

Contribuições bakhtinianas e cia para o estudo da narrativa oral infantil / *Bakhtin and other's authors contributions to the study of children oral narrative*

*Lélia Erbolato Melo**

RESUMO

O objetivo deste artigo é examinar a narrativa oral produzida por crianças de 5, 8 e 10 anos, a partir da leitura de cinco imagens sem texto, transformadas em programa informatizado. Essas imagens “contam” a história de um mal-entendido entre duas personagens. A análise se baseia em contribuições bakhtinianas e noções afins. Os resultados obtidos são apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos de pesquisa realizada.

PALAVRAS-CHAVE: Contribuições bakhtinianas; Narrativa oral; Crianças

ABSTRACT

The goal of this paper is to examine the oral narrative produced by children of 5, 8 and 10 old years, to start from the lecture of five images without text, transformed into computerized program. These images “tell” the story a misunderstanding between two characters. The analysis is based in the Bakhtin’s contributions and in the related notions. The results are presented and discussed taken examples from the research undertook.

KEY-WORDS: Bakhtin’s contributions; Oral narrative; Children

*Professora da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil;
leliaerbolato@hotmail.com

Introdução

Este trabalho tem como fios condutores de organização dois momentos aparentemente distintos, mas interligados. No primeiro momento de reflexão, tratamos de forma não exaustiva dos temas da leitura de imagens em sequência e da narrativa, fundamentando nossa abordagem em Hurstel, Bruner, Veneziano e Hudelot, François.

Hurstel (1966) examina as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população composta de crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, de uma Escola Maternal, na França.

O autor formula a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para Hurstel, “ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la”. Com base nos resultados obtidos, o autor constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após essa idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bruner (1997), por sua vez, examina as propriedades essenciais das narrativas ao procurar esclarecer os aspectos que diferenciam estas narrativas de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência. No que se refere à primeira e principal propriedade, o autor destaca a *sequencialidade que lhe é inerente*: “uma narrativa é composta de uma sequência única de eventos, operações mentais, cenas que colocam em ação um indivíduo, personagem ou ator”. Uma outra propriedade corresponde a seu aspecto real ou imaginário sem a perda de sua força como história. Finalmente, uma terceira propriedade diz respeito a sua especialidade em forjar ligações entre o excepcional e o comum.

Após examinar essas três propriedades, Bruner consagra algumas linhas ao valor dramático da narrativa. Para isso, toma como ponto de partida os trabalhos de Kenneth Burke (1945) sobre o que chama de “dramatismo”. As histórias bem formadas são compostas por um quinteto constituído por um *ator*, uma *ação*, uma *meta*, um *cenário* e um *instrumento*, além de um *problema*. Bruner faz referência também a sua “paisagem dual”, enfatizando que “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista”.

De acordo com Veneziano e Hudelot (2005), ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa. O primeiro critério está relacionado ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e, geralmente, certa coerência de conjunto. O segundo critério é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque transmite algo que, como enfatiza Labov (1978, p.307), faz-lhe digna de ser contada.

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

constrói quando o ponto de vista daquele que conta reestrutura o horizonte de expectativa do interlocutor, surpreendendo-o.

Em continuidade, no segundo momento de reflexão, recorreremos às contribuições bakhtinianas e de outros autores, a fim de examinarmos a capacidade da criança de 5, 8 e 10 anos de idade para construir narrativas, a partir da leitura de cinco imagens, sem texto, referentes à história infantil “A pedra no caminho”, na tela do computador (FURNARI, 1988).

O objetivo é verificar até que ponto essas crianças articulam o discurso interior (crenças e intenções), quando elas fazem referências aos estados internos das duas personagens da história e à construção do discurso dialógico interpretativo oral exigido pela narrativa, incorporando também à sua fala a comunicação não verbal (os gestos).

Com isso, estamos priorizando no processo de reconhecimento e rememoração das imagens, a dicotomia entre função representativa e função simbólica das imagens, o olhar do sujeito enquanto espectador e os sinais reativos não verbais.

Pensarmos que as imagens “contam” uma história e que bastaria nosso olhar para saber de que história se trata, seria esquecer, como lembra F. François, que “o objeto percebido [...] não é mostrado como tal, mas ele é pensado” (2001, p.96).

Assim, as narrativas produzidas a partir de imagens demandam do narrador um trabalho específico, no que se refere tanto à situação e ao contexto, à identificação dos objetos, das personagens e das ações, que se escondem por trás das imagens estáticas, quanto aos liames causais referentes aos acontecimentos e comportamentos das personagens.

