possível "relato" obviamente é uma das razões do "porque não narrar", conforme exposto em 4.2.

Quanto a (59), note-se que já não se trata de uma sucessão de fragmentos como (57):

- (59) (D. brincando com acqua-play com Ana)  
 D. Num aniversário de uma amiga  
 do tamanho de mim, então nós levamos  
 esse brinquedo, mas esqueceu aqui em  
 casa, então, então, então a minha mãe

comprou outro de lá e esse daqui era da Ra... E eu tenho dois livrinhos do, do selo, que eu não lembro mais.

F. 'Cê não lembra mais?  
Que tá guardado, sei lá.

F. Deixa eu ver.

(D. LXXVI., 4;3.12)

Parece que o que D. deseja contar se resume em: "Num aniversário de uma amiga nós levamos um brinquedo igual a este. Como tínhamos esquecido o presente em casa, minha mãe comprou outro igual a este daqui ficou para a Raquel". Na construção desse "relato" não se pode realmente deixar de lado o apoio no presente: a criança passa a narrar pela lembrança que um objeto presente lhe desencadeia do ocorrido com outro idêntico. A dificuldade de interpretação desse texto parece se dever, portanto, à precariedade do estabelecimento de referência através da expressão "esse brinquedo".

É significativo que logo em seguida ao uso freqüente dessas estratégias pela criança o adulto passe a dirigir a ela a questão quando X? para iniciar um diálogo, o que pode dar origem a narrativas, ou não, cf.:

- (60) (Todos numa piscina no quintal)  
1. F. Quando que você ganhou essa piscina?  
2. D. Hoje.  
3. F. Hoje?  
4. Olha aqui... (D. LXXXIII., 4;5.12)

Embora não obrigatoriamente desencadeie uma narrativa, essa pergunta do adulto, geralmente seguida de uma certa insistência no sentido de que a criança "lembre", acaba levando-se a ten-

tar organizar verbalmente eventos/ações passados. Isso é claro em (61), por exemplo, episódio em que a criança tenta localizar o evento referido pela mãe ("o papai deu esse elefante para você") de início arriscando expressões de tempo do calendário: segunda-feira, sexta-feira, terça-feira e finalmente, tentando contar os dias passados: dezesseis dias.

- (61)
1. M. *Quando que o papai deu esse elefante para você?*
  2. N. *Não sei.*
  3. M. *Você lembra, Ca!*
  4. *Não sei...*
  5. M. *A, mas será que você não lembra?*
  6. *Na segunda-feira.*
  7. M. *Não.*
  8. *Sexta-feira.*
  9. M. *Faz tempo, não faz?*
  10. *É... terça-feira!*
  11. M. *Faz um mês, eu acho.*
  12. *É... é... é dezesseis?*
  13. M. *O que?*
  14. *Dezesseis dia.*
  15. M. *É?*
  16. *É?*
  17. M. *Dezesseis o quê?*
  18. *Dezesseis dia.*
  19. M. *A, sei. Acho que é.*
  20. *É?*
  21. M. *hum, hum.*
  22. *Acertei.*
- (N. LXXII., 4;6.19)

Do ponto de vista da criança, não há ainda distinção entre a designação do tempo público dos calendários (dias da semana, meses) e o grau de afastamento do presente em termos de número de dias passados.

Aos 4;8 a participação da criança num diálogo com a mãe, já se dá através de uma construção com quando.

- (62) (M. e criança brincam com uma seringa da injeção)
1. M. Porque que essa injeção é sua e não é minha? Á?
  2. N. A... (longo) (pausa)  
Quando você estava doente na cama, o médico veio dar injeção em você, porque?
  3. M. Ele veio dar injeção, porque a mamãe estava passando mal.
  4. Porque?
  5. M. Doente, a mamãe estava.
  6. Daí eu ganhei essa injeção?
  7. M. Hum, hum (concorda).
  8. Porque?
  9. M. Ganhou porque... era do doutor, e ele deu porque você ficou muito boazinha com a mamãe.
  10. Porque?
  11. M. Você pediu.
  12. Daí a minha, minha coisa como está. (sobre contexto imediato)  
(N. LXXVII., 4;8.5)

A presença de um determinado objeto no momento da interação (a seringa), sobre cuja origem a mãe indaga, como o fazia desde as primeiras fases (cf. 2.2.), possibilitou o desencadeamento das lembranças na criança. Neste exemplo a criança já consegue relacionar o evento "o médico veio dar injeção em você" ao ponto de referência "quando você estava doente na cama" sem hesitações e sem os operadores então e daí.

Na elaboração de pontos de referência, além de construções com quando, aumentam depois dos 4;6 de idade as ocorrências de expressões de tempo como outro dia, ontem, amanhã e, nos dados de N., surgem construções com desde que, conforme abaixo:

- (63) (Criança chora afirmando que esqueceu um livro de histórias na escola, fato ocorrido cerca de um mês antes, segundo informações da mãe)
- M. Esqueceu? Mas quando? Não foi hoje.

N. *Foi outro dia.*

*Desde que eu era criancinha pequenininha eu esqueci lá. Desde que a Bia dormiu aqui.*

(N. dD., 4;6.11)

Pela análise de (63) pode-se notar que nesta fase a "noção" de passado para a criança ainda é pouco diferenciada; não parece haver distinção entre fatos ocorridos pouco tempo atrás e fatos muito mais antigos. A criança em (63) equipara o grau de afastamento do presente do fato de ter esquecido o livro na escola, ocorrido um mês antes aproximadamente (segundo a mãe), ao grau de afastamento de "Bia dormiu aqui", fato ocorrido há mais de um ano, ainda segundo anotações da mãe. Além disso, é digna de notar uma comparação entre o primeiro procedimento da criança ao tentar localizar no tempo a perda do livro em questão: "Desde que eu era criancinha pequenininha" e um aspecto das "estórias", já mencionado em 3.1. Como visto naquela seção, as "estórias" criam um universo de referência que se opõe ao extremo aquele do contexto imediato e aí está um de seus valores no sentido de abertura de horizontes para a criança. Ora, em (63) o que a criança faz para se referir a um outro tempo que não mais o do aqui/agora é absolutamente o mesmo: invocar, tanto quanto lhe é possível, um extremo de passado: "quando (eu) era criancinha pequenininha", expressão também freqüente no discurso da mãe para ela.

Há outros dados que evidenciam o que acabo de afirmar: aos 4;11 a mesma criança, tentando se referir a passado, chega ao extremo de passado: "Quando eu nasci.", conforme:

(64) (N. e D. conversando sobre a escola)

N. Eu não sabia...

Ontem eu não sabia...

Quando eu nasci eu não sabia que tinha gente que chamava tia Ivete.

(N. dD. 4;11.0)

Note-se que em (64) para caracterizar o tempo passado do fato a ser comentado: "eu não sabia que tinha gente que chamava tia Ivete", a criança não se limita a marcar passado no tempo do verbo, mas já usa ontem, logo em seguida substituído pela construção: "Quando eu nasci", o extremo de passado, sem questionar a grande diferença entre esse extremo e o dia anterior. O que ela quer dizer com essa afirmação parece ser: "Antes eu não sabia que tinha gente que chamava tia Ivete". A construção usada pela criança para se referir a um passado não datado parece ter portanto um valor semântico e funcional de antes, expressão ausente do seu corpus até o fim das gravações, como já apontado em 2.1.

Neste ponto convém chamar a atenção para o fato de que são as estratégias descritas acima, que mostram o reconhecimento pela criança da necessidade de recortar um evento/ação como um ponto de referência com base no qual outros são relacionados e ordenados, que vão possibilitar um outro momento no seu uso e interpretação de quando. De um estágio inicial em que o interpreta como onde, a criança, quer em respostas suas a questões explícitas impostas pelo adulto (cf. 63), quer em seus primeiros usos independentes de questões explícitas (cf. 64), passa a usá-lo em estruturas que estabelecem perspectivas a partir das quais o evento narrado vai ser relacionado. O estágio que descreverei a seguir é um está-

gio intermediário entre o concreto (localização espacial) e o abstrato (localização temporal), em que os eventos/ações constituídos como pontos de referência funcionam como uma ponte para a construção de um conjunto de expressões lexicais que por si mesmas já implicam relações temporais, como ontem, que expressa anterioridade em relação a hoje: antes de hoje. Com efeito, parece claro que para chegar a ordenar temporalmente eventos e para a construção de expressões de passado, a criação de pontos de referência é fundamental, <sup>mesmo</sup> que remetam a situações básicas de um passado ainda vago, como: quando eu era criancinha, pequenininha (cf.(63)), e quando eu nasci (cf.(64)).

Esses primeiros pontos de referência, além de concretos, são construídos ou na verbalização de experiência partilhada pelo interlocutor (cf.(65) e (63)), ou na incorporação de discursos ordinários do adulto dirigidos à criança no dia a dia como: "quando você nasceu...", "quando você era pequenininha...", "quando você crescer...".

Convém considerar aqui novamente o modelo das "estórias": nelas pontos de referência são construídos mesmo antes da manifestação de quando, através da introdução do evento/ação que vem alterar o estado de coisas original, estabelecendo o desequilíbrio (cf. 3.2.).

Nas "estórias" contadas por D. depois dos 4;0, não é raro encontrar o relacionamento de dois ou mais eventos em que um deles é o ponto de referência com base no qual os outros são construídos. Em (27), aos 4;3, a construção "Daí prendeu o príncipe, daí

a Branca de Neve chorou", apesar de não conter quando, já indica a explicitação do evento introdutor de um desequilíbrio e aquele que deu origem a outro. Na mesma sessão (num feliz momento de inspiração), há outra "estória" contada por D. que merece ser comentada por ilustrar tão bem a construção de pontos de referência.

- (65)
1. F. Nossa! Como ela está contando estória hoje!
  2. D. Daí... on' que começa?  
Era uma vez... uma...
  3. F. Que que é isso? Essa é a estória qual?
  4. Como é que chama?
  5. F. É.
  6. É...
  7. F. Bela Adormecida.
  8. Bela Adormecida. Era uma vez, uma... uma...  
uma... lá tinha um castelo lá,  
que tinha uma menininha...  
Daí... bê bê bê... ô, a mãe e o pai.  
Daí... então... então... a pima Vela,  
a pima Vela, a Faula, a Faula, a... a  
Faula, a pima Vela e aquela e essa daqui...  
Como é que é mesmo essa daqui?
  9. F. Não sei, deixa eu ver.  
Deixa eu ver o nome dela. Elas são o que:  
Fada, bruxa, o que?
  10. Fada.
  11. F. Fada? Então deixa eu ver.  
Flora, Fauna e Primavera. A Flora  
é essa, a Fauna é essa e a Primavera  
é essa verdinha.
  12. Faula... Fauna...  
A Primavera. A Fauna, a Pima Vela  
e a... essa daqui é Fauna, essa daqui,  
como que é? Faula, Pima Vela  
e... a... a... a... e essa,  
como é que é mesmo?
  13. F. Essa daí? É a Fauna.
  14. A Fauna.  
Então... Outro dia, esses daqui  
foi cuidar do nenê. Cuidado!  
Pa essa madasta num pegã porque quando  
ela ficar grande, vai espetar uma  
agulha e vai... e vai... desmaiar.
  15. F. ũ...
  16. Então, quando desmaiar, um príncipe  
vai dar um beijo nela e vai acordar.
  17. F. ũ...

18. D. Daí... daí ele falou: -"Prende essa madasta!"  
Daí a rainha chorou.  
Então... faz depois... mandou um rei,  
mandou queimar a roça do reino. Então  
outro dia, outro dia chegou no aniversário  
dela, ela fez bolo. 'Cê vai ver os bolo!  
O bolo caiu!  
Aí, outro dia, outro dia, outro dia,  
tava no aniversário dela.
19. F. ã...  
20. Então, ã... daí, 'cê vai ver,  
caiu o bolo! (ri)  
Daí, daí ela foi cortar. Daí foi  
fazer um vestido! Ô! Pa fazê o buraco!
21. F. Ā, foi cortar o vestido!
22. Nem cabia nela! (ri)  
Daí...
23. F. E porque não cabia?
24. Sei lâ! Daí, tinha... dā pō... Caiu!  
Outro dia outro dia, chegou no aniversário dela.  
Quer ver? Os bo... É aqui, quer ver?  
Aqui, que chegou o bolo.  
Então, ela foi cortar, sei lâ...  
Quer ver... foi você... o nome...  
Ô os bolo! Vai cair os bolo!  
Ôi, daí ela falou: -"Chega de palhaçada!"  
Daí, ã... foi pegar a varinha... então... o  
bolo vai cair, então... um bolo de... então...  
Pegou ela, então, o pai do príncipe dela,  
tava esperando ele.
25. F. Pra que?
26. Porque tava no aniversário dela.
27. F. (ri) A, bom.
28. Ô, daí, daí ele falou: -"Oi, pai, 'cê  
não sabe duma coisa! Eu encontrei uma  
moça maravilhosa! Quero casar com ela!"  
(ri).  
Então, ele foi. Daí o pai dele...  
daí, o pai dele falã: -"É, cã!"  
... aquele nenezinho. Daí...  
... tá com vestido novo.  
Quando ela pôs a roupa, ela espetou  
a agulha e desmaiou. Pôs ela na cama.  
Daí pendeu o príncipe pa dā um beijo  
nela, dāi...
29. F. ā...  
30. ... pôs o príncipe na cadeia.  
Daí, ela num transforme num...
31. F. Ela o que? Ela quem?
32. É a madasta.  
Num transforme num...

33. F. Transforma num...
34. D. Pera aĩ, deixa eu procurã.  
 Numa floresta de espinho.  
 Daĩ pegã... Daĩ ela vira...
35. F. Que que ĩ transformar?
36. Ela vira... Ela vira... um...  
 um... um...
37. F. Bom, cabou? Ainda nã! Falta  
 uma pãgina.
38. Daĩ chegou tudu mundo...
39. F. ã...
40. Daĩ casaram, daĩ falou:  
 -"Azul! Vermelho! Azul!  
 Vermelho!" Daĩ ficou cor!  
 Essa cor! Cabou estõria,  
 morreu vitõria.
- F. Muito bem! Gostei muito de hoje!  
 (D. LXXVI., 4;3.12)

Não ĩ difĩcil perceber que essa narrativa ĩ ainda cons-  
 truĩda na base dos operadores daĩ (vinte e seis vezes empregado) e  
entã (onze vezes empregado), alẽm da abertura "Era uma vez" e do  
 fecho "cabou estõria e morreu vitõria.", tal como as demais da mes-  
 ma fase (cf. (27))<sup>3</sup>.

Note-se porẽm, a primeira ocorrẽncia de quando, no 14º  
 turno: "Pa essa madasta num pegã porque quando ela ficar grande,  
 vai espetar numa agulha e vai... e vai... desmaiar.". Imediatamen-  
 te em seguida (16º turno), o mesmo tipo de construõ reapparece:  
 "Entã, quando desmaiar, um prĩcipe vai dar um beijo nela e vai  
 acordar.". Ambas as construões mostram que a crianõa jã manipula  
 partes dessa "estõria" e adianta jã, tanto estados de desequilĩbrio:  
 ..."vai espetar numa agulha e vai desmaiar", como o desfecho:..."  
 vai dar um beijo nela e vai acordar". Em ambos os pontos de refe-  
 rẽncia jã ĩ instalado com quando: "Quando ela ficar grande", ao  
 qual dois eventos são relacionados (espetar o dedo e desmaiar) e

quando desmaiar, ao qual dois outros eventos são relacionados (prín  
cipe beijar e ela acordar).

