

## A EMERGÊNCIA DA “COESÃO” NARRATIVA: “E DAÍ” EM NARRATIVAS INFANTIS\*

Roxane Helena Rodrigues ROJO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

*ABSTRACT: The purpose of this paper is to describe interactional practices, processes and mechanisms that lead the child from dialogic to monologic narratives, as they are found in emergent literacy and language acquisition interactional processes. To do this, I will analyse and discuss interactional practices in a familiar context, in book reading and story telling episodes. Results show that the segments then (daí) and and then (e daí), multifunctional and polyssemic, assume different functions during this construction and are the segmental support of a new intonational pattern of narrative discourse, viewed as the first emergence of monologic narrative. These results lead to question the linguistics and psycholinguistics statements about the functions and the functioning of these segments.*

*Key-words: language acquisition; narrative; cohesion; literacy; discourse structures.*

*Palavras-chave: aquisição de linguagem; narrativa; coesão; letramento; estrutura discursiva.*

As expressões **E DAÍ** e **E AÍ** têm sido apontadas na literatura linguística como conjunções coordenativas (do ponto de vista morfo-sintático) que, do ponto de vista textual, são responsáveis pela conexão interfrástica, estabelecendo uma coesão temporal (ou têmporo-causal) entre duas frases ou segmentos textuais. E, em geral, os lingüistas tomam também estes organizadores textuais como mais característicos da modalidade oral da linguagem.

Na classificação de Koch (1989), por exemplo, estas expressões caberiam na modalidade de coesão *seqüencial* e seriam quase sempre utilizadas em *seqüenciação parafrástica* (i.e., com procedimentos de

recorrência de termos) ou poderiam ser consideradas um procedimento de *seqüenciação frástica por justaposição*, ou seja, como *partículas seqüenciadoras (marcadores de ordenação no tempo/espaço)* ou, ainda, como *conectivos* (conjunções), indicadores de relações de temporalidade (*tempo anterior/posterior*), na dependência do nível lingüístico em foco (textual ou sintático; semântico; morfológico ou lexical).

Por outro lado, os trabalhos de lingüistas e psicolingüistas votados à descrição das diferenças (e semelhanças) entre as modalidades oral e escrita da linguagem (Brown, 1981; Givón, 1977; Kato, 1986; Ochs, 1979; Tannen, 1982; dentre outros) apontam a coordenação (ao invés da subordinação), a repetição lexical, a menor variação de forma (paralelismo) e o uso de estruturas morfo-sintáticas adquiridas mais cedo (Ochs, 1979, *apud* Kato, 1986), dentre outras, como características do discurso relativamente não planejado que constitui a modalidade oral da linguagem.

Kato (1986: 25), na síntese destes trabalhos que realiza, mostra que Tannen (1982) indica como uma das duas diferenças fundamentais de estratégia de linguagem oral ou escrita o fato de que "*a coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos*", não sem deixar de alocar ambas as modalidades num *continuum*, cujas diferenças formais "*existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade*" (Kato, *id. ibid.*).

Portanto, para as expressões em foco - E DAÍ e E AÍ -, estas afirmações já as colocam, de saída, como caso controverso ou "de transição" neste *continuum*.

Primeiramente, as afirmações de Ochs (1979)<sup>1</sup> se aplicam, à perfeição, a estas expressões, na medida em que estas são, do ponto de vista do gramático e do lingüista, expressões coordenativas, em geral utilizadas num esquema repetitivo que leva ao paralelismo estrutural e são aprendidas relativamente cedo na aquisição de linguagem da criança, se comparadas a outros coordenativos

temporais mais complexos e tardios. Portanto, seriam típicas da linguagem oral.