Retomando Bruner (1986), o “mundo da ação” é colocado na perspectiva do “mundo da consciência”. Nesse processo, o narrador assume a perspectiva das personagens e relata os acontecimentos agregando suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico e, mais especificamente, a propósito do comportamento de outras personagens.

1 Método

1.1 Sujeitos

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

1.2 Coleta e transcrição dos dados

Nas sessões interativas individuais informatizadas, o adulto procurava estimular a leitura das imagens e a comunicação espontânea da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela “reflexiva” pelo adulto (HUDELOT / VASSEUR, 1997), com o objetivo de centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos, sem fazer, no entanto, menção explícita dos estados físico, emocional, intencional e epistêmico.

1.3 Material

A história escolhida “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988, p.2-3) é constituída de cinco imagens que, sem nenhum texto, contam a história de um mal-entendido entre duas personagens.

1.4 Procedimento

Antecedendo ao processo de investigação, foi realizada a visualização das imagens uma após a outra e depois em conjunto na tela do computador. Posteriormente, iniciou-se o processo investigativo, propriamente dito, que aconteceu em três momentos. O primeiro momento foi o da narrativa antes da tutela do adulto. O segundo, foi o da tutela, como, por exemplo, quando o interlocutor adulto, partindo do que foi narrado, indaga e questiona a criança, auxiliando-a na construção de seu discurso. A última etapa corresponde à construção da narrativa pela criança após a tutela.

Em razão da necessidade de delimitação da análise dos dados, adotamos as perspectivas linguísticas, psicolinguísticas e pragmáticas. Além das contribuições teóricas elencadas, relacionadas aos dois momentos de reflexão, priorizamos também, nesta análise, outros itens: os aspectos “chave” e os aspectos “secundários” da história. Os aspectos “chave” correspondem a acontecimentos centrais para a apreensão coerente do conjunto das imagens, tais como: tropeço; empurrão; contraempurrão; queda; apontamento com o dedo. De igual modo, algumas relações causais ou explicativas são importantes para a apreensão da “história”. Já os aspectos “secundários”, como por exemplo, saudação, choro, e reconciliação, não são determinantes para compreender o sentido do conjunto das imagens e nem a lógica inerente da história (VENEZIANO / HUDELOT, 2005).

2 Exemplos e análise/interpretação dos resultados

Neste tópico, vamos analisar *três* exemplos que mostram a variedade das narrativas, conforme a idade das crianças e os efeitos da tutela do interlocutor adulto.

Na delimitação do foco de análise dos resultados, percorremos alguns autores e suas concepções, com o olhar voltado, sobretudo, para dois aspectos: (a) o entrelaçamento entre a construção do discurso interior da criança e a construção do dialógico interpretativo oral da narrativa, incluindo a comunicação não verbal; (b) a correlação entre argumentação e explicação na fala da criança (MELO, 2008).

Exemplo 1 (BRAY, 5 a.)

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

BRAY1: *é empurrô*

P2: *ele empurrou o outro?*

BRAY2: *é*

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

BRAY3: *é e daí depois o outro empurrô/*

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

BRAY4: *ah:::...ele tropeçô/*

P5: *o que aconteceu?*

BRAY5: *ele ele tropeçô/*

P6: *ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?*

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

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

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

P8: *tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?*

BRAY8: *é::: eles viraram amigos de novo*

Primeiramente, a criança retoma, em suas respostas 1 e 3, a fala do interlocutor (“empurrô”) e recorre ao verbo “é” para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (VION, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, ela dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor.

No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (HUDELOT / VASSEUR, 1997), em três solicitações sucessivas (v. P2+P3+P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “ah:::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”, levando então o adulto a retificar “empurrou” > “tropeçou” (P6). O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor (P2 e P4) confirma que “a compreensão é uma forma de diálogo [...]. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1988, p.132).

Podemos pensar que do espaço discursivo comum emerge uma diferença-divergência de ponto de vista ou percepção entre os interlocutores. Ao utilizar esse procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito interpelado a inferir uma falsa crença ou crença de segunda ordem (PERNER / WIMMER, 1985), expressa pelo julgamento ou pré-julgamento de valor, como justificativa para a ação de “empurrar”, que vem introduzida pelo uso do recurso linguístico “é é aí aí”, em: “o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele” (BRAY6), confirmando, assim, que “argumentar é conectar idéias” (GOLDER,1996). Além disso, podemos pensar também em encadeamento do enunciado (BRAY5 e 6) ou em preenchimento de um “vazio”, do tipo “eu retomo seu discurso/ eu o desloco”, como um elemento criador de sentido no espaço discursivo da troca verbal (FRANÇOIS, 1996).

Em (BRAY7), o sujeito, por iniciativa própria, recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’, com função referencial de escuta ou de atenção conjunta em relação ao interlocutor (P7) (COSNIER / BROSSARD, 1984).