No 28º turno, a construção da criança: "Quando ela pôs a roupa, ela espetou a agulha e desmaiou" é absolutamente adequado que diz respeito à ordenação dos eventos. O fato dos verbos terem sido flexionados no perfeito é digno de nota. Não se trata mais de adiantar parte do enredo, mas de reconstruí-lo, recriando a realidade narrada. O ponto de referência é: quando pôs a roupa, ao qual os dois eventos seguintes são relacionados temporal e causalmente: ela espetou a agulha que sem dúvida é o evento que leva a desmaiou. Além dessas construções, não devem também passar despercebidas as oito ocorrências da expressão temporal outro dia (turnos: 14º, 18º e 24º), procedimento que é realmente em suas tentativas de construção de pontos de referência para a ordenação temporal de eventos. Deve-se também insistir na observação de que construções tão complexas como essas surgem nos dados de D. em "estórias"; em comparação com elas, os "relatos" da mesma fase parecem muito menos ricos (compare-se com (56) e (57)).

Neste progredir crescente em direção a sua constituição como o narrador, a criança a partir dos 4;10, principalmente N.,<sup>4</sup> já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos. Os exemplos a seguir, além de (64), têm em comum a possibilidade de mostrar seu esforço por construir este tempo passado:

(66) [Criança na sala, perto da mãe, que lê]

N. Depois de hoje eu vi filminho.

M. Quando?

Depois, na minha escolinha.

Depois que acabou a festa da criança,

N. eu vi filminho. Naquele dia da festa da criança.

(N. dD. 4;10.21)

(67) (Criança tomando café na cozinha. Conversa com a mãe sobre penteado)

N. Naquela vez você pos fivela.

Naquele dia, ontem.

Pra ir na escola pôs, mas depois não pôs.

(N. dD. 4;10.29)

(68) (Criança na cozinha, tomando café, de manhã)

N. Naquela vez, depois de hoje, quando ficou hoje, a bolacha que você pôs na lancheira ficou toda molhada... com o suco.

A tia falou, viu?

M. Quando foi?

Depois que eu dormi e ficou hoje.

Naquela vez.

(N. dD. 4;11.7)

(69) (Criança almoçando com a mãe)

N. Depois de hoje, depois que eu dormi e ficou hoje, um marimbondo me picou na escola... e a tia Ivete até ficou brava comigo!

M. Você não disse que o marimbondo tinha te picado?

Não. M. Devia contar para ela.

(N. dD. 4;11.11)

As tentativas de localização temporal dos eventos nos exemplos acima são baseadas no uso de depois seguido de um ponto de referência: depois de hoje ou depois que X (cf. "depois que acabou a festa da criança", "depois que eu dormi e ficou hoje") e de naquela vez, expressões que remetem a um passado que começa a ser recortado. É interessante que o tempo anterior ao do momento da interação é construído através de depois, já existente nos dados das crianças desde os 2;7 na organização de tempo futuro, como apontado em 2.1. Assim, o surto de depois de na construção de relações

entre eventos passados parece compensar a ausência de antes (cf. acima, (68) e (69)).

O ponto de referência "dormir e ficar hoje" parece ser crucial para a construção de tempo passado. Para a criança chegar a distinguir ontem/hoje/amanhã a noção de dia é fundamental. É importante considerar que dia é um recorte temporal que tem a ver com o ritmo da natureza e com a série de eventos que o marcam: domir à noite, acordar pela manhã, alimentar-se, tomar banho, etc., cf. (66), (67) e (68).

Antes de passar para a análise de uma mudança no papel do adulto simultânea à assunção pela criança do papel de narrador, resta comentar um pouco mais como, já antes dos 5;0, a criança evidencia sua capacidade de construir o interlocutor. Ao mesmo tempo que se revela capaz de estabelecer pontos de referência partilháveis pelo seu interlocutor para a ordenação temporal de eventos, a criança começa agora a criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que já têm voz.

Os comentários feitos sobre as primeiras formas de discurso direto encontradas no período dos 3;0 das crianças mostraram que no início a criança apenas colava ocorrências de discurso direto clássicos das "estórias" em lugares apropriados em suas narrativas, mas sem efetuar os ajustes necessários para que realmente pudessem ser vistos como a fala de determinados personagens (cf. págs. 115 e 116 ). Isso começa a mudar na fase posterior aos 4;0

aproximadamente, como pode ser visto em algumas das narrativas de D. aqui analisadas. Em (65), por exemplo, uma determinada ocorrência de discurso direto da criança parece atestar um passo a mais na criação de personagens independentes do narrador. No turno 28º, a fala do príncipe ao pai parece perfeita: veja-se a reversibilidade já presente no emprego de eu para se referir à fala do personagem: "-ôi, pai, 'cê não sabe duma coisa! Eu encontrei uma moça maravilhosa! Quero casar com ela!". Por outro lado, no mesmo turno a tentativa da criança de construção de outros discursos diretos referentes a uma possível fala do pai do príncipe é de difícil interpretação: "-É, cã!". Da mesma forma, no 40º turno não se sabe a quem atribuir a fala: "Azul! Vermelho! Azul! Vermelho!" e o mesmo pode ser dito de "Chega de palhaçada!" no turno 24º.

Estes últimos parecem mostrar que os progressos, no que diz respeito à construção dos personagens, ainda não estão perfeitamente consolidados nos primeiros meses dos 4;0 de idade.

A análise dos "relatos" que surgem nos dados das crianças aos 4;6 aproximadamente mostra ainda algumas hesitações na atribuição da autoria de falas em discursos indiretos. Isso pode ser visto em (70) em que D. já é capaz de narrar uma sua travessura na escola:

- (70)
1. M. Isso, mas agora você conta aí.  
F. Conta! Estou curiosa!
  2. D. O... hoje... eu fui  
pra classe da Raquel passear.  
Daí eu mentirei pra professora pra Raquel.
  3. M. Da Raquel, né?
  4. ... que a minha professora falou que deixava eu ir  
passear, mas menti. Mentira. Não falei nada.

5. M. Mas daí, 'Cês foram aonde?
6. D. Daí eu fui na fazenda, com eles.  
 F. Que fazenda?  
 M. Explica pra ela. Ela sabe onde é a escolinha. Como que é.
6. Lã embaixo.  
 7. M. Não dá pra entender, se você fala sô assim.  
 F. Explica direito pra mim que eu não estou entendendo.
8. Mas ela não foi na escolinha nunca!  
 9. M. Já, já foi várias vezes.  
 F. Já fui lã com sua mãe, uma vez, te levar, 'cê não lembra?
10. Não.  
 11. F. Se você me explicar eu entendo.
12. A escola não é aqui?  
 13. F. ã...
14. Então! Lã embaixo é a fazenda.  
 15. F. E a fazenda é de quem?
16. De nós passear.  
 (M. e F. riem)  
 (D. XCI., 4;8.1)

No quarto turno: ..." que a minha professora falou que deixava eu ir passear, mas menti. Mentira. Não falei nada", falei está no lugar de falou, já que se refere à professora, que teria permitido que a criança acompanhasse a irmão no passeio. A forma falei talvez possa ter surgido pela proximidade com menti e pelo cruzamento obtido da elaboração ao mesmo tempo de um discurso indireto em que é a professora que fala, ao lado de outro tipo de discurso em que é ela quem fala. Depois dos 4;6 de D. aumentam em suas narrativas as construções de discurso direto em que já dá voz aos personagens. Entre alguns exemplos que poderiam ser citados, há a "estória" dos "Três porquinhos" que aos 4;8.1 (XCI) D. conta para um adulto familiar. A certa altura, encontra-se uma ocorrência de discurso direto com eu: "Daí, o Prático: a "estória" da "Lebre e a

tartaruga" logo no início introduz uma forma de discurso direto em que quem fala é a personagem tartaruga: -"vamos apostar uma corrida?" A tartaruga. "Em ambos, a criança já dispensa o uso de um verbo de dizer e só menciona o nome do personagem a quem a fala é atribuída: "Daí o Prático.", "A tartaruga." Em ( ) mais adiante, há outra ocorrência de discurso direto construído por D. já aos 5;0 de idade.

Além da constituição de personagens independentes do narrador, não se pode ignorar nessa fase a crescente capacidade da criança de, através da elaboração lingüística, recriar situações passadas não conhecidas pelo interlocutor. Em (70) vê-se que a criança é capaz de fazer o adulto ter acesso à informação sobre a localização da fazenda referida na narrativa por um procedimento de visualização da relação espacial que não é possível de ser imediatamente percebida. Para tanto, mostra em objetos presentes o que corresponderia a tal localização fazendo uso de um ponto de referência: a escola, conforme seus enunciados: "A escola não é aqui? Então! Lá embaixo é a fazenda."

Por outro lado, um outro indício desse progresso crescente na representação das condições pragmáticas do discurso narrativo é exemplificada em (71).

(71) (N. dirige-se à avô, que acaba de chegar)  
 N. Sabe? Sabe?  
 Você esqueceu de me contar.  
 Sabe, você não foi, você perdeu  
 um negócio!  
 Eu fui em Santos, eu vi o Artur,  
 eu vi o irmão do Arturzinho, pelado  
 de gravata!

V. *Viu, é? O Gugu?*  
*Tava engraçadinho?*

N. *Tava.*

(N. LXXXIII., 4;9.16)

O enunciado da criança "Você esqueceu de me contar" pode ser visto como produto do cruzamento, ou amálgama, de duas construções: "você esqueceu de me perguntar" e "eu esqueci de te contar". A primeira delas pode ser interpretada como: "Você esqueceu de me fazer contar".

Essa interpretação permite supor que a criança não só representa o interlocutor como desconhecendo o fato que ela presentou, como suas expectativas de pedidos de narrativas por parte do adulto, sabedor do fato de que ela acaba de chegar de viagem.

É justamente a tomada de consciência que a criança vai mostrar das condições pragmáticas do discurso narrativo que acarreta uma mudança no comportamento do adulto, conforme descrito a seguir.

#### 4.1.2. Mudança no papel do adulto: de "médico" a "monstro"

Perto dos 5;0 de idade o papel do adulto na interação com a criança nas situações de discurso narrativo já mostra uma sensível mudança em relação ao da fase inicial: de mais ativo para menos ativo na construção conjunta desses textos. A mudança é aquela da posição inicial de assimetria entre os interlocutores, a uma posição de simetria, do reconhecimento da criança como o narrador e de si próprio como interlocutor que pode até mesmo ter seu ponto

de vista modificado pelo discurso da criança.

O papel da criança como o narrador pode ser visto em muitas narrativas dessa fase, (cf. exemplos em 4.3).

Entretanto, uma possível ilusão de um "mar de rosas" na interação adulto e criança deve ser aqui evitada. Neste momento, é preciso reconhecer que a análise dos progressos da criança na construção de narrativas não pode ignorar a mudança de papel do ponto de vista do adulto. Em outros termos, a passagem do papel inicialmente mais ativo do adulto para menos ativo, que subjaz à constituição da criança como narrador, não é tão suave como se poderia supor. Ao contrário, a análise do período entre os 4;0 e os 5;0 de idade mostra claramente a passagem por uma fase tempestuosa na interação, em que o adulto se transforma de "médico" em "monstro", se a analogia com "estórias" é possível. Neste sentido, falar do "médico e o monstro" ou da "bela e a fera" da aquisição da linguagem é referir-se à ambigüidade dos dois aspectos aparentemente contraditórios da atuação do adulto em relação à criança na interação verbal. Com efeito, ao reconstruir a "estória" da interação dessas crianças com os respectivos adultos interlocutores, deparo-me, em certo momento do desenvolvimento lingüístico das crianças, com o "belo dia" em que o adulto se transforma de "bela" em "fera".

Nos estudos de aquisição da linguagem fala-se tradicionalmente em partilha, negociação de papéis, o que pode contribuir para a suposição de que não haja tensão na interação adulto-criança. Se se retoma o Cap. 2., não é difícil lembrar que na fase dos

2;0 aos 3;0 de idade aproximadamente dessas crianças sujeito o papel do adulto na interação com a criança em situações de discurso narrativo é sem dúvida o de "médico" (ou "bela") que ilumina os caminhos e propicia o desenvolvimento. O papel inicial mais ativo do adulto foi visto naquela fase nas perguntas que dirigia às crianças (cf. 2.2.) e na atividade de contar "estórias" com freqüência.

A tensão de que trato aqui se instaura por volta já dos 4;0 de idade e a procura de uma possível justificação de tal transformação torna-se imperiosa.

A análise dos dados mostrou que isso ocorre quando a criança, dominando já uma "técnica narrativa", passa a usar de sua capacidade de, através do narrar, criar realidades tais que sirvam como contra-argumentos a ordens ou imposições do adulto no relacionamento do dia a dia. Já nas primeiras mentiras das crianças pôde-se notar um início de tal transformação do adulto. O comportamento do adulto diante das primeiras mentiras é o de desconcertar a criança, através principalmente de expressões do tipo: "Não acredito!", "Foi nada!", "Não é possível!".

Entretanto, é necessário esclarecer que o fenômeno é mais amplo: o adulto "Fera" não se limita simplesmente a censurar qualquer relato "mentira". A transformação do adulto de "Bela" em "Fera" está principalmente relacionada às ocorrências de "casos", essa estrutura intermediária, nem "estória" nem "relato". Como intermediários, os "casos", estimulados em determinado momento, passam a ser vistos como desvios, construções marginais. A ambigüida

de do papel do adulto está na aceitação e mesmo estimulação dessas criações e mais tarde na rejeição deles.

Retomando o percurso dos "casos" nos dados de ambos os sujeitos, observa-se que, independentemente de pequenas variações individuais, as duas crianças, depois da descoberta do recurso de combinação livre, em torno dos 3;2-3;5 de idade, passam a explorar narrativas "casos" que aos poucos vão dando origem a um conflito entre adulto e criança. Dos diversos exemplos que poderiam ilustrar tal conflito, considere-se (72):

- (72) (M. e D. estão comentando sobre um certo  
lugar chamado Pinheirinho)
1. M. Que mais?
  2. D. É só isso.  
Jacaré. Jacaré.  
A tartaruga comeu tudo jacarezão!
  3. M. A tartaruga?
  4. E!
  5. M. Nossa Senhora! Me conta como foi isso,  
menina! A tartaruga comeu todo o jacarezão?
  6. E! Comeu tudo o rabo!
  7. M. [surpresa] A tartaruga?
  8. E.
  9. M. [ri] Não diga!
  10. É sim.
  11. M. Nossa! O jacaré é tão grande, como é que  
a tartaruga vai comer o jacaré grande  
assim? [ri]
  12. E! O jacaré não ligou!
  13. M. Não ligou?
  14. O jacarezinho não. Tem... tem  
outro jacarezinho. São que aquele...  
jacarezinho... A tartaruga... A  
Tartaruga não comeu tudo o jacarezinho,  
não.
  15. M. Não? Mas me conta como é que foi isso.  
Como é que mordeu, como é que a tartaruga  
comeu o jacarezinho?
  16. Não sei. Ninguém viu.  
Eu só sei que... que...  
que eu fui lá duas vezes, sabe?  
e só vi que, que tava comendo assim  
e só... e... e... sabe de uma coisa?