Entretanto, as afirmações de Tannen (1982)<sup>1</sup> - pensadas em função da chamada *conversação espontânea* ou do diálogo e não em referência a discursos orais monologizados, como o relato ou a narrativa oral - colocam estas expressões num ponto qualquer "de transição" do *continuum*, na medida em que se trata de recursos lexicais coesivos - e não paralingüísticos e nem, à primeira vista, supra-segmentais -, portanto, conectivos explícitos (modalidade escrita da linguagem), embora nem sempre introduzam estruturas sintáticas complexas (transição).

Finalmente, um terceiro ponto de vista sobre estas unidades, desta vez mais especificamente focado nas narrativas de crianças, pode ser apreciado em Kernan (1977: 96-100), onde a autora faz interessantes observações a respeito destes itens e de sua função na elaboração semântica e expressiva destes discursos. Para a autora, há *técnicas narrativas* adotadas pela criança, que podem ser definidas em termos de interrelações semânticas existentes entre certas cláusulas independentes da narrativa em questão. A repetição de cláusulas e o uso de certos itens lexicais que indicam o tipo de relação existente entre duas cláusulas que expressam noções semânticas independentes são exemplos, dentre outros, destas *técnicas*.

Entretanto, no que concerne às expressões aqui discutidas, as afirmações da autora mais interessantes dizem respeito ao fato de que as funções de ocorrências particulares destas *técnicas*, nas narrativas infantis, podem ser variáveis e difíceis de interpretar. "*Além disto, como parece ser o caso de muitos atos de fala, a função de cada ocorrência destas cláusulas pode ser múltipla e hierárquica*" (Kernan, *op.cit.*, p. 99).

Segundo Kernan (*op.cit.*), embora possa existir entre cláusulas de narrativas infantis uma variedade de tipos de relações semânticas, duas ocorrem freqüentemente nessas narrativas e podem ser facilmente identificáveis, na medida em que são marcadas pelas conjunções E, E DAÍ e E AÍ, por um lado, e ENTÃO, ENTÃO AÍ e E ENTÃO DAÍ, por outro. Segundo a autora (*op. cit.*, p.99),

diferentemente das cláusulas introduzidas por ENTÃO, aquelas introduzidas por E, AÍ e E DAÍ “indicam uma relação com a cláusula precedente que pode ser independente, temporal ou ambas. Isto é, embora os eventos relatados pelas cláusulas adjacentes tenham presumivelmente ocorrido e ocorrido numa certa ordem, a ocorrência de uma não implica ou depende da ocorrência da outra. São eventos separados e independentes que podem estar temporalmente relacionados, mas que são perfeitamente compreensíveis em e por si mesmos” (grifo nosso).

Também Schneuwly (1988: 100-119), examinando gêneros e tipos de texto completamente diferentes dos de Kernan - por um lado, porque textos escritos por crianças ao invés de narrativas orais e, por outro, porque discursos explicativos e argumentativos e não narrativas -, chega, mesmo assim, a conclusões semelhantes sobre o uso do E pelas crianças em seus textos.

De saída, o autor nota que “uma unidade, dentre os organizadores textuais, apresenta dificuldades particulares quanto a sua categorização: o E. A definição enigmática proposta por Grévisse (1959) evidencia tal dificuldade: ‘o E une e liga as frases’ (p. 935). O E se encontra tanto em contextos lógico-argumentativos, quanto tempo-causais. Do ponto de vista ontogenético também, o E parece desempenhar um papel muito particular. Todos os autores o consideram como o primeiro conectivo, como o ‘paradigma dos relatores’, como o ‘arquiconectivo’: ele propõe um modelo de conexão e parece ser uma unidade a partir da qual se diferenciam numerosas outras” (Schneuwly, *op.cit.*, p.100).

Na análise que faz dos textos explicativos das regras do jogo de esconde-esconde, escritos por crianças de 10 a 14 anos e por adultos, Schneuwly (*op.cit.*, p.108-110) reencontra o efeito de indeterminação apontado por Kernan. Por exemplo, o autor distingue, em sua análise, três categorias de E: (a) E entre proposições que se referem a ações ou acontecimentos necessariamente ligados (*empacotamento integrativo*)<sup>2</sup>; (b) E entre proposições que se referem a ações concomitantes ou onde uma é consequência da outra (*empacotamento aditivo*)<sup>2</sup>; e (c) E entre proposições sem ligação precisa (*ligamento*)<sup>2</sup>.