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

Observemos outro exemplo:

Exemplo 2 (BEA, 8 a. 2m.)

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

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

P2: *ah::: entendi...e aí:::*

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

P3: *péra aí ...qual menino caiu?*

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

Nesse fragmento, confirma-se inicialmente que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar idéias e, para tanto, exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “porque...por causa que:::ele tropeçô na pedra”. Na sequência (BEA2), observamos a presença de outra característica dos argumentos, sua justaposição: “aí...o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...”, o que leva o adulto a solicitar um esclarecimento sobre a queda (P3). A criança, então, não somente esclarece como também justifica o acontecimento (BEA3), ou seja, adota uma atitude responsiva para com o interlocutor (BAKHTIN, 1992, p.299).

A operação de explicação/justificação permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (“caiu”; “começou a chorá/que ele tinha se machucado”). Ainda na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro, o sujeito lança mão do discurso direto para endossar seu relato, um pouco dramatizado (BEA3): “falou assim... por favor não conta pro seu pai”. É importante observar também o uso do gesto de apontar/mostrar como réplica complementar, típica da descrição/da narrativa, associada ao enunciado anterior (HUDELOT / JOSSE, 1998, p.21).

Além disso, constatamos que, em BEA2 e BEA3, as lembranças que vão surgindo estão ligadas ao mesmo tema – a queda do menino –, expressa pela repetição reiterativa da ação de “cair” (VION, 1992). Em BEA3, particularmente, notamos que o sujeito, ao recorrer a uma voz fictícia, posiciona-se no microdiálogo (“por favor não conta pro seu pai”). Nesse sentido, podemos pensar na ocorrência de uma relação de dupla implicação: que as relações externas são construídas a partir das (ou nas) relações internas e que

o recurso à voz fictícia – da esfera cultural – se inscreve como uma resposta à questão colocada pela pesquisadora (P3). Observemos o exemplo a seguir:

Exemplo 3 (GAL, 10 a. 2m.)

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

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

P2: *e aí ... quando aconteceu isso?*

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

P3: *o que aconteceu quando ele caiu?*

GAL3: *quando ele caiu?*

P4: *é*

GAL4: *ele tropeçou*

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

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

Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (P1), em “... eram dois meninos”, recorrendo a um encadeamento discursivo (GAL1). Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (“*e aí...quando aconteceu isso?*”), surge na narrativa da criança um exemplo de “falsa crença e retificação de falsa crença” (VENEZIANO / HUDELOT, 2006, p. 122): o sujeito narra a história em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em sintonia com a pergunta da pesquisadora (P2). O sujeito apresenta, assim, duas versões distintas para o mesmo fato.

Na primeira versão, em GAL2, ele atribui uma falsa crença (“daí o outro... pensando que foi por querê...”), porque pensa que o outro agiu intencionalmente e o contraempurrão (“bateu no outro de volta”) confirma isso. O sujeito utiliza também o recurso retórico da repetição (“bateu...bateu”) e o elemento “chave” da narrativa – o gesto de “apontar a pedra” –, seguido de um comentário verbal (HUDELOT / JOSSE, 1998), a fim de justificar a razão da queda e do empurrão.

Na segunda versão, ainda em GAL2, (“... ele empurrô ele sem querê na pedra”), observa-se que o sujeito narrador retifica a falsa crença, tanto pelo uso do discurso indireto em referência à fala do personagem (“daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra...”), admitindo que o fato aconteceu de maneira acidental e não intencional, como pelo pedido de desculpa pelo equívoco, expresso em discurso direto (“... daí o menino falô... ai desculpa...”).

Além disso, notamos também que o fragmento GAL2 nos reporta a Bakhtin (1988), quando o autor enfatiza a importância da orientação da palavra em função do interlocutor. “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (1988, p.113).

A continuidade discursiva, presente nas duas versões sobre a mesma realidade, remete-nos à noção do diálogo à distância, uma vez que o sujeito retoma as formas que encontramos, geralmente, no diálogo face a face. Caminhando um pouco mais em nossas reflexões sobre o mesmo fragmento, verificamos que a completude dessa interação discursiva é determinada pela possibilidade de responder. Parafraseando Bakhtin,

[...] o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele. E mais: a partir disso, todo enunciado e, portanto, toda réplica tem uma vida dupla (1978, p.105).

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

O interlocutor, por sua vez, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“o que aconteceu quando ele caiu?”), em P3, conduz a criança, a lançar mão parcialmente, de forma reiterativa, da pergunta feita pelo adulto: “quando ele caiu?” (GAL3). Nesse caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (DUCROT, 1980), na falta de um argumento.