17. M. *Ã?*
18. D. ... o jacaré também não ligou!
19. M. O jacaré nem ligou? Não deu uma patada, nem uma mordida na tartaruga?
20. Não.
21. M. Vai ver que o jacaré não tava sentindo nada. Porque que você acha que ele não ligou?
22. Porque eu acho que ele tava dormindo, porque ele mexeu... ele mexeu...
23. M. *Ã...*
24. Não sei como é que foi. O resto eu não sei.
- ⋮
25. M. ... Eu pensei que jacaré ficasse num lugar e tartaruga ficasse em outro.
26. Mas o jacaré fica no lugar da tartaruga!
27. M. Jura?
28. Jura!
29. M. A, mas me diga uma coisa... E pato, fica aonde?
30. A... fica na água.
31. M. Sei. E macaquinho?
32. Macaquinho fica com macaquinho. E tartaruga fica com jacaré.
- ⋮
33. M. ... Essa estória tá muito esquisita, viu? Tá muito esquisita! Sabe que eu vou nesse Pinheirinho sô pra ver a tartaruga comer o rabo do jacaré?
34. Já comeu tudo!
- (D. LVI., 3;11.0)

Como se pode notar, aqui a criança já tenta se constituir como "o narrador", impondo sua criação, enquanto o adulto, questionando sobre a plausibilidade do narrado, já pode ser classificado como "fera", que, embora sutil, não nega seu papel. Quando a mãe declara: "Sabe que eu vou nesse Pinheirinho sô pra ver a tartaruga comer o rabo do jacaré?", torna-se claro que não levou a sério a criança como o narrador. Ao transformar o evento

"tartaruga comer rabo de jacaré", de singular, centro do discurso narrativo da criança em ordinário, trivial, como se "tartarugas costumassem comer jacarês", frustra a possibilidade de narrar da criança.

Nos dados de N., aos 4;4 já se pode notar que o adulto começa a limitar a liberdade da criança de criar realidades que não correspondem exatamente nem ao sistema de referência ordinário do adulto, nem ao das "estórias" tradicionais. Uma análise do "caso" da "fada sem corpo" pode ilustrar o que afirmo.

(73)

(início da gravação) (P. pede que se desligue o rádio para que ele ouça o que N. tem a contar - ambos falam simultaneamente)

1. N. ... não tem nem nariz,  
nem zōio, nem boca... nem orelha...  
porque... porque ela era... ela  
era mágica!  
Fazia aparecer...  
uma... casa... igual aquela  
que ela fez... Então... 'pareceu  
assim... um... um joelho...  
que era compridinho, fininho, fininho!  
... que era... o saci.
2. P. Ah! O caci?  
(tom de surpresa)
3. Era.
4. P. Hum...  
M. Quem que era mágico, N.?
5. A mágica... era a fada.
6. M. Ah!
7. que não tinha boca.
8. P. Tã, e daí, deixa ela contar a estória...
9. ... daí, chegou uma vez...  
com ovo de Páscoa...  
que fazia pintura, pra lâ...  
pra cã, pra lâ, pra cã,  
... que era mágico!  
Depois chegou... chegou, chegou...  
deu um trovão, que era... que  
era, sabe o que? A chuva que ia ca...  
cair... cair... caindo... caindo...

9. N. caíndo... depois ela foi, entrou na casa... ficou lá... fazendo comida... fazendo co... fazendo... t... trabalhando. Depois chegou uma hora de dormir! ... depois ela foi dormir... (quase rindo) ela esqueceu de arrumar a casa... a casa dela.  
P. (ri)  
(ri)
10. P. E daí?
11. ... Daí ela não foi dormir porque ela não tem... não tem zóio, nem...  
12. P. (concomitantemente) Mas você não disse que ela não tem corpo?
13. Mas ela (ri) era outra fada!
14. P. Ah! era outra fada!
15. É.  
Era daquela fadinha pequena... que tinha uma mãe que era m... assim... grandona, assim que eu te falei, sabe?
16. P. Hum...
17. Era a filhinha dela.  
18. P. E daí? E daí?
19. Daíiii (longo), 'pareceu o quæro assim, que era da mãe dela, depois, chegou... chegou um... dois joelho... uma mão... um pê... um corpo, um corpo, um corpo... uma cara (retoma o fôlego) daquela fada que não tinha nem corpo.  
20. P. Ah!
21. Apareceu tudo nela que ela não tinha.  
22. P. Daí ela tinha tudo.
23. É! Tinha tudo! (animada)  
Depois começou a dormir.  
24. P. Hum.
25. ... 'pareceu um vaso dela... que nem um desse daí... que a mãe de... que a minha mãe tem.  
26. P. Um vaso...
27. ... depois... depois... começou a rodar o... a rolar... a rolar tudo, tudo, tudo... e... tremeu de medo.  
28. P. A fada?
29. É.  
A fada que não tinha corpo. Depois, acabou a estória!

30. P. Uai! Mas vai acabar a estória com ela com medo?
31. N. É.  
Porque no começo...
32. P. (concomitante) Ah! Mas e o príncipe? O príncipe não vai salvar a fada?
33. Veio, só que não tem a estória dele.
34. P. Ah! Tem que contar... Ele com a espada, grande, conta a estória toda.
35. Não tinha espada.
36. P. E o príncipe? Como é que ele salvou a fada?
37. Como que ele salvou?
38. P. Hum... A espada / a fada tava com medo...
39. Salvou com... pôs lá no castelo... dele, que era lá... com a magestade que era... bonzinho pra todos... e não tinha nenhum que, que não é... que não era malvado. Tinha todo mundo bonzinho.
40. P. Hum...
41. Depois... depois acabou a estória.
42. P. Que nada! A rainha está com ra/ a fada está com medo lá. Precisa ver o príncipe no castelo do "bonzinho" para salvar a fada...
43. Já salvou.
44. P. A, eu não escutei esse pedaço, não.
45. Você não escutou?
46. P. Não. Conta esse pedaço para mim de novo.  
(passos)
47. Então...
48. M. Posso ver a sua revistinha?
49. Ah! Eu não lembro mais.
50. P. Hum...
51. Eu não lembro mais.  
Depois do outro dia eu conto para você, está bom?
52. P. Hum... Puxa! Que estória compridona que você contou!
53. É sim!  
(N. LXV., 4;4.13)

No início da sessão, a criança apresenta a protagonista: "a fada que não tinha corpo". Na elaboração dessa narrativa, tanto

é possível encontrar os recursos da técnica narrativa primitiva identificada no Cap. 3., como uma certa coerência no relacionamento dos eventos/ações, como pode ser notado no 11º turno: "Daí ela não foi dormir, porque ela não tem... não tem zôio, nem..." e nos 22º e 23º turnos, em que a criança constrói uma explicação de como a protagonista consegue o estado de desequilíbrio (cf. não podia dormir porque não tinha olhos): "apareceu tudo nela que ela não tinha. Tinha tudo! Depois começou a dormir".

Entre os recursos mencionados, no primeiro turno pode-se identificar a colagem de trecho de uma "estória" conhecida, o saci, cf. (30): "... um joelho que era compridinho, fininho, fini-nho!... que era... o saci."

Em segundo lugar, no turno 9º surge o apoio no presente: ... "daí, chegou uma vez, ... com ovo de Páscoa... que fazia pintura pra lá, pra cá...". A referência a "ovo de Páscoa" justifica-se se se considera a data da sessão: 10 de abril, bem próxima da Páscoa; não é improvável que esse tivesse sido o tema de muitos diálogos entre adulto e criança. "Fazer pintura", da mesma forma resulta de apoio na própria experiência da criança na situação de interação: ocupada com lápis, tintas e papel para "fazer pinturas" ao lado do adulto.

Novos apoios no presente evidenciam-se nos turnos 19º e 25º: ... "apareceu o quadro assim, que era da mãe dela...", "... a-pareceu um vaso dela, que nem um desse daí que a mãe de... que a minha mãe tem..." Neste último, trata-se de fenômeno idêntico ao observado nos "casos" "O bilulí jogado" e "O exame de sangue", (cf. (45) e (48)).

Apesar de que até o 11º turno a criança já constrói sua narrativa sem depender da contribuição do adulto, (ou quem sabe, por isso mesmo<sup>2</sup>) no 12º turno este já começa a impor restrições à realidade criada pela criança: "Mas você não disse que ela não tem corpo?". Sem dúvida, a questão imposta pelo adulto não é pertinente: a criança já tinha afirmado que a fada não dormia porque não tinha olhos. O que acontece depois das intervenções do adulto é que a criança se confunde um pouco na continuação (cf. turnos 15º e 17º.) Entretanto, acaba dando um fim à narrativa no 21º turno explicando que a fada dormiu porque fez aparecer "tudo nela que ela não tinha".)

Ao tentar dar uma continuidade à narrativa nos turnos 25º, 27º e 29º, a criança vai se defrontar novamente com a não aceitação do adulto, por deixar a fada num estado de desequilíbrio, cf. "começou a rolar tudo e tremeu de medo". Insatisfeito com a sorte da fada amedrontada, o adulto intervém e introduz um personagem adicional: o príncipe, que deveria salvar a fada. A princípio a criança tenta não aceitar a imposição do adulto: "Só que não tem a estória dele" (33º turno), mas diante da insistência do adulto, conclui no 39º turno: "... pôs lá no castelo ... dele, que era lá ... com a majestade que era... bonzinha pra todos... e não tinha nenhum que, que não é... que não era malvado. Tinha todo mundo bonzinho." Essa passagem realmente, mostra o reconhecimento pela criança da forma de organização das "estórias" tradicionais, em que a ameaça do mal geralmente é o responsável pela introdução de um desequilíbrio. Ao argumentar que a majestade era "bonzinha" e que não tinha

nenhum malvado no castelo, a criança se safava da obrigação de continuar narrando. É de se salientar que mesmo assim o adulto não desiste de impor seu ponto de vista sobre a própria realidade criada pela criança, veja-se no turno 42º: "Que nada! A rainha está com ra/ a fada está com medo lá. Precisa ver o príncipe no castelo do "bonzinho" para salvar a fada..." A insistência do adulto certamente é injustificada neste ponto e não propicia uma continuação da narrativa pela criança.

O exemplo mais expressivo dessa mudança do adulto é a narrativa aqui identificada como "A tragédia da rainha", em que a realidade criada pela criança narradora absolutamente não é aceita pelo adulto que, por mais insólito que possa parecer, é o mesmo que meses antes (aos 3;2 da mesma criança) a estimulava a "inventar".

Da leitura de parte desse complexo episódio de interação, conforme (74) abaixo, é evidente o conflito entre os interlocutores; veja-se a intervenção do adulto: "conta direito essa estória aí", "porque que morre sô as criancinhas na tua estória?", "conta de novo, que eu não entendi!", "Eu não entendi não!".

- (74)
1. P. Não pode falar com milho. Eu também tinha posto o milho na boca, mas não dá para falar com milho. Vamos falar bonito agora, bem bonito. Bom, e daí?  
Conta a estória da rainha.
  2. N. Não sei!
  3. P. Uai! Você não falou que sabia?
  4. A rainha nasceu com o filho e nasceu bastante filho, e ela foi cuidando, cuidando, daí morreu, daí morreu todos filho, ela ficou triste.
  5. P. Hum.

6. N. Daí que matou o menino dela que, que foi nascer que era nenezinho ainda, pequenininho, desse tamanhinho, assim, e matou o menino, coitado dele, ele chorou, matou o menino. Daí a rainha matou aquele homem que matou o filho dela e arranjou outro. E daí, sabe aconteceu? Virou tudo filho, bastante filho, assim, foi cuidando, cuidando, cuidando, cuidando, cuidando, cuidando e morreu de novo! Daí, sabe o que que a rainha fez? Pôs bastante lixo lá na cabeça do homem e matou o menino, daí sabe — virou um grilinho desse tamanhinho, do tamanho de, de uma formiga. Daí nasceu, nasceu o outro filho que queria nascer com a rainha. Daí a rainha ficou brava assim com o menino, jogou ele no balde de cesto, daí ele morreu de novo.
7. P. Nossa! Mas tã morrendo todo mundo?
8. Tã.
9. P. É quem que vai ficar vivo nessa estória?
10. Nessa estória?
11. P. Hum.
12. O rei e a rainha.
13. P. Sô?
14. Sô.
15. P. Os filhos morrem todos?
16. É.
17. P. Não tem nenhum que salva?
- Hum... Me conta o resto, então.
18. O resto acabou.
19. P. Cabou?
20. Cabou.
21. P. Um reino que sô tinha um rei e uma rainha e os filhos todos morrido. Monte de filhos! A, não pode, tem que viver um!
22. Daí... viveu um!
23. P. Ā! (aliviado)
24. Sô que, sô que morreu de novo.
25. P. Não, não pode morrer: tem que viver bastante tempo, tem bastante filhos, depois que vai morrer. Depois que ficou velho. Não tem uma estória dessa!
26. Agora pronto!
27. P. Hum. Eu achei que tem mais um pedaço ainda, conta direito essa estória aí. E depois que eles ficam velho, velha, velho.
28. Ele já ficou velho!

29. P. Não tem fim nenhum?  
Deus me acuda!  
Quem é mais fácil morrer: os velhos  
ou os mocinhos?
30. D. Os velhos.
31. P. Então! Porque que morre sô as criancinhas  
na tua estória, e os velhos fica vivo?
32. Ele já estava velho.
33. P. Então, eles tiveram um monte de filhos,  
ele já estava velho, que ficou vivo na  
tua estória foram os velho e os meninos  
novos que tinham nascido, morreram.
34. A, foi o rei e a  
rainha. Você não está  
entendendo o que eu estou  
falando?
35. P. Eu estou. Mas o que eu não...  
Você que não está entendendo o que eu  
estou falando!  
É como é que na tua estória os velhos  
é que ficam vivos e as crianças  
que morreram?
36. Os velhos, os velhos  
que morreram!
37. P. Ā! Então conta de novo, que eu não  
entendi! Eu não entendi não!
38. Não entendeu?
39. P. Conta de novo, então! Conta outra vez!
40. Esqueci!
41. P. Então conta outra parecida assim.  
Vai lembrando.
42. Eu não quero contar outra  
estória.
- (N. 4;5.14)

A narrativa é iniciada pela criança diante do pedido do adulto "Conta a estória da rainha" que pressupõe já que a criança deva saber alguma "estória" de rainha. Não é com dificuldade que a criança constrói de uma sô vez a maior e mais significativa parte dessa narrativa, cf. turnos 4º e 6º.

A análise da construção da criança mostra que há três versões da tragédia: na primeira, turno 4º os eventos relacionados são: a rainha teve filhos, cuidou deles, os filhos morreram, a rai

nha ficou triste. Na segunda, turno 6º os eventos são: o filho da rainha foi morto, a rainha se vingou, arranhou outros filhos, cuidou deles, os filhos morreram novamente, a rainha matou o menino que virou um grilinho. Na terceira versão, turno 6º os eventos são: a rainha teve outro filho, ficou brava com ele, jogou-o no lixo, ele morreu. O que parece importante mostrar aqui é que em todas as versões, os eventos obrigatoriamente presentes são: a rainha tem filhos, os filhos morrem e a rainha se vinga.