A partir dessas distinções, Schnewly (*op.cit.*, p.110) enuncia uma hipótese ontogenética interessante - seja se comparada às afirmações de Kernan (*op.cit.*), seja se comparada às análises que propomos a seguir -: a de que “o domínio da linguagem escrita leva [...] à definição, cada vez mais precisa, da função do E como criador de unidades fortemente homogêneas, função freqüentemente necessária para a formação de blocos de proposições (operação de empacotamento integrativo e aditivo)”.

Estariamos, portanto, diante de um fenômeno do processo de construção da linguagem da criança, onde, a partir de uma indeterminação e fluidez de uso de um elemento, chegaríamos a sua progressiva fixação numa função em textos escritos, devida, principalmente, a práticas de escrita, num evidente processo reorganizativo

Neste sentido, as afirmações estereotipadas dos linguístas sobre a categorização fixa e imutável do E como conectivo/conjunção coordenativa de relações têmico-causais entre proposições/frases, responsável pela coesão têmico-causal do texto, não podem ser vistas senão como o olhar de um ser avançado no processo de construção da linguagem, sobre um tipo canônico de texto (a narrativa), numa modalidade da linguagem (a escrita).

Outros olhares, como os do (psico)lingüista interessado em comparar e diferenciar modalidades de linguagem (oral/escrita) ou como os do (psico)lingüista interessado no desenvolvimento e construção da linguagem (oral/escrita) da criança, não seriam tão claros e fixos.

Tudo o que dissemos até aqui mostra que, para estes outros olhares, as expressões em questão são polissêmicas e multifuncionais. De tal modo que nossa afirmação senso comum inicial de que as expressões E DAÍ e E AÍ são coesivos temporais próprios da modalidade oral da linguagem pode agora ser reformulada como: as expressões E DAÍ e E AÍ nem sempre são coesivas; nem sempre expressam relações semânticas de temporalidade ou de seqüencialidade e raramente se enquadram à perfeição nas descrições diferenciais elaboradas para as modalidades

oral/escrita do discurso. Será justamente esta hipótese que exploraremos, ao longo do texto, de um ponto de vista ontogenético, buscando mostrar os deslocamentos e flutuações destas unidades na construção de linguagem de uma criança.

Um dos lugares, justamente, que se tem mostrado como privilegiado e produtivo para o teste de teorias e de descrições na Linguística em geral, mas particularmente na Linguística Aplicada, tem sido aquele da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (oral e escrita), na medida em que, nesse lugar, quase sempre, confrontamos-nos com a falta de estabilidade, com o multifuncionamento e com a polissemia, o que, naturalmente, tem nos levado a análises mais detalhadas e processuais.

Na literatura psicolinguística brasileira em aquisição de linguagem, tem-se sugerido (de Lemos, 1992; Perroni, 1983/1992; Castro, 1993) que tais marcadores - E, E DAÍ e E AÍ - compõem um *arcabouço concreto*, a partir de cujo *preenchimento* a criança pode passar a narrar mais e mais autonomamente. A noção de *estratégias de preenchimento de arcabouços concretos* (em oposição à noção de *macro-estruturas abstratas*, de acordo com as autoras) tem sua origem mais remota nos trabalhos de de Lemos (1977, 1978), sobre redações de vestibulandos e foi utilizada, pela primeira vez, na tese de doutorado de Perroni (1983), sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na aquisição de linguagem.