Prosseguindo, a resposta monossilábica do interlocutor em P4 (“é”) induz o sujeito (GAL4) a afirmar que a personagem havia tropeçado. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, o interlocutor recorre novamente à tutela reflexiva em P5: “*ai ele caiu... e aconteceu o quê quando ele caiu*”. A insistência do interlocutor leva o sujeito (GAL5) à construção de uma relação de causa/consequência – “ele esbarrou no outro... e o outro caiu” – e, conseqüentemente, à ampliação de seu universo discursivo. No pedido de confirmação feito pelo sujeito, em GAL3, e na resposta dada por ele, em GAL4, temos um deslocamento semântico (*cair* > *tropeçar*), produzido por uma resposta, que não é uma retomada (FRANÇOIS, 2005, p.137).

Considerações finais

Em se tratando da diversidade de formas de engajamento afetivo e cognitivo da criança com a imagem e as estratégias discursivas utilizadas por ela, os resultados confirmam que: (a) a significação dos elementos descritivos mencionados nas narrativas depende da rede de relações causais e explicativas na qual eles estão imbricados e do conhecimento de mundo arquivado na memória da criança; (b) os signos não verbais são vitais para a regulação e o controle do fluxo conversacional, como lembra Cosnier e Brossard (1984); e (c) a tutela reflexiva do adulto pode ter repercussão na produção da criança, em seus

progressos languageiros, de acordo com a faixa etária. As crianças mais velhas são menos dependentes de suporte contextual, se comparadas às mais novas, por exemplo.

A confrontação dos resultados, por sua vez, permite-nos avaliar **(a)** as referências que a criança faz aos estados internos das personagens (seja físico, emocional, intencional e/ou epistêmico); e **(b)** a ligação da maior parte desses estados internos com a expressão das explicações/justificações das ações, a partir dos 8 anos. Paralelamente, essa confrontação mostra ainda **(c)** a tendência da criança de 5 anos para respostas curtas, quando se trata de cooperatividade argumentativa. Isso nos leva a afirmar que, somente a partir de 8 anos, a criança ousa um pouco mais para expressar seus julgamentos e se posicionar.

Quanto às contribuições de Bakhtin anunciadas no título deste trabalho, embora o autor não tenha realizado uma análise da linguagem no cotidiano da criança, o tratamento que ele dispensa à linguagem, de certa forma, antecipa e elucida questões que estão sendo revistas e instauradas como fundamentais na atualidade, segundo Faraco et al. (1988). Partindo dessa concepção de linguagem, foi possível percorrer, neste trabalho, um caminho peculiar em relação à análise/interpretação das trocas verbais e constituição da subjetividade na criança.

Finalmente, quanto ao campo de reflexão sobre a aquisição da linguagem, consideramos que ele continua aberto à investigação de outros aspectos enunciativos antes de conclusões definitivas sobre as capacidades languageiras das crianças.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira et alli. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1929].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTINE, M. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 1978.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: University Press, 1986.
- _____. *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. 3e éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- _____. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURKE, K. *A grammar of motives*. New York: Prentice – Hall, 1945.
- COSNIER, J. ; BROSSARD, A. (Dir.) *La communication non verbale*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1984.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris: Hermann, 1980.

- FARACO, C.A. et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba, PR: Hatier, 1988.
- FRANÇOIS, F. Métalangue et/ou circulation discursive, *AILE* (8), 1996, p. 153-168.
- _____. La 'pensée' dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser. In: J.- P. Bernié (éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001.
- _____. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions, 2005.
- _____. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Trad. Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In: *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988, p. 2-3.
- GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- HUDELOT, C. ; VASSEUR, M. T. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, n. 15, p. 109-135, 1997.
- HUDELOT, C. ; JOSSE, D. Gestes indicatifs dans une situation de lecture d'image: Petits groupes d'enfants de 2-3 ans. *CALaP* n° 18, 1998, p. 9-25.
- HURSTEL, F. Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, n. 4-5, 1966, p.115-127.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États – Unis*. Paris: Éditions Minuit, 1978.
- MELO, L. E. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: *Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: emoções, ethos e argumentação*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 1-14.
- PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.39, n.3, 1985, p. 437- 471.
- PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.
- VENEZIANO, E.; HUDELOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41(2), 2006, p. 117-138.
- _____. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative

MELO, Lélia Erbolato. Contribuições bakhtinianas e cia para o estudo da narrativa oral infantil. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 108-118, 2º sem. 2010

d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 42, 2005, p.81-103.

VION, R. La communication verbale. Paris: Hachette, 1992.

Recebido em 21/04/2010
Aprovado em 10/08/2010