Esta é uma tragédia que não se assemelha aos enredos das "estórias" tradicionais; a construção da criança é realmente criativa além de não se poder identificar nenhum dos recursos da técnica narrativa primitiva, não havia no repertório dos adultos que interagiam com essa criança nenhuma "estória" parecida que pudesse ter inspirado a tragédia da rainha. Do ponto de vista da ordenação temporal/causal dos eventos, note-se a relação adequada entre a tristeza e a vingança da rainha depois da morte dos filhos, cf. turnos 4º e 6º. A única confusão aparentemente está no final de sua intervenção no 6º turno, quando o objeto da vingança da rainha passa a ser o próprio filho.

O que esse "caso" parece mostrar, entre outras coisas, é o esforço da criança já aos 4;5 de idade, de se constituir como o narrador, criando seu próprio texto, enfrentando os limites que o adulto lhe impõe à liberdade de criar — veja-se sua subversão da ordem "natural" dos eventos — os filhos morrendo antes dos pais. Obviamente, tanta desgraça não passou despercebida ao adulto que, descontente, resuma: "Um reino que só tinha um rei e uma rainha e os

filhos todos morrido... A, não pode, tem que viver um!" cf. turno 21º. A criança, tentando atender ao adulto, incorpora parte de seu discurso e emenda: "Daí... viveu um!" cf. turno 22º. Tal concessão, entretanto, não relativiza o poder da realidade criada por ela; a tragédia, uma vez instaurada, é mais forte e a criança volta a insistir: "Só que, só que morreu de novo." cf. turno 24º. Mais uma vez a criança tenta pôr fim à insistência do adulto, agora lutando para fazer valer sua narrativa original. Para seu desgosto (e nosso), o adulto volta a insistir, desta vez cobrando uma certa "verossimilhança" e impondo um argumento tão forte quanto aparentemente irrecusável: "Quem é mais fácil morrer: os velhos ou os mocinhos?" cf. turno 29º. A criança parece tentar concordar com o adulto: "Os velhos.", turno 30º, mas ainda consegue protestar: "Você não está entendendo o que eu estou falando?" no turno 34º, como se dissesse: "Você não está me deixando assumir o papel de narrador." No final do episódio de interação a criança afirma que "Os velhos que morreram" aparentemente apenas para satisfazer ao adulto e nada mais aceita em termos de reelaborar a narrativa.

Não é necessário insistir no fato de que o adulto, do começo ao fim, censura a narrativa da criança. Na verdade, seu papel nesse episódio contrasta ao extremo com o de fases anteriores e pode-se até afirmar que em (74) a criança narra apesar do adulto. O procedimento fundamental desse adulto na não aceitação da narrativa da criança é exatamente o de tentar impor um modelo de narrativa, o da "estória" tradicional. No autoritarismo do dis-

curso do adulto, a "estória", de "abertura de horizontes" por assim dizer (cf. observado no Cap. 3), adquire o papel de modelo obrigatório, imposto. Nessa narrativa, assim como em muitas outras produzidas em fase posterior aos 4;0 de idade e até os 5;0 (fim da coleta de dados), pode-se perfeitamente perceber o esforço da criança no sentido de assumir seu papel de narrador apesar das restrições que lhe impõe o adulto. Pode-se, portanto, concluir que o conflito, a "briga pela palavra" se instaura no momento em que a criança já sabe narrar e começa a lutar para se impor como o narrador. O adulto "Fera", por sua vez, tenta garantir a manutenção de seu papel de interlocutor onisciente.

Todavia, não é justo interromper a análise nesse momento crítico e arriscar a manutenção de conclusões pessimistas e contraditórias da atuação do adulto na interação com a criança. Na verdade, basta ir um passo mais além na análise dos dados para se concluir que, apesar do adulto "Fera", as crianças continuam a criar seus "casos" e "estórias" e acabam conseguindo que o adulto aceite suas invenções por força de um pacto, ou acordo, identificado a seguir (cf. 4.3).

## 4.2. Porque não narrar quando já se sabe narrar

Examinando os dados das crianças dos 4;0 aos 5;0 de idade, vê-se que, ao lado de ocorrências de narrativas dos três tipos aqui identificados, há sempre um número razoável de dados que não constituem narrativas propriamente ditas, mesmo em situações de eliciação desse tipo de discurso. Contudo, em nada se podem comparar estas expectativas de narrativas, por parte do adulto, com aquelas proto-narrativas da época dos 2;0 de idade das crianças. A ausência de narrativas da criança nas situações em que o adulto cobra ou espera por elas entre os 4;0 e os 5;0 de idade certamente não pode ser explicada por incapacidade da criança de narrar — compare-se com os dados analisados em 4.1. e 4.3. — mas têm explicações diversas que derivam do critério de adequação pragmática da atividade de narrar. Há pelo menos três justificativas para a recusa do ato de narrar, excluindo-se fatores mais prosaicos como sono, cansaço, irritação ou doença:

1º) A atividade não lingüística que a criança está realizando no momento da interação, mostra-se bem mais atraente mesmo que o adulto insista e argumente favoravelmente à elaboração de narrativas:

(75) M. Conta para a mamãe como que foi o desastre  
ai na esquina, eu não fui ver.  
Conta para a mamãe como que estava.

N. Tava nada! Pronto.

M. Mas eu não fui ver, eu queria que você  
me contasse.

Tava nada! Achei. Achei

um. Tem que achar...

meu estêlingue. (mexendo na caixa de brinquedos)

(N. LXXXVII. 4;10.22)

Note-se que em (75), embora a mãe argumente não ter partilhado da experiência da criança (ter ido ver o desastre na esquina), condição extremamente favorável ao desencadeamento de narrativas, a criança simplesmente não narra. Sua recusa se deve ao fato de estar, antes de tudo, interessada em outra atividade – procurar o estilingue entre os brinquedos. Este é o caso em que a criança não narra "porque não quer", como pode ser visto também em (76):

- (76)
1. F. *Nossa, quem te trouxe isso, uma redezinha? Nós estávamos de férias... Tanto tempo que a gente não se vê. Daniela tem tanta coisa pra me contar! Não tem?*
  2. D. *Eu não.*
  3. F. *Não? Fala pra mim, Daniela, que te trouxe essa rede?*
  4. A *mamãe.*
  5. F. *Olha que coisinha bonitinha!*
  6. *Quedê minha boneca?*  
*'Cê pegou ela?*
  7. F. *É pra você se balançar?*
  8. *É pra ela.*
  9. F. *Ela quem?*
  10. A *boneca.*
- (D. CIV., 4.11,24)

2º) A criança reconhece certa falta de sentido, ou ausência de motivação para a narrativa solicitada pelo adulto; isto se dá nos casos em que o adulto partilhou da experiência a ser narrada, o que viola uma das condições de narrar, como em (77).

- (77)
1. M. *Aonde você comprou esse soldadinho de chumbo?*
  2. N. *Não é soldado de chumbo.*
  3. M. *Hein?*  
*O hominho paraquedista. Aonde você comprou esse hominho?*
  4. *Na feira. É o homem.*
  5. M. *Você foi na feira?*
  6. *Fui.*

7. M. Com quem?
8. N. *Ā, jã sei!...*  
*Por quê? Você não viu eu saindo?*
9. M. *Eu vi! Mas eu queria saber se você lembrava! Que dia você foi na feira?*
10. Hoje.
- M. *Ā, tã vendo?*  
 (N. LXXIX., 4;8.19)

Em (77) o porque da criança pode ser traduzido por "Porque você me pergunta isso?", i.ê., incide sobre o próprio fato do adulto fazer perguntas sobre aquilo que ele já sabe, como comprova do no enunciado seguinte da criança: "Você não viu eu saindo?". Na verdade, pode-se dizer que o adulto neste episódio de interação utiliza um comportamento anacrônico: insiste em obter narrativas através de perguntas típicas da fase dos 2;0 de idade: "Onde" e "com quem". A questão sobre tempo – "Que dia você foi na rua?" – é inserida só depois da recusa da criança – "Você não viu eu saindo?".

Note-se que no turno 9º o adulto até justifica seu pedido de narrativas, conseqüência do reconhecimento da validade do argumento da criança para recusar a narrativa: "Eu vi! Mas eu queria saber se você lembrava!".

O mesmo se dá em (78) abaixo, em que o adulto questiona sobre a autoria de um estrago observado no sofá, que ele sabe muito bem a quem atribuir:

- (78) (M. comenta sobre uma tábua quebrada no sofá.)
1. M. *Ah! Tábua quebrada no sofá, nê? Quem quebrou essa tábua?*
2. N. *Fui eu, sem querer.*
3. M. *Quando foi que aconteceu isso?*
4. *Lembra? É bobona!*  
*Você está brincando, nê?*

5. M. *Porque brincando?*  
 6. N. *Está brincando!*  
 7. M. *De casinha?*  
 8. Não! *(bem forte)*  
 9. M. *Mas como que você conseguiu quebrar essa tábua, nein, C.?*  
 10. *Eu pulei! Sem querer.*  
 11. M. *Hāaaa...*  
 12. *Eu estava... eu tava, tava brincando de pular no sofá, eu quebrei!*  
 13. M. *Hum! Da mesinha, você deu um pulo em cima do sofá. Não foi assim?*  
 14. *É.*  
 15. M. *Subiu na mesa e depois pulou no sofá com os dois pés.*  
 16. *Olhaaaa! (grita, chamando a atenção para atividade que realiza no momento)*  
 (N. XCI., 4;11.26)

Os enunciados da criança: "Lembra?" "É, bobona!", "Você está brincando, né? Está brincando!" evidenciam seu reconhecimento de que os eventos/ações foram presenciados pela mãe no momento em que se deram, não havendo, portanto, necessidade de narrá-los. Sem dúvida, a criança não leva a sério o pedido da mãe, que acaba reconstruindo sozinha a seqüência em que os eventos ocorreram.

Num exemplo de D. desse período, a suposição de que a mãe sempre "sabe tudo" sobre seu filho é exteriorizada pela criança numa brincadeira de "mãe e filha" com a pesquisadora e acaba funcionando como argumento para não narrar; "A, você sabe, porque você é minha mãe":

- (79) (D. e F. brincam de faz-de-conta de mãe e filha)  
 1. F. *Filhinha, eu estou preocupada com você.*  
 2. D. *Porque, mamãe?*  
 3. F. *Porque você está resfriada, de nariz entupido... E eu gostaria de saber como é que você pegou esse resfriado.*  
 4. A, *você sabe, porque você é minha mãe!*

5. F. É, *ê*? Mãe tem que saber tudo?
6. D. Sabe, *nê*?
7. F. Eu acho que... *ê* porque voce tomou banho quente e saiu lá fora no frio. Será que *ê* isso?
8. Não. Mentira. (bem baixo)
9. F. Mentira?
10. Não! Eu não vi como *ê* que pegou!
11. F. Você não viu como *ê* que pegou o resfriado?
12. Não.
- (D. XCIX., 4;10.3)

3º) A ausência de narrativa depois dos 4;0 pode também ser relacionada ao uso pelo adulto de "estímulo visual" para a obtenção de narrativas da criança. Em primeiro lugar, é necessário distinguir entre dois tipos de livros infantis que o adulto pode manejar nas interações com a criança: ambos contendo ilustrações: a) os livros de "estórias" conhecidas como "Peter Pan", "Cinderela", "A Bela e a Fera", "Chapeuzinho Vermelho", etc., b) os livros que não contam "estórias", em que o discurso encontrado abaixo das ilustrações não é uma narrativa; é o caso, entre outros, dos conhecidos: "O livro do coelho", "O livro do gato", "O livro da raposa", "O livro da fazenda", etc. O uso desses dois tipos de livros pelo adulto para obter narrativas da criança tem resultados diferentes. No caso do uso dos livros de primeiro tipo, como há uma narrativa pré-existente a que geralmente a criança já teve acesso, não é raro que ela "narre" mais e melhor. No caso do uso do segundo tipo de livro, o resultado não é o mesmo apesar de nessa fase a criança já poder construir narrativas. Neste caso, a dificuldade da criança em narrar parece estar no fato de ao mesmo tempo ter que criar uma narrativa, a qual inclua ou utilize o representado nas ilustrações. Na verdade, nem sempre o que está nas ilustrações é "narrável", isto

é, não oferece condições de satisfazer critérios como o da singularidade dos eventos dentro de uma narrativa. A maior parte das atividades ou eventos ilustrados nesses livros são ordinários, isto é, não há nada de inesperado que possa dar origem a desequilíbrios. 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 de atividades. A incongruência do pedido do adulto nessas situações é a de ler um tipo de discurso e pedir que a criança produza outro conforme:

- (80)
2. D. Qual?
1. F. *Você quer contar uma estorinha pra Raquel?*
3. F. *'Pera aí, deixa eu te mostrar. Raquel, a Daniela vai te contar uma estória, viu? Fica quietinha escutando. O livro da raposa. Vamos ver a Daniela contando. Pronto, pode ir contando. Quietinha, hein, Raquel? Uma colherzinha de arroz, e vai contando. (a criança estava jantando)*
4. *ã... hū... (entonação de "então...")*
- Ele... 5. F. *ã?*
6. *Ele... ... o filinho dele. Então...? ... e aqui... e ele... que que ele tá fazendo aqui, mãe?*
7. M. *Brincando. Fingindo que está brigando.*
8. F. *E quem é ele?*  
M. *Quem é ele?*
9. *Não sei que é.*
10. F. *Que, qual o nome desse bicho?*
11. *Tapacirica.*
12. F. *Ei?*
13. *Tapacirica.*
14. M. *Tapacirica?*
15. E. *A gente vai amanhã em Tapacirica.*
16. M. *A, vocês vão amanhã em Itapacirica?*
17. *Você vai?*
18. F. *Você vai em Itapacirica, Daniela? Fazer o que lá?*
19. *Ir na casa da Tarsila.*  
:  
:

20. M. Raquel! Raquel!
21. D. Ela era a mãe, e ele era o pai. E eles eram tudu filhotinho.
22. F. Tã.
23. Daĩ, eles tão fingindo que tão brigando e eles tão olhando. E aqui, eles tão conversando. Onde tã. Correndo... Aqui. Olha, os galínhos. "Cõ-cõ-rõ-cõ!"
24. M. Esses daqui falaram?  
A, imagina, estão tudo dormindo!  
F. Eu também estou achando.  
M. E essa? Nossa, ela assustou!  
F. Essa é diferente das outras?
25. Não, é tudo igualzinho.
26. F. Tudo igual? E ela está fazendo alguma coisa de diferente desses aqui? Que que ela está fazendo?
27. Tã co bico aberto e tã ca asa aberta.
28. F. É isso mesmo. Bico aberto e asa aberta.
29. E tã de pẽ. E ele vai...  
Olha ele correndo. No gelo, nẽ?  
Que que é isso?
30. M. Um gambazinho?  
F. Tã parecendo.
31. Olha, ele tã latindo.  
Os dois tã lã.
32. F. Os dois estão latindo.
33. A mamãe e tudo os filhotinho!
34. F. Que que houve com a mamãe e os filhotinhos?  
M. Que que eles estão fazendo em volta da mamãe?
35. Porque eles gostam.
36. F. Porque que eles gostam?
37. Falando que acabou.
38. F. Quem que tã falando que acabou?
39. Eles.
40. M. (ri) A, ele que está falando que acabou?
41. Manhẽ, que que tã escrito aqui?  
(D. XCI., 4;8.1)

Em (80) nota-se a tentativa do adulto de levar a criança a "contar uma estória" com base em figuras de um livro do segundo tipo mencionado. Observe-se que a criança no início tenta elaborar uma narrativa, como pode ser visto pela presença de en-

tão de discurso narrativo. Entretanto, nenhuma narrativa é concretizada nesse episódio de interação e a criança acaba descrevendo o que vê nas ilustrações. Mesmo depois do uso de construções com o verbo no imperfeito (cf. 3.2) - "Ela era a mãe e ele era o pai. E eles eram tudu filhotinho", seguido de daí, nenhuma "estória" é construída pela criança. Ainda em (80) é interessante chamar a atenção para o uso de uma construção em discurso indireto semelhante à encontrada nos dados da outra criança no "caso" do "Exame de sangue" (cf. (48)). Trata-se de pôr na boca de um personagem da narrativa, mesmo que não atualizada como neste caso, um comentário do próprio narrador: "Falando que acabou".