Neste trabalho, publicado em 1992, a autora distingue várias formas de narrar emergentes durante a aquisição: uma forma dialógica partilhada (o *jogo de contar*) que dá origem a *proto-narrativas*, e formas mais monológicas, emergentes da construção vertical realizada na primeira, que a autora subcategoriza em *relatos*, *estórias* e *casos*<sup>3</sup>. É nesta última subcategoria (*casos*) que Perroni (1992: 107) identifica, como parte dos recursos de que a criança lança mão na construção destas narrativas, um procedimento semelhante às *estratégias de preenchimento* de de Lemos (1977). Nas narrativas infantis de tipo *casos*, tal preenchimento se dá, ainda segundo a autora, de, pelo menos, três modos: *colagens*, *combinações livres* e *apoio no presente*<sup>4</sup>.

Para aquilo que nos interessa neste texto, o importante é notar que tais *estratégias de preenchimento* exigem a existência prévia de "um arcabouço ou macro-estrutura concreta - o das "estórias"- em que se manifestam itens lexicais com função de operadores de narrativa: *era uma vez, (e) daí, então, depois.*" (Perroni, *op. cit.*, p. 108). Ainda segundo a autora (*id. ibid.*), "a utilidade da moldura ou arcabouço lingüístico de uma macroestrutura narrativa preexistente 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". Portanto, trata-se de um conhecimento prévio, de estruturas vazias que se pode preencher.

Para a análise de dados que desenvolveremos a seguir, seria ainda importante que comentássemos a diferenciação que de Lemos (1992) e Perroni (1983/1992) fazem entre as noções acima referidas de *moldura* ou *arcabouço concreto* e a noção de *macro(super)-estrutura*, oriunda dos trabalhos vandijkianos em *Lingüística Textual*. Segundo Perroni (*op. cit.*, p. 125-126), embora "as hipóteses de Kintsch e van Dijk (*ib.*[1975]) sobre o papel das macroestruturas na compreensão e memorização de textos [venham a] confirmar a proposta neste trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo (...) 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 narrativa (...) não são estáticos; ao contrário, têm mobilidade combinatória...".

Já de Lemos (1992: XVII), caracteriza estes *arcabouços concretos* ("em oposição aqui à noção de macroestruturas abstratas") como "um movimento na direção da significação que não se completa, em que o fragmento que sucede a um outro fragmento não o determina".

Embora a diferenciação proposta pelas autoras entre as duas noções não se coloque de maneira muito clara<sup>5</sup>, pode-se apreender, das citações acima, que as autoras opõem as noções, sobretudo, a partir dos traços concreto/abstrato e estático/móvel e que tal mobilidade é combinatória para Perroni e da ordem do sentido para de Lemos. Entretanto, paradoxalmente em nossa opinião, Perroni

admite este *arcabouço concreto* como esquema e como conhecimento estratégico, mas não fixado(s) e nem abstrato(s).

Em todo caso, nesta abordagem, as expressões em pauta não seriam, de modo algum, neste momento do desenvolvimento de linguagem da criança, coesivos macro ou micro-estruturais, referindo noções têmporo-causais, mas operadores ou marcadores narrativos (Perroni, *op.cit.*), ou, mais simplesmente, elementos apropriados do discurso do outro (de Lemos, *op.cit.*), que constituiriam um arcabouço ou moldura a ser preenchido, daí por diante, através de mobilidade combinatória, por significados e segmentos não previamente determinados. Este tipo de interpretação (sobretudo, a última), embora não esgote, a nosso ver, a questão, vai mais ao encontro da conclusão parcial, retirada anteriormente, sobre o estado da questão destas expressões na literatura (psico)lingüística (sobretudo nos trabalhos de Kernan (*op.cit.*) e Schnewly (*op.cit.*)). Também está mais de acordo com a análise que passaremos a desenvolver.

Os dados que passaremos a analisar são recortes exemplares da emergência dos elementos **E**, **E DAÍ** e **E AÍ** em narrativas de criança de 01;11 a 03;06. O sujeito investigado é uma menina brasileira (H.), de camada social média e de alto grau de letramento, filha caçula de pais professores universitários, acompanhada longitudinalmente de 01;11 a 05;01, em interações familiares, em eventos de letramento, em episódios de *book-reading* e recontagens de histórias ficcionais, sempre a partir de um livro ou de portadores de texto (tais como jornais, estórias em quadrinhos, anúncios, etc)<sup>6</sup>.