Essas justificativas da não produção pela criança de narrativas solicitadas pelo adulto contribuem também para a confirmação da existência do processo de "ajuste mútuo" entre os interlocutores - adulto e criança - sempre ativo em cada fase do desenvolvimento da linguagem (cf. ). O ajuste é mútuo, convém insistir neste ponto. As perguntas do adulto acabam mudando de acordo com a fase do desenvolvimento lingüístico da criança. Na fase entre os 4;0 e os 5;0, "velhas" perguntas podem não surtir mais o efeito desejado, como pode ser visto em (77). Não é apenas o adulto que exige mais da criança, esta também atua sobre o comportamento do adulto, mostrando que rejeita "narrar por narrar" eventos/ações compartilhados pelo adulto interlocutor. Neste crescendo, perguntas que envolvem respostas mais complexas como quando? ou porque? tornam-se mais freqüentes e não se insiste mais na quelas típicas da fase inicial.

#### 4.3. O acordo: o que, quando, para quem narrar

A análise dos dados do período posterior aos 4;6 das crianças mostra como elas logram receber a aceitação, por parte do adulto, de suas narrativas, a ponto de chegar a se divertir com as realidades criadas, ou mesmo de modificar pontos de vista do adulto através de narrativas. O que se obtém quando o adulto aceita as criações da criança é que, mais à vontade para explorar os mecanismos de narrar, a criança cria textos bem menos limitados em extensão que os "relatos" de experiência pessoal encontrados na mesma fase.

É possível neste momento tecer mais uma analogia com as "estórias". Considerando como exemplo "A Bela e a Fera", pode-se lembrar que a "Fera" é um estágio transitório de encanto do príncipe cujo papel é o de, instaurando o desequilíbrio do estado original de coisas, levar a "Bela" a uma nova vida. Da mesma forma, o adulto transformado em "Fera" é também um estágio transitório que leva a outro, em que o papel de cada interlocutor na interação já não é mais o mesmo. Contudo, é importante ressaltar que o feitiço do príncipe transformado em "Fera" da estória só se desfaz pela atuação da "Bela" que mesmo ignorando o encanto, aceita, casar-se com ele. Da mesma forma, a criança não pode ser vista como totalmente passiva na passagem para esse novo estágio: ela não só enfrenta a "Fera", como acaba entrando num acordo com ela.

O adulto transformado em "Fera" foi detectado nos dados de ambas as crianças e seu papel fundamental foi o de indiretamente levar a criança a saber decidir o que narrar, quando e para quem.

Para que esse novo estágio de equilíbrio pudesse ser atingido, o acordo que pode ser identificado como implicitamente atuante entre adulto e criança nas situações de criação de narrativas parece ter tido origem no reconhecimento das regras que regem tipos diversos de discurso. Trata-se agora de uma tipologia diversa daquela que identifica discurso narrativo em oposição a discurso dissertativo e descritivo (ou comentativo) e que pode ser vista como relativa ao nível da distinção entre discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico, nos termos de Orlandi (1981).

A classificação de tipos discursivos de Orlandi (1981) parece-me importante para a identificação do acordo que pretendo sustentar ter sido fundamental para que um novo estágio de equilíbrio na interação adulto-criança fosse atingido. Segundo Orlandi (1981), o discurso lúdico é "aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução"... "O exagero é o non sense" (id:7). O discurso polêmico é aquele "em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção"... "O exagero é a injúria" (id:8). O terceiro tipo de discurso identificado pela autora é o autoritário "em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso"... "O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento no comando" (id:8).

Convém ainda esclarecer, a respeito dessa classificação,

que esses tipos como "configurações que se constituem na interlocução" (cf. Orlandi, 1981:9) não se supõem existirem obrigatoriamente de forma pura. Antes disso, em cada "prática discursiva" podem-se identificar como tendências ou dominâncias.

Entre esses três tipos, a diferença fundamental para este trabalho está na oposição do lúdico com os outros dois. A condição de eficiência e resultados práticos imediatos, como apontada por Orlandi (1981), presente nos discursos autoritário e polêmico, não existe no lúdico, que por definição diz respeito ao uso da linguagem por prazer<sup>5</sup>. Como tal, no discurso lúdico o problema da "verdade" é o menos importante, até mesmo o non-sense nele tem lugar.

O acordo que proponho ter atuado na interação adulto-criança, já perto dos 5;0 de idade desta, tem a ver exatamente com a descoberta de que esses tipos podem ser negociados. A criança, assumindo já o papel de narrador e dominando uma certa técnica de construção de narrativas, pode agir de acordo com os limites que o tipo de discurso impõe. É assim que, nas situações de discurso lúdico, em que se diz: "Isto é um jogo!" (cf. Orlando, 1981:9), os "casos", assim como as "estórias", são aceitos; uma vez que os dois interlocutores aceitaram o jogo, dispensa-se qualquer obrigatoriedade de plausibilidade do narrado. Nessas situações, a criança passa a agir como "dona" da narrativa, isto é, da realidade criada e o adulto tem seu papel sensivelmente alterado. A conhecida expressão "A estória é minha!" parece exatamente demonstrar que a criança já está ciente da relatividade das regras de verossimilhan

ça nesse jogo.

Por outro lado, em situações de discurso polêmico, para não mencionar os casos de discurso autoritário não de todo impossíveis na interação adulto-criança, a criança deve descobrir que, para poder argumentar com o adulto através de narrativas e fazer valer seu ponto de vista, só os "relatos" plausíveis são aceitos. A noção de "plausibilidade" é discutida logo a seguir; o que quero dizer aqui é que nessas circunstâncias a criança não pode fugir do sistema de referências do adulto. Antes de discutir essa obscura noção de "plausibilidade", é interessante não esquecer o papel do conflito mencionado na seção anterior. Ao contrário de absolutamente irrelevante para o desenvolvimento do discurso narrativo, foi através do conflito que a criança aprendeu a negociar o sistema de referência que seu discurso instaura. A noção de negociação, presente também nos trabalhos de Orlandi (1981, 1982) é útil aqui. À afirmação de que "o tipo é negociado" (cf. Orlandi, 1981: ) quero acrescentar que só pode haver negociação numa situação simétrica. No caso do desenvolvimento do discurso narrativo, antes da criança ter se constituído como o narrador e, portanto, em situações de desigualdade com o adulto interlocutor, o tipo é imposto, não negociado.

Uma vez atingido um estágio em que a simetria é possível, adulto e criança, negociando um tipo de nível mais alto — lúdico ou polêmico — automaticamente negociam outro nível no que diz respeito à produção de discurso narrativo: o das "estórias" e dos "casos", ao lado dos "relatos". Através do acordo, a criança, res

peitando o tipo de discurso que foi negociado, pode continuar na criação de "casos" ou de "estórias", nas situações de discurso lúdico.

Uma das evidências da existência de tal acordo está no fato de que "casos" absolutamente não desaparecem dos dados até os 5;0 de ambas as crianças. Com efeito, em situações de discurso lúdico, a criança tanto pode narrar "estórias", como se divertir inventando "casos". D., aos 4;7, contando com a aceitação de um dos adultos que costumavam interagir, com ela durante as sessões de gravação, cria uma narrativa cuja função parece ser a de proporcionar o prazer de inventar:

(81) (início da fita. D. já "contando" algo)

1. D. ... falou assim:

- "Que 'cê vai fazer?" (gritado)

- "Vai pra sua casa!"

- "... .. cortar porquinhos!"

Mas ela não falou isso. Eu...

Ela entendeu assim, mas ela falou assim:

- "Vou pra minha casa descansar um pouquinho!" (ri)

... que o lobo jogou ela, da... daí ela falou:

- "Mã!" ... daí, ela falou...

... e pegou ela e correndo pro médico, levar no médico assim.

2. F. No médico?

3. E.

... falou assim: - "Não tou mais mal!"

E... sarado...

Daí... (ri), daí, ela falou assim:

- "Me solta no chão!" Daí ele soltou.

Pum! Caiu de bunda lá.

4. F. E? (ri)

5. No hospital!

6. F. A empregada do Dodô?

7. E.

8. F. Nossa! Ela que te contou essa estória?

(quieta)

(D. LXXXVIII., 4;7.0)

Nessa brincadeira, e não há outro termo para qualificar a narrativa, o adulto aceita a realidade criada pela criança – ver que além de rir, suas intervenções têm uma função fática, como no turno 2º e 4º em que confirma parte das declarações da criança cf. "no médico?" e "é?". O jogo das expressões: "cortar porquinho" e "descansar um pouquinho" é também uma evidência de que a criança já manipula a linguagem como objeto lúdico.

Perto dos 5;0 o acordo parece ter já se consolidado e em situações de brincadeira com o adulto a criança inventa livremente "casos", como em (82), em que o lúdico realmente produziu o "non-sense" comentado por Orlandi (1981) neste "caso", não parece ser possível dar nenhuma interpretação a "Ela deixava cair, porque o pai dela morreu", pelo menos através de análises estritamente lingüísticas.

(82) (D. brincando com boneca Suzy)

1. D. Daí ela fazia assim, assim.

Ela punha isso daqui.

Daí ela deixava cair, porque  
o pai dela morreu.

2. F. O quê? Ela deixava cair a blusa,  
porque o pai dela morreu?

3. E. Ela lembrava, daí caía!

F. (ri)

Ela parecia tudo ela!

Aparecia a perna! Tudo cabelo!

'Diantava nada!

4. F. Você está resfriada, éi? Pra chuchu!

(silêncio)

(D. CV., 5;0.1)

O último enunciado do adulto em (82) incidindo sobre o resfriado da criança e ignorando a continuidade do "caso", mostra que aquela era realmente uma situação de discurso lúdico e ao

adulto não cabia argumentar ou contribuir no texto que era da criança. Se se comparam esses últimos exemplos aqueles mencionados nas seções anteriores, a mudança dos papéis originais dos interlocutores é inegável.

Quanto à N., essa transformação é evidente nas suas narrativas que mais se aproximam de "relatos" mentira que de "casos". Aos 4, (há um exemplo de criação de uma realidade que mostra o afastamento claramente proposital, pela criança, do sistema de referências do adulto:

- (83)
1. M. Pega o "livro dos gatos", que a mamãe quer ver.
  - V. (avô) Ca, você sabe aquela gatona que tem perto de casa, teve uma porção de gatinho!
  2. N. Conta pra mim, estória?
  3. M. ã...
  4. Eu já sei!
  5. V. Mas ela teve ontem.
  - M. Como é que você sabe, já sabe?
  6. O, conta!
  7. M. Conta. Mas como você já sabe?
  8. Porque, porque a gata me disse.
  9. M. hū... hū...
  - V. Ela disse 'você. Como é que ela falou?
  10. Falou, que eu tenho um monte de pintinho!
  - (N., M. e V. riem bastante)
  11. V. Gato tem...
  - M. Ela ia comer tudo.
  - V. Gato tem pinto?
  - Gato tem o que?
  12. (ri) Gato tem.
  - Sabe o que que ela disse?
  - Porque ela tem um monte de, de coelhinho. (ri)
  - Ela ia gastar tudo? Ā?
  13. M. Gastar?
  14. Ē.
  15. M. Como gastar?
  16. Gastar, que nem uma filhota.
  17. M. Se fosse pintinho, ela comia tudo, era o almoço e a janta dela.

18. N. Coitado, *nê?* E coitada  
dela também.

M. É.

(N. LXXXIII., 4;9.16)

É inegável que em (83) a criança se diverte afirmando que uma gata conversou com ela e que seus filhotes ora eram pintinhos, ora coelhinhos. Além disso, não falta neste texto uma certa porção de indecifrável, que fica por conta da afirmação da criança "Ela ia gastar tudo..., que nem uma filhota". Embora aqui haja incorporação de parte do discurso dos dois adultos presentes, o da mãe "Ela ia comer tudo" e filhota próximo do da avó: "teve uma porção de gatinhos", a combinação que a criança faz deles é livre. Por último, é interessante alertar para a "fala" da gata: "Falou que eu tenho um monte de pintinho!", uma mistura de discurso direto e indireto, comparável ao de fases anteriores (cf. pág.115/116).

Aprender que em determinadas circunstâncias pode-se inventar à vontade tem um valor considerável, na constituição da criança como sujeito da enunciação. Mas não basta. A procura de uma certa plausibilidade interna da realidade criada pela criança parece ser também um passo decisivo. O que a criança aprende também no conflito como adulto diz respeito à construção de "relatos" plausíveis que possam servir como argumentos eficazes em situações de discurso polêmico.

Não é fácil definir o que seria o que chamo aqui de "relato" plausível. A dificuldade maior parece estar na questão verdade-falsidade que absolutamente não cabe aqui resolver. Mesmo admitindo a complexidade de noções como plausibilidade e verossimi-

lhança, não se pode ignorar que é muito claro nos dados que numa narrativa "relato" plausível os eventos são relacionados de tal forma a sustentar a realidade criada.

Para responder às perguntas como/porque do adulto que depois dos 4:0 passam a aumentar nos dados, a criança deve organizar eventos compatíveis para a construção de uma explicação. No exemplo (84), a mãe começa questionando o porque da obtenção de um estado de coisas não canônico: o rasgo na blusa da criança:

- (84)
1. M. *Vem aqui que eu quero costurar, quero ver o que está rasgado na sua blusa. Porque que tem esse rasgo aqui, olha! Porque tem esse rasgo aqui, filha?*
  2. N. *Porque arreventou o botão.*
    3. M. *Mas você foi puxar o botão com força? Se você não tivesse puxado, não ia ficar esse rasgo.*
    4. N. *Não, mas, mas ele, ele saiu sozinho, eu não sei como fez isso.*
      5. M. *Se o botão sai sozinho, ele não deixa esse buraco. Quando tem esse buraco, é porque alguém puxou.*
    6. N. *Sabe? É que, o botão grudou lá, no sofá, e não conseguiu sair, eu, eu puxei com força, daí arreventou.*
      7. M. *No sofá, ele grudou?*
    8. N. *É! Nesse, nesse buracinho, ficou um buraco e daí... pois aí, e daí eu puxei com força, saiu.*
      9. M. *Que engraçado! Grudar no sofá! Nunca vi botão grudar no sofá!*
    10. N. *É que estava um buraco... que grudou. Do tamanho do botão.*
      11. M. *Hum... Hum... Espera aí, eu vou buscar a caixinha de costura, eu vou costurar esse pedaço rasgado.*
- (N. LXXXIV., 4;9.23)

Além da questão da atribuição de responsabilidade, o adulto pede nesse episódio de interação uma explicação para os fatos observados. Se analisarmos as perguntas e as respostas de cada um dos interlocutores em (84), é possível reconhecer que diante da questão da mãe: "Porque tem esse rasgo aqui?" a contribuição da criança já é relevante: "Porque arrebentou o botão.". Diante do pedido da explicação para o como do botão ter arrebentado, a princípio a criança afirma "não sei" e só depois da própria mãe oferecer uma explicação genérica "Quando tem esse buraco, é porque alguém puxou", é que a criança chega a realmente explicar: "Eu puxei com força, saiu".

Na explicação dada pela criança no 6º turno, os eventos/ações já são relacionados entre si de forma a estabelecer uma relação temporal/causal: 1. o botão grudou no sofá, 2. não saiu, 3. eu puxei com força, 4) daí arrebentou.

Com efeito, esta é uma narrativa bem sucedida. O papel do adulto já não é mais o mesmo: embora aparentemente se opondo à versão da criança sobre o ocorrido com o botão da blusa, seus enunciados não ultrapassam o nível do comentário: "Que engraçado! Grudar no sofá! Nunca vi botão grudar no sofá!" É necessário esclarecer que, através da análise da entonação dos enunciados do adulto, pode-se afirmar que esses são comentários "sinceros", não há neles sinais de ironia ou descrédito que pudessem funcionar como provocação para a criança tentar reconstruir a narrativa de outra forma.

Do mesmo modo, em (78), o que a mãe parece pretender com

suas perguntas, além de levar a criança a admitir sua responsabilidade na obtenção de um estado não canônico de coisas - a tábua quebrada do sofá -, é reconstruir o como: "Mas como que você conseguiu quebrar essa tábua, hein?" Note-se que a criança já oferece uma explicação: "Eu estava... eu tava brincando de pular no sofá, eu quebrei" e a mãe a estende, dando mais detalhes: "Da mesinha você deu um pulo em cima do sofá. Não foi assim?".

O reconhecimento, pela criança, da pertinência de justificar estados de coisas não canônicas já surge aos 4;9 de N.:

(85) (no banheiro, mostrando dedo para a mãe)

N. Sabe porque ficou cor de rosa aqui?

M. ã?

È que eu brinquei de massinha  
na minha escolinha depois que eu  
dormi e ficou hoje.

(N. dD. 4;9.24)

Não se pode negar que a explicação dada pela criança do estado de seu dedo é eficaz; conta o ocorrido na escola, ambiente não controlado pela mãe em que se deram fatos reconhecidamente não partilhados. A localização temporal do evento se dá através de: depois que eu dormi e ficou hoje, como já mencionado à fls.

Depois dos 4;6 de idade nota-se uma certa condescendência do adulto com relação à aceitação de "relatos" do tipo "mentira verossímil" (cf. 3. ), em que a criança já se esforça por ser plausível. Isto pode ser visto claramente em (86):

(86) (M. reclama que criança encheu sua tesoura de cola)

1. C. Sabe qual que eu vou dar para você?  
Espera aí.

2. M. Não, não quero. Quero  
essa minha mesmo. (tesoura)
3. C. E sabe quem que comprou?
4. M. Hum?
5. Eu!
6. M. O qual que você comprou?
7. Essa tesoura!
8. M. Não acho!
9. É sim!  
Eu comprei com meu pai!
10. M. Hum...
11. Na Barão de Itapura!
12. M. Hum...
13. Na cidade que vende tesoura.
14. M. Na cidade que vende tesoura?
15. É.
16. M. São tesoura que vende lá?
17. É.
18. M. Como chama essa cidade que vende  
tesoura? Hum?  
:  
:  
Tesouri...
19. Loja!  
Loja de tesoura, uai!  
Quê você pensa?  
Na loja de tesoura.  
E sabe quem que comprou isso aí?  
Caixinha? Pra mim! - É eu!  
Comprei pra mim! Você tomou de mim!
20. M. Hum...  
tudo eu que tomei?
21. É! Até a tesoura!
22. M. Que mãe ruim, não?  
Que mãe ruim que você tem, nê?
23. Já costurou? (sobre contexto imediato)
24. M. Não. Estou costurando.  
(NC. LXXXIV - 4;9.23)

A análise de (86) mostra que sustentar o argumento de que a tesoura em questão pertence a ela e não à mãe, a criança tenta provar que o adulto não partilhou da experiência pretensamente passada. Para tanto, argumenta que comprou a tesoura com o pai e não mais "sozinha", como argumentado no "caso" do "biluli jogado" (cf. (45)) aos 3;2 de idade. Além de bem mais aceitável do ponto

de vista do adulto, esse argumento é completado pela inclusão de um detalhe concreto e partilhado: a menção ao nome da rua (cf. "na Barão de Itapura") bem próxima da casa, freqüentemente objeto de comentários pelos adultos. A condescendência do adulto parece ter origem em seu reconhecimento do esforço da criança de ser plausível. (cf. "Que mãe ruim que você tem, né?") O desejo de manutenção da realidade criada parece estar claro em seu enunciado em que não admite o descrédito do adulto: "Que você pensa?". No final, a aceitação pela mãe da realidade criada pela criança acaba repercutindo na reversão da acusação inicial: "Eu comprei pra mim! Você tomou de mim!".

Há, realmente, uma grande diferença entre essas explicações mais próximas de plausibilidade e aquelas do tipo encontrado em ( ), quando a criança, para se eximir da responsabilidade de ter riscado o livro da mãe, afirma que "foi o vento", "ele tem mão".

É assim que "mentiras verossímeis" passam a ser temporariamente aceitas pelo adulto. Mesmo que este saiba que o narrado realmente não ocorreu, não chega a contra argumentar com a criança, como em:

- (87) (M. pergunta de um livrinho de estórias infantis. Criança cansada de "contar estórias")
1. N. Tã embaixo do cocô!
  2. M. Mas eu não estou vendo nenhum cocô aqui.
  3. Mas eu, eu pus na privada e puxei descarga!
- M. [calada]  
(N. LXXXVIII., 4;10.29)

O silêncio da mãe acima, aceitação da realidade criada,

parece se dever principalmente a uma certa plausibilidade interna do "relato", conquistada graças à combinação eficaz de eventos/ações do mesmo campo semântico: cocô/privada/descarga. Trata-se indubitavelmente do aprendizado de argumentar usando o que poderia ter realmente ocorrido, sem violar o sistema de referências do adulto.

Aos 5;0 de idade, fim da coleta de dados, o conflito aqui discutido parece ter se resolvido: a criança já se constitui como o narrador, sujeito de enunciação, que chega até mesmo a informar com precisão ao adulto sobre eventos ocorridos e desconhecidos por este, uma função que as narrativas até então dificilmente podiam cumprir. Obviamente com isto não quero dizer que nada mais há que aprender. Há níveis de plausibilidade e saber argumentar através de narrativas é uma arte não de todo simples, mesmo entre adultos. Com efeito, o limite entre verdade e mentira é difícil de ser estabelecido e decidir se determinados fatos ocorreram realmente, ou não, as vezes é impossível. Não é a toa que se fala de "mentiras bem pregadas": aquelas que são construídas tão bem que não podem ser contestadas. As afirmações correntes "se no è vero è bene trovato" e "fulano mente tão bem!" confirmam essa possibilidade.

Quase todos os recursos descritos neste capítulo como constitutivos da capacidade da criança de assumir o papel de narrador, cada vez mais ativo e autônomo, podem ser encontrados nas narrativas a seguir.

Aos 4;11.7 de N. há um "relato" que mostra a capacidade da criança de, independente de eliciação do adulto, lembrar e narrar um evento que teve lugar num passado distante, conforme atestam os comentários de espanto dos adultos. Tudo tem início na constatação da criança de que um pequeno objeto presente tem sua constituição alterada: o crucifixo de ouro em que a cabeça do Cristo já não se encontra mais, cf. primeiro enunciado da criança: "Perdeu a cabecinha!"

(88) (M. mexendo numa caixa com diversos pequenos objetos colar, brinco, anéis. (a mesma do "exame de sangue") De repente, surge um antigo crucifixo do pai. Pai e mãe comentam sobre sua origem: M. tinha dado ao pai doze anos antes)

1. Perdeu a cabecinha!
  2. P. Deixa eu ver?
  - E, já uso muito tempo.
2. Eu lembro! (gritado)
  3. M. Você lem...
  - Você lembra, filha? (espantada)
4. Aquele dia! [feliz, bem alto]
  5. M. Qual?
6. Aquele dia que eu quebrei a fitinha daqui!
  7. M. A...
8. Caiu a cabecinha, nê?
  9. P. Tã vendo?
  - M. Foi com ela? Eu não lembro não.
  - Eu não lembro se você, com você não, eu tenho a impressão que caiu sozinha.
10. Eu lembro!
  11. P. Hum hum (rindo)
12. Eu segurei quando eu estava no clube, nê? Caiu a cabecinha embaixo da água, nê?
  13. M. Nossa! (espantada)
  - P. E, acho que foi sim.
  - M. Nossa! Essa eu não sabia, viu?
  - P. Foi sim.
14. Coitadinho!
  15. P. Também, tudo fica velho, nê?
  - M. O tempo passa, nê? Quando foi que aconteceu isso, C?
16. Você não lembra, você no clube, mas você não lembra.

17. M. Então, mas quando foi?
18. Aquele dia que eu segurei na correntinha assim, que quebrou!
19. M. Mas faz tempo?
20. Faz! O se faz!
21. M. Bastante?
22. Faz!
23. M. Quanto tempo?
24. I... não sei. Tô, pai-ê.  
Faz de conta que tem a cabeça.
25. P. Mas sabe o quê aconteceu?
26. Hum?
27. P. Existem duas cru -  
duas cruzinhas.  
M. Ê?  
P. Uma é a que o pai estava usando e deixou cair na piscina, lembra?  
Essa aqui é outra, muito mais antiga!  
M. Então não é a mesma?  
P. (tic de negação)  
Essa aqui não é a mesma. A outra é, é de pauzinho redondo, essa aqui é mais ou menos chatinho.  
M. Ai, ê! É uma roliça, de ouro?  
P. Uma roliça.  
M. E essa é chata.  
P. Essa é chata.  
M. Ê, porque essa aí é bem antes dela nascer, né?  
P. Entendeu? Aquela que caiu na piscina é da, é de pauzinho roliço. Nós pegamos depois, não pegamos?
28. Eu não lembro que pegou a cabecinha.
29. P. Não foi a cabecinha, foi tudo. Nós pegamos toda ela!  
Faz tempo! Como é que você lembrou disso agora?
30. Não caiu a cabecinha?
31. P. Não.
32. E, cadê a outra?
33. P. Deve estar numa caixinha do pai lá.
34. Vai lá pegar, vai.
35. P. Sô pra confrontar.  
M. Será que ainda existe?  
P. Existe.  
(P. se afasta)

Na análise desse "relato" não se pode ignorar que o adulto, apesar da constatação da criança de alteração no estado do objeto manipulado por ambos, não passa imediatamente a eliciar narrativas, isto é, não tenta fazer a criança narrar os fatos que poderiam ter causado tal estado de coisas. Perguntas do tipo: "Quem quebrou?", "Como (ou quando) aconteceu isso" seriam perfeitamente adequadas a essa situação. A criança inicia a narrativa inspirada nas lembranças que o objeto presente lhe desperta e já é capaz de assumir o papel de narrador (já sabe narrar), as perguntas do adulto surgindo só depois do "relato" iniciado. Numa situação de igualdade com o adulto, a criança fornece informações a um deles (a mãe) sobre o desenrolar dos eventos, como confirmado pelo outro adulto presente (o pai), aquele que partilhou com ela da experiência recuperada. Na verdade, nesse "momento histórico" em que a criança grita feliz "Eu lembro!" inegavelmente há em funcionamento uma memória, que é organizada através do discurso narrativo. (ver def. de Piaget pag. 46 )

A estrutura do "relato" que a criança elabora não reflete dúvidas ou "invenções" da criança quanto ao conteúdo a ser narrado. Ela parte imediatamente para a localização temporal dos eventos: a expressão: "Aquele dia!", embora não identifique exatamente o grau de distanciamento do presente, mostra que o passado já pode ser recortado. Como já afirmado diversas vezes, a criança até o final da coleta dos dados ainda não produz todas as expressões de tempo que remetem a passado; para outorgar a aquele dia o poder de remeter ao passado a criança relaciona o tempo de aquele dia ao

tempo da ocorrência de um outro evento, ponto de referência para a explicação do estado de coisas presente. Em outras palavras, "aquele dia" - "o dia em que eu quebrei a fitinha". O que se segue deste ponto é a narrativa propriamente dita. Independente dos adultos, a criança relaciona: "Eu quebrei a fitinha daqui! Caiu a cabecinha!", dois eventos seqüenciais, ordenados temporal/causalmente de forma a produzir uma relação de plausibilidade.

A mesma seqüência de eventos/ações é novamente invocada pela criança na segunda elaboração do mesmo "relato", necessária diante da dúvida colocada pelo segundo adulto presente que mostra seu desconhecimento do episódio. Novamente a construção da criança é a mesma: introduz de forma incisiva: "Eu lembro!", como para dar mais força ao que vai narrar, e imediatamente retoma a mesma seqüência de ocorrência dos dois eventos/ações principais: "Eu segurei, caiu a cabeça".

Nesta segunda estruturação do "relato", intercalado entre os dois eventos principais a criança insere mas um ponto de referência, localizando espacialmente os eventos/ações: "quando eu estava no clube". Tudo fica confirmado pelo adulto - o pai - , coparticipante do desenrolar dos eventos. A partir daí, o que surge é a tentativa do segundo adulto - a mãe - de, uma vez, "informada", obter a localização temporal precisa dos eventos/ações narrados. As cinco perguntas seguintes que dirige à criança são todas nesse sentido: cf.: "Quando foi que aconteceu? Faz tempo? Quanto tempo?" Às duas primeiras a criança responde retomando a própria narrativa, desta vez acrescentando o dado: o adulto - a mãe -

também tinha estado no mesmo lugar em que os eventos se desenrolaram (cf. "você foi no clube"). Seu "não lembrar" reconhecido pela própria criança a essa altura é atribuído ao fato de não ter participado dos eventos: Não lembrar da criança = não saber. Novamente a localização temporal é feita pela expressão "aquele dia" (cf. primeira versão do relato), traduzida por ela por "o dia em que o evento x (segurar a fita) e o evento y (quebrar o crucifixo) ocorreram. Diante da insistência do adulto em obter a exata localização no passado dos eventos, a criança confirma que o grau de afastamento do presente é grande (cr. "Ô se faz! (tempo), e finalmente conclui com um "I!" longo, índice de sua dificuldade diante de tão complexa questão.

Depois disso, o diálogo que se segue entre os dois adultos presentes mostra que o "relato" da criança é "verdadeiro" não a respeito do objeto presente, mas de um outro, ausente no momento, e extremamente parecido (em forma e função) com o primeiro. A estória dos dois objetos é então retomada pelo pai (turno 27º); a criança a princípio parece um pouco confusa (v. "Eu não lembro que pegou a cabecinha") por atribuir a ocorrência dos eventos narrador ainda ao objeto presente (o crucifixo sem cabeça). Finalmente chega a se dar conta da existência do outro objeto semelhante e o episódio todo se encerra com o fim da fita, quando o pai sai para buscar o segundo crucifixo para que a criança os compare.

Na minha opinião, a identificação pelo pai da existência de dois objetos extremamente semelhantes e do fato do referente do "relato" da criança não ser exatamente o presente no momen-

to da interação (o crucifixo sem cabeça), mas o ausente (o roliço), absolutamente não invalida o valor informativo da narrativa da criança: note-se que a mãe também desconhecida o fato narrado.

Um bom relato de D. é (89).

- (89) (M. de D. anuncia que vai tentar obter um relato de experiência pessoal.  
Presentes: N., D. e Raquel. As três na casa de D. num horário em que deveriam estar na escola).
1. M. Pessoal, eu gostaria de saber o que aconteceu pra vocês.
  2. Raquel. Daí...
  3. M. Que daí? Não, não. Começa do começo. Não é pra continuar. Todo mundo contando, pra de comer biscoito e conta.
  4. D. A gente...  
A gente ia na escola...  
Daí, a gente chegou no meio da estrada, teve uma chuvarada.
  5. R. Não! Na entrada lá! Tudo, né?
  6. D. É!  
Tinha um jornal lá, tudo voando,
  7. N. É, tudo voando. Tinha um home de moto lá. Tinha fumarada, fumaça, que era de... que era marrom.
  8. D. Tudo! Tinha sabe o que, até?
  9. M. Á?
  10. D. Um menino olhando a estrada.
  11. M. Menino andando na estrada?
  12. N. Home também. E uma moça correndo lá na nossa calçada quando a gente chegou.
  13. R. Na nossa calçada, não foi naquela...
  14. M. Nossa!  
Mas, o Raquel, voces foram até a escola?
  15. R. Não!
  16. D. e N. Não!
  17. D. Daí a gente começou a voltar. - "É melhor a gente não ir na escolal, não". Ela falou.
  18. M. Quem falou?

18. M. Quem falou?
19. D. A mãe dela. A mãe dela.
20. M. Tinha muito vento, é?
21. D. Tinha.
22. M. Para de comer biscoito, pra contar direito, nê, gente? Que coisa feia!
23. D. A gente chegou na estrada, tinha tudo isso!
24. N. É! É!
25. M. O, Raquel, conta, não conta? Conta você também? Que que aconteceu? A Cecília, que que aconteceu, a Cecília seguiu com o carro? Que que ela fez?
26. R. Foi andando. Ela virou e voltou pra cada.
27. D. É. Chegou na casa dela, ficamos um pouquinho e a gente tá aqui e voltou. Pronto! E ela vai lá na Unicamp de novo.
28. M. Escuta uma coisa, Raquel. É verdade que vocês pararam na estrada?
29. N. É.  
D. É.
30. M. Deixa a Raquel contar um pouquinho. Conta. E o que que aconteceu dentro do carro?
31. R. Sei lá.
32. M. A, dá aqui o microfone. Que sei lá! Vocês sentiram medo?
33. D. e N. Eu senti!
34. N. Eu até que eu pus a Raquel no colo.
35. D. Quase que eu peguei as duas e pus ela no colo e a Raquel no colo dela.
36. R. Me dá um!
37. D. Para, chô, chô!
38. M. A, pessoal, depois vocês comem esse biscoito! Você não vai contar mais, Raquel?
39. D. E também?  
E sabe o que também?
40. M. Ā?
41. D. A gente ficou... tudo lá com medo, nê? E daí...
42. M. Ā...
43. D. Daí... aí que deu a volta tudo e voltou pra casa. Aí chegou na casa da Cecília, a gente ficou um pouco e depois a gente voltou. E a gente tá aqui.

44. M. E me diga uma coisa, Quel. É verdade que você sentiu medo? Fazia barulhão? Como é que era, Quel? Fala.
45. R. Bum!
46. M. Então, mas conta. Que que vocês falaram quando tavam no carro?
47. D. A gente rezou!
48. M. Vocês rezaram? Que que você rezou, Quel?
49. D. Ela não rezou...  
Eu rezei assim, ô... (murmura algo bem baixinho).
50. M. A, fez sinal da cruz?
51. D. É.
52. M. Tã bom. Mas conta mais.
53. N. Em nome do pai, do filho...  
Santa Maria mãe de Deus, rogai por nós pecadores, agora na hora de nossa morte, amem.  
Depois eu fiz... Viva Jesus, de novo. Porque eu costumo fazer isso.
54. M. É, é? Ô, Quel? Você não ficou com medo? Você tã muito quietinha! Bom, sô isso que aconteceu?
55. N. É. Não tem mais nada.  
(fim da sessão)  
(Campinas, no dia da chuvarada: D. 5;2.14, N. 5;11.0, R. 3;2.17)

Já ciente do ocorrido<sup>6</sup>; a mãe no primeiro turno tenta fazer com que as crianças narrem. O relato é construído principalmente por D., seguida da intervenção de N. A participação de R. é bem menor não só em quantidade: o estágio de desenvolvimento do discurso narrativo em que ela provavelmente se encontrava era o aqui chamado de "técnica narrativa primitiva". É interessante notar que a mãe insiste muito mais em que R. narre, e não às duas crianças maiores. No turno 4º, D. relaciona os eventos principais: "a gente ia na escola. Daí, agente chegou no meio da estrada, teve uma chuvarada". Nesta última construção a ordenação temporal do evento singular é feita através de daí, que tem valor de quando: "quando a gen

te chegou no meio da estrada, teve uma chuvarada". É interessante observar que grande parte das construções de cada criança é baseada na incorporação de parte do discurso anterior, desta vez não do adulto, mas de outra criança presente. Não há dúvida que D. e N. já narram o ocorrido como dois adultos que tivessem compartilhado a experiência o fariam: respeitando os turnos de cada um e expandindo ou complementando a contribuição do outro. Veja-se, a propósito, os turnos 6º e 7º em que N. retoma tudo voando do enunciado anterior de D. e acrescenta mais dados: "tinha um home de moto lá, tinha fumaça que era marrom" (tempestade de areia que precedeu a chuva). Nos 8º e 10º turnos, D., por sua vez, retoma a forma tinha e acrescenta mais um dado: "um menino olhando a estrada". No 12º turno é a vez de N. dar sua contribuição: "home também. E uma moça correndo lá na nossa calçada quando a gente chegou".

A continuação da narrativa é dada por D. no 17º turno, em que há uma ocorrência de discurso direto (especialmente de D., como já observado em 4.1.1) que pode ser vista como adequada no que diz respeito à criação de personagens independentes do narrador. -"É melhor a gente não ir na escola não" Ela falou" Note-se que a mãe pede uma identificação da personagem autora da enunciação: "Quem falou?" e a criança não hesita a responder: "A mãe dela". Mais informações sobre o desenrolar dos acontecimentos surgem no 27º turno quando D. relaciona os eventos na ordem de sua ocorrência cronológica: "chegou na casa dela, ficamos um pouquinho e a gente tá aqui e voltou". Não é possível interpretar "e vol

tou" como inversão de uma ordem dos eventos, pela ausência de sujeito explícito. Na verdade, o sujeito de voltou tanto pôde ser a gente, como a Cecília, conforme a continuação: "... e ela vai lá na Unicamp de novo"

Apesar de ter dado o episódio por encerrado (cf. "Pronto!") D. retoma no 43º turno a seqüência de ocorrência dos três últimos eventos: "Aí chegou na casa da Cecília, a gente ficou um pouco e depois a gente voltou". É relevante considerar que no início o evento chegou na casa da Cecília, com base no qual os outros dois são relacionados temporalmente, é introduzido por aí, novamente com valor de quando, assim como o daí do 4º turno.

No final da narrativa, o enunciado de N. "Porque eu costumava fazer isso." (53º turno) evidencia que a criança já tem uma representação da medida do conhecimento de seu interlocutor sobre hábitos ou costumes seus. Pode-se dizer que tanto D. quanto N. assumem já sem dificuldades o papel de narradores de eventos ocorridos num tempo anterior ao da enunciação. A insistência da mãe, observada em diversos turnos, obviamente não é dirigida nem a D., nem a N., mas sim à criança mais nova, R.

Aos 5;1 de N. há um dado significativo que mostra que a reversibilidade dos papéis dos interlocutores em situações de produção de discurso narrativo foi atingida:

- (90) (M. no escritório, lendo)  
 1. NC. Manhã, você lembra daquela revista que você comprou pra mim?  
 2. M. Qual?  
 3. Aquela que tem uma mulher com as antenas do diabo.

4. M. (estranhando) Não lembro, não.  
Qual é?
5. NC. (cr. repete explicação).
6. M. Faz tempo que eu comprei?
7. Faz!! Aquele dia que eu não  
deixei você ir na Unicamp. Aquele  
dia que a Fátima estava aqui. A dona  
Toninha também.
- (N. dD. 5;1.23)

É interessante notar aqui que a própria criança já fornece pistas da localização temporal do evento questionado através de uma variedade de pontos de referência possíveis de serem utilizados pelo interlocutor. Ao adulto cabe se dar conta de que qualquer um deles permite que o evento possa ser localizado no tempo: 1. aquele dia que eu não deixei você ir na Unicamp; 2. aquele dia que a Fátima estava aqui e 3. aquele dia que a dona Toninha estava aqui.

Estes são os melhores exemplos de que o limbo em que as ações/eventos passados estão depositados já pode ser iluminado.

Neste momento é possível identificar o conceito subjacente de discurso narrativo da criança aos 5;0 de idade. A criança demonstra já saber que esse tipo de discurso tem uma estrutura peculiar, em que a ordenação temporal/causal de eventos é importante para sustentar a realidade que cria, além da necessidade do singular, o evento que deu origem a um desequilíbrio do estado de coisas original.

O que ela parece também ter extraído do conflito com o interlocutor diz respeito ao quando e para quem narrar. Distinguindo situações de discurso negociadas na interação, a criança passa a agir de acordo com a distinção do tipo: lúdico em oposição a po-

lêmico. Nas situações de discurso lúdico, a liberdade quanto à instauração de sistemas de referência é maior: tanto "estórias" como "casos" são aceitos e a criança chega a se dar conta de que embora possa se divertir com as realidades criadas, não pode através delas argumentar com o adulto. Nas situações de discurso polêmico, são os "relatos" plausíveis têm lugar, como já apontado. As narrativas produzidas nessas situações podem cumprir funções como: colaborar na solução de um problema (cf. (84 e 88)); identificar um personagem (cf. (56 e 57)); justificar pedidos (cf. (67) e (86)); justificar mudanças de estado de objetos presentes (cf. (54, 71, 84, 85 e 87)) ou simplesmente relatar ao adulto o ocorrido em situações em que ele não esteve presente, para manter a partilha atualizada (cf. (64, 59 e 66)).

## NOTAS DO CAPÍTULO 4

1. Os termos sublinhados nos exemplos foram enfatizados pelos falantes na produção oral.
2. Como se vê nos primeiros exemplos (de (53) a (55)), a presença do interlocutor empírico ativo ainda é importante para que a criança possa prosseguir na construção da narrativa. O fato do adulto nem ter "ouvido" D. em (55) obviamente justifica a ausência de narrativa propriamente dita.
3. Outro aspecto importante a ser comentado em (65) diz respeito ao uso do livro que conta a "estória" em questão. Uma avaliação mais detalhada do papel do livro na interação adulto-criança é feita em 4.2.
4. Infelizmente não disponho de Diário de D. dessa época, a melhor forma de registrar esse tipo de dado.
5. O exercício lúdico ou o fazer pelo prazer de fazer, é tema bastante discutido na literatura psicológica tanto sobre desenvolvimento cognitivo, quanto sobre desenvolvimento emocional. Está fora do escopo desse trabalho discutir mais a fundo as questões em torno de sua definição.
6. Os eventos ocorridos, sobre os quais a M. pede que se narre, foram: quando as três crianças estavam indo de carro comigo para a escola, na estrada enfrentamos um temporal com ventos fortíssimos. Diante da visibilidade muito prejudicada e da força do vento que ameaçava virar o carro, resolvi parar no acostamento e esperar um pouco. A chuva era muito forte e parecia que não ia parar logo. Arriscando um pouco, dei meia volta e voltei para minha casa. Depois da tempestade, levei D. e R. para sua casa onde N. também ficou por umas horas.

## CAPÍTULO 5

## CONCLUSÕES

Nos capítulos 2., 3. e 4. tentei mostrar que não é possível explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças sem considerar fatores relativos à situação de interlocução, que envolvem a representação pela criança de seu interlocutor e de si própria como o narrador.

Retomando as três fases do desenvolvimento desse tipo de discurso identificadas neste estudo, pode-se claramente observar como a criança, de um estágio inicial em que não constrói sozinha suas narrativas, chega a se constituir como um narrador autônomo.

Como visto no Cap. 2., na fase das proto-narrativas quem tem uma atuação mais ativa nas construções conjuntas de narrativas é o adulto, é ele o "major text constructor" termos de Shugar, 1976).

Naquela fase, os dois modos de acesso da criança a discursos narrativos permanecem justapostos ou isolados em situações interlocucionais diversas. Com efeito, no "jogo de contar", para as primeiras tentativas de construção de "relatos" a criança depende do Outro. Em outros termos, são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é, respon- dendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a

construção de narrativas.

O outro modo pelo qual a criança começa a ter acesso à esse tipo de discurso são as "estórias" contadas pelo adulto, situação em que o papel da criança é quase que exclusivamente o de ouvinte.

Essas duas situações iniciais – o "jogo de contar" e as "estórias" contadas pelo adulto à criança – como já mencionado no Cap. 2., ainda são dissociadas na fase das proto-narrativas. Este pode ser visto como um momento de equilíbrio na situação de interlocução, equilíbrio este definido pela heteronomia, isto é, pela dependência da criança relativamente ao papel estruturante da contribuição adulta no que se refere à construção de narrativas.

A coordenação dessas duas situações interlocucionais reflete o percurso da criança em direção a uma mudança de seu papel primitivo, coordenação essa evidenciada pelas colagens e combinações livres, nos meses subseqüentes aos 3;0 de idade.

Desde a fase das proto-narrativas, portanto, mostrou-se a necessidade de reconhecer a natureza dialógica na ontogênese do discurso narrativo. Muito pouco poderia ser descrito daquela fase se se adotasse um método de análise que não ultrapassasse o limite da sentença e que não considerasse o papel do interlocutor nas situações de construção de narrativas.

Como analisado no Cap. 3., os primeiros passos da criança em direção a sua constituição como locutor se dá quando começa a incorporar em suas narrativas fragmentos do discurso do Outro, retirados estrategicamente e basicamente das narrativas "estória". Tal

como definido no Cap. 3., a colagem resulta da incorporação e ajuste de construções sintático/semânticas da "estória" tradicional nos textos da criança. Entre as colagens, há também ocorrências de discursos diretos "clássicos", isto é, extraídos das "estórias".

Curiosamente, a explicitação do reconhecimento desse papel das "estórias" foi-me certa vez oferecida por uma criança de 5;5, com quem tenho contato freqüente, após uma narrativa elaborada por ela diante de meu convite: "Vamos contar uma estória?" Ao final de uma longa falação, cheia de colagens e combinações livres, a criança disse com ar elucubrativo: "Quando eu conto uma estória, depois eu passo para outra estória".

As colagens, tanto de fragmentos textuais, quanto de excertos de diálogo, são evidência de que nesse momento o discurso do adulto não é tomado como um discurso autônomo, mas entra na narrativa da criança como "forma" de narrar. O objeto lingüístico é, então, parte da situação que é narrada, sem o estatuto de algo dito por alguém.

Apesar da presença do Outro, fortemente evidenciada nas colagens, pode-se dizer também que neste momento um desequilíbrio em relação à situação anterior já se anuncia. O cruzamento, ou amálgama, de "estórias" e "relatos", representado nos "casos", mostra que a criança opera com uma noção de discurso narrativo, em oposição a outros tipos de discurso.

Outra evidência favorável a essa proposta explicativa é o uso dos chamados operadores de narrativas — era uma vez (ou um verbo no imperfeito), daí, então, depois, um belo dia, acabou estó

ria, morreu vitória, foram felizes para sempre, diretamente associáveis a uma macroestrutura textual.

À medida em que se vai apropriando dos recursos narrativos descritos acima, a criança dá um passo importante nessa trajetória para a autonomia através também das combinações livres, tanto no nível do léxico, quanto no nível do discurso.

A este ponto cabe considerar no que diz respeito aos recursos narrativos da criança nessa fase, que o papel das "estórias" não se resume ao provimento de modelos narrativos, do qual a criança extrai fragmentos de estruturas e operadores. Muito mais que isso, as "estórias" abrem para a criança a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso através da linguagem.

Neste sentido, vale a pena retomar o ponto de vista de Applebee (1978) sobre a questão da indiferenciação inicial das crianças pequenas entre fato e ficção. Segundo o autor, essa indiferenciação permite a ampliação da experiência relativamente limitada da criança pequena. Na minha opinião, nem é necessário enfatizar essa indiferenciação para mostrar a relevância das "estórias" no acesso a "mundos possíveis". Acreditem ou não as crianças na existência de Cinderela, é a própria possibilidade de criação da ficção através da linguagem que permite à criança utilizar esse poder que a linguagem lhe dá de constituir o "não observado" e reconstituir o passado.

Daí a impossibilidade, a meu ver, de descrever o desenvolvimento do relato de experiência pessoal deixando de lado as

"estórias" e os "casos", estes últimos, um tipo de discurso dos primeiros resultante.

A propósito, convém lembrar que grande parte dos problemas apontados nas críticas a outros autores, que viam negativamente as narrativas de crianças muito pequenas, pode se dever ao fato de não mencionarem a existência de outro tipo de narrativa. No caso de Applebee, por exemplo, uma vez definido que seu objeto de estudo seriam as estórias que as crianças deveriam contar diante do pedido do entrevistador "Conte-me uma estória", o autor ignora que muitas das narrativas de suas crianças sujeito resultaram de um amálgama de dois tipos de narrativas com as quais a criança convive: o relato de experiência pessoal, e a estória de ficção.

O terceiro estágio do desenvolvimento do discurso narrativo identificado aqui foi aquele detectado aos 4;0 de idade aproximadamente, em que a criança ganha autonomia na elaboração de narrativas e o papel do adulto sofre uma sensível alteração. A autonomia ou sua maior independência relativamente ao adulto característica desse estágio, parece-me solidária à capacidade da criança, nesse momento de se dar conta da diferença não só de tipos de narrativas, como de si e do Outro na interação.

A capacidade de representar o Outro na interação se consolida no conflito com o adulto que, a certa altura, começa a impor limites à criação de "realidades" pela criança. O adulto "fera", como já apontado no Cap. 4., passa cada vez mais a cobrar da criança uma certa plausibilidade dos "relatos" e a limitar as si-

tuações de interlocução em que "casos" podem ser aceitos. O papel do adulto "Fera", ainda que transitório, contrasta dessa forma, ao extremo com o da fase das proto-narrativas.

Entretanto, não se atribui a essa transformação do adulto um saldo negativo no desenvolvimento do discurso narrativo na criança. Ao contrário, foi nesse contexto que um acordo ou pacto pôde ser implicitamente estabelecido entre os interlocutores. Tal acordo constitui um dos fatores da identificação pela criança do que, quando, para quem narrar.

Com isto, a criança finalmente distingue as funções do discurso narrativo, dependentes do estabelecimento prévio de uma situação, ou de brincadeira (discurso lúdico), ou de confronto (discurso polêmico, nos termos de Orlandi, 1981). Tanto é verdade que o saldo do conflito é positivo, que nas situações de discurso lúdico a criança continua, até os 5;0 de idade, a criar suas "estórias" e seus "casos", enquanto que nas situações de discurso polêmico aprende a construir seus relatos de forma que uma plausibilidade interna garanta a sustentação da realidade criada.

A diferenciação entre o "eu narrador" e o "interlocutor" constituído nessa fase já como alguém sobre quem se pode atuar através de narrativas, é evidente também na construção pela criança de pontos de referência partilhados e não partilhados, como visto, por exemplo, em (85), (86) e (88).

Como salientado no Cap. 4., nos "relatos" encontrados a partir dos 4;0 de idade, aproximadamente, também se constrói outro universo de referência: o do tempo em que ações/processos/es-

tados se deram.

Se é verdade que nas "estórias" constrói-se outro tempo e lugar, também é verdade que nos "relatos" o mesmo se dá: e neste caso, constrói-se o passado, cuja existência independente da linguagem é precária e nebulosa.

O reconhecimento pela criança do papel da linguagem na criação de realidades já aparece estar presente desde aproximadamente os 4;0 de idade, como pode ser observado nos dados.

Isto é claramente explicitado em dois exemplos das duas crianças sujeito. D. aos 4;4.22 (LXXXI) brincando com a mãe de contar a estória de Chapeuzinho Vermelho de forma que cada uma delas assumia um papel, ao enumerar as perguntas que Chapeuzinho teria feito ao lobo disfarçado de vovozinha na cama, estrategicamente omite a pergunta "Pra que essa boca tão grande?" e acaba se safando da situação de expor o personagem ao perigo de ser comida pelo lobo. A mãe surpresa, cobra da criança a passagem omitida "E o lobo não comeu você?" (a criança fazia o papel de Chapeuzinho) ao que a criança responde: "Não, porque eu só falei do nariz... e não comeu." O poder que a criança atribui à instanciação da pergunta fatídica sobre a boca mostra seu reconhecimento do papel da linguagem na criação de realidades o que a leva até mesmo a alterar o conteúdo de "estórias" tão conhecidas.

Nos dados de N. posteriormente aos 5;0 há um outro dado interessante que atesta esse mesmo reconhecimento: a mãe no banheiro, dando banho na irmã de N. com 1;5, repreende a menor: "Não pode pegar o relógio!. Não pode!". N., (6;10.5) que estava perto, intervém: -"Ela não sabe o

que é relógio. Ela não sabe falar relógio: então, ela não sabe". Apesar da mãe não aceitar seu argumento e reagir dizendo que a irmã "sabe muito bem o que é relógio", N. insiste: "-Ela não sabe não. Nem fala re-lô-gio". No dia seguinte, a respeito de um objeto que a irmã menor nomeia, N., sem ter sido questionada, dirige-se à mãe e diz: "-Ela sabe o que é colher. Ela sabe falar colher".

Outra observação importante a ser feita aqui, sobre a solidariedade entre a construção do discurso narrativo e a representação do Outro, diz respeito ao fato discutido no Cap. 4., de que a construção do interlocutor é concomitante à construção de personagens como entidades independentes do narrador. É assim que o discurso do Outro também ganha autonomia e passa a se manifestar como discurso direto propriamente dito, cf. (89).

Os argumentos acima apresentados, com base nos pontos principais abordados nos capítulos precedentes, parecem suficientes para mostrar que a estrutura do discurso narrativo a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes.

Tudo o que foi dito até aqui parece, portanto, apontar para a validade de uma perspectiva sócio-interacionista na reconstituição do processo de desenvolvimento de discurso narrativo, discurso este, diga-se de passagem, tradicionalmente considerado como instanciado por textos autônomos, isto é, independentes da situação de interlocução.

Por último, cabe lembrar que estava fora do escopo des-

te trabalho a descrição de outros aspectos do desenvolvimento do discurso narrativo, como a elaboração de "background" e "foreground", da função de tempo e aspecto verbal nessa elaboração e, mais ainda, de diferenças culturais que indicariam outras trajetórias possíveis. Contudo, acredito que seria dentro dessa mesma perspectiva que se poderia dar conta desses aspectos.

## BIBLIOGRAFIA

- Amêndola, Ana Luísa (1976) Verbo, classe dominante da narração?  
Dissertação de Mestrado, IEL., Unicamp.
- Applebee, Arthur N. (1978) The child's concept of story. The  
University of Chicago Press. Chicago.
- Beilin, Harry (1975) Studies in the cognitive basis of language  
development Academic Press, N. Y.
- Blanco, Rosa Helena (1980) Algumas questões sobre a narrativa  
Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.
- Blank, Marion (1974) "Cognitive functions of language in the  
preschool years" em Developmental Psychology vol. 10, nº 2.  
(229-245).
- Bloom, Lois (1970) Language development: form and function in  
emerging grammars The MIT Press. Cambridge, Mass.
- Bosi, Ecléa (1979) Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos  
T. A. Queiroz Ed. S.P.
- Brami-Mouling, Marie-Anne (1977) "Note sur l'adaptation de  
l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'age de son  
interlocuteur" em Archives de Psychologie, vol. XLV., nº 175  
(225-234).
- Brown, Roger (1957) Words and Things The Free Press. N. Y.
- Bruner, Jerome (1975) "From communication to language - a  
psychological perspective" em Cognition, 3 (3) (225-287).
- \_\_\_\_\_ (1978) "Acquiring the use of language" Inédito.

- Camaioni, Luigia e Cristina Basceta (1977) "Come l'adulto si adatta al bambino. Il comportamento pedagogico naturale nell'interazione adulto-bambino" Inédito.
- Campos, Maria Fausta P. de C. (1977) "Manifestações pré-causais no desenvolvimento lingüístico: uma hipótese funcionalista" Comunicação apresentada no II Encontro Nacional de Lingüística, PUC., Rio de Janeiro.
- Clancy, Patricia M., Terry Jacobsen e Marilyn Silva (1976) "The acquisition of conjunction: a cross-linguistic study" em: Papers and Reports on child language development Stanford University, California.
- Clancy, Patricia M. (1980) The acquisition of narrative discourse: a study in Japanese University Microfilms International. Ann Arbor, Mi.
- Cromer, Richard (1969) The development of temporal reference during the acquisition of language. Tese de Doutorado, Universidade de Harvard. Inédito.
- \_\_\_\_\_ (1972) "The development of the ability to decenter in time" Br. J. Psychology, 62, 3 (353-365).
- Halliday, M.A.K. (1975) Learning how to mean. Edward Arnold. Londres.
- Hoper, P.J. (1979) "Aspect and Foregrounding in Discourse" Syntax and Semantics, vol. 12 Academic Press, New York.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979) A functional approach to child language Cambridge University Press. Cambridge.
- Kernan, Keith T. (1977) "Semantic and expressive elaboration in children's narratives" em Child Discourse, ed. Susan Ervin-Tripp e Claudia Mitchell-Kernan, Academic Press. N.Y.

- Kintsch, Walter e Teun van Dijk (1975) "Comment on se reppelle et on résume des histoires" em Langages, nº 40 (98/116) Didier-Larousse.
- Kuroda, S.Y. (1975) "Reflexion sur les fondements de la theorie de la narration" em Langue, discours, societ e. Pour  mile Benveniste. Seuil. Paris.
- Labov, Willian e J. Waletzky (1967) "Narrative analysis: oral versions of personal experience" em: J. Jilm (ed.) Essays on the verbal and visual arts. University of Washington Press. Washington.
- Labov, Willian (1972) "The transformation of experience in narrative syntax" in: Language in the inner city. Studies in the black English vernacular. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- Lajolo, Marisa, Haquira Osakave e Francisco P. Savioli (1977) Caminhos da Linguagem Ed.  tica. S.P.
- Lemos, Cláudia T.G. (1977) The use of ser and estar with particular reference to child language acquisition in Brazilian Portuguese Tese de Doutorado. Universidade de Edinburgo. Inédito.
- 
- (1977) "Jogos demonstrativos da estrutura de eventos no período pré-linguístico: seu estatuto como pré-requisito do desenvolvimento da linguagem" Comunica o apresentada no II Encontro Nacional de Linguística, PUC. Rio de Janeiro.
- 
- (1979) "Coer o e criatividade na produ o do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões" em Subsídios   proposta curricular de Língua Portuguesa para o 2  grau. Secretaria da Educa o. S.P.
- 
- (1981) "Interactional processes and the child's construction of language" em W. Deutsch (org.) The child's construction of language (57-76) Academic Press. Londres.

- \_\_\_\_\_ e Joan Bybee (1981) "The acquisition of past reference in Brazilian Portuguese" Apresentado no Workshop on Language Acquisition Max Planck Institut, Nijmegen, Holanda.
- \_\_\_\_\_ (1982) "Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original" Boletim da Abralin ( )
- \_\_\_\_\_ (1983) "Teorias da diferença e teorias do déficit: reflexões sobre programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização". Apresentado no Encontro Multidisciplinar sobre Alfabetização, PUC. S.P.
- Mandler, J.M. (1978) "A code in the node: the use of a story schema in retrieval" em: Discourse Processes 1, (14-35).
- Meira, Maria Isis M. (1977) Coordenação na narrativa de crianças de 6 anos: aspectos semânticos e sintáticos. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo.
- Nelson, K. (1978) "At morning it's lunch time: a scriptal view of children's dialogue" Inédito.
- Ninio, Anat e Jerome Bruner (1978) "The achievement and antecedents of labelling" em: Journal of Child Language. Vol. 5, nº 1, Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor (1979) "What child language can contribute to Pragmatics" em: Developmental Pragmatics Elinor Ochs e Bambi Schieffelin (eds.) Academic Press, New York.
- Orlandi, Eni P. (1981) "Tipologia de discurso e regras conversacionais" Comunicação apresentada no Encontro Internacional da Filosofia da Linguagem realizado na Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_ (1982) "Sobre tipologia de discurso" Comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional de Linguística realizado na PUC. Rio de Janeiro.

- Pereira, Maria C. (1977) Aspectos semânticos da aquisição de preposições e locuções prepositivas em crianças brasileiras Dissertação de Mestrado, PUC. São Paulo.
- Piaget, Jean (1971) Le Développement de la notion de temps chez l'enfant PUF. Paris.
- Rumerlhart, David E. (1975) "Notes on a Schema for stories" em: Representation and understanding: studies in cognitive science, D. G. Bobrow e Allan Collins (eds.) Academic Press, New York.
- Scollon, H.R. (1979) "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language" em: Developmental Pragmatics Ochs, E. e Bambi Shiffelin (eds.) Academic Press, New York.
- Shugar, G. (1976) "Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations" em: The development of communication N. Waterson e C. Snow (org.) Wiley New York.
- Simões, Maria Cecília P. (1976) Aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade Dissertação de Mestrado, IEL, Unicamp.
- Todorov, Tzvetan (1969) As Estruturas Narrativas Edit. Perspectiva. São Paulo.
- Voloshinov, V. (M. Baktin) Marxismo e Filosofia da Linguagem Ed. Hucitec. São Paulo.
- Vygotsky, L.S. (1962) Thought and Language MIT. Press, New Haven.
- Watson-Gegeo, K. e S. Boggs (1977) "From verbal play to talk story: the role of routines in speech events among Hawaiian children" em: Child Discourse Susan Ervin-Tripp e Claudia Mitchell-Kernan (eds.) Academic Press. New York.