Começaremos nossa análise de dados<sup>7</sup> com três exemplos de nossa amostra, colhidos aos 02;03,13, durante a 3ª gravação, onde se verificam emergências iniciais destas expressões na fala do outro (adulto/par mais desenvolvido). Nos dois primeiros (Exemplos (1) e (2)), a mãe (M.) e a criança (C.) interagem recontando **Alice no País das Maravilhas**. No último (Exemplo (3)), a criança (C.) e sua irmã mais velha (J.), ainda não alfabetizada, interagem numa recontagem da história *A Panela de Sopa Encantada*, que figura no livro **Histórias de Ninar**.



(1)

(...)

C<sub>1</sub>: ~~Que mais!~~ (Virando a página) .M<sub>1</sub>: ~~A Alice caiu num buraco beeeem fundo né? Daí, quem ela  
achou lá embaixo? Quem foi?~~

(Apontando a figura).

~~Quem é esse? Coelho...~~C<sub>2</sub>: Coitado. Achô la embaixo do home.M<sub>2</sub>: (Vira a página e aponta para outra ilustração).~~Aí, o, tá caindo num buraco bem fuuuuundo. Ai o coelho  
falava assim...~~C<sub>3</sub>: (Vira a página). "Tati, tati".M<sub>3</sub>: ~~Aí, ela achou uma portinha bem piquinininha. (Apontando  
no livro)~~~~E aí, ela tinha que ficá bem piquinininha, que nem a  
portinha, né?~~

(...)

(2)

(...)

M<sub>4</sub>: E isso? (Apontando outra figura)

Ah... ser...

E isso o que é? (Apontando)

C<sub>4</sub>: É potinha.

M<sub>5</sub>: É a janela. "Janela, janelinha, porta, campainha, pecc".

(Apontando partes da casa na ilustração).

(Vira a página).

Aí, ela entrô dentro da casa do coelho pra pegá a luva do coelho. O coelho tinha perdido a luva, né?

C<sub>5</sub>: Ele caiu.

M<sub>6</sub>: Não, ela ficô grande na hora que entrô na casa. Que ela tinha ficado pequenininha e daí ela ficô grande de novo. E aí ela caiu e ficou com o pé dentro da lareira, derrubou tudo.

(Vira a página).

~~Olha a mão dela como é grande perto do coelho.~~

(Apontando).

~~Aí, o coelho foi vê-o que tinha lá e o que aconteceu com o coelho? Caiu?~~

C<sub>6</sub>: Cau.

M<sub>7</sub>: Caiu, se espatifou todo na estufa de vidro, né? (Vira a página)

~~Aí ela achô um...~~

C<sub>7</sub>: Au... Au-au... O au-au! (Apontando)

M<sub>8</sub>: Ela achou um au-au. Au-au todo bonitinho. ~~E aí ela foi brincá com o au-au.~~

(...)

Como podemos verificar nos exemplos (1) e (2), as expressões (E) DAÍ/(E) AÍ ocorrem primeiramente exclusivamente na fala do par mais desenvolvido (neste caso, a mãe), em episódios dialógicos de recontagem oral de histórias, funcionando como "modelling" para as narrativas posteriores da criança em desenvolvimento (como veremos em (7)).

Tal dialogia é caracterizada por turnos de participação da criança, sempre incitados pelo adulto por meio de estruturas dialógicas específicas pergunta/resposta, na medida em que o adulto descreve os estados e acontecimentos que figuram nas ilustrações e, ao fim do turno, acrescenta um "né?" interrogativo que permite à criança frequentemente uma *especularidade*<sup>8</sup> a nível do segmento

(C<sub>2</sub>, C<sub>6</sub>). Ao contrário, quando o adulto parece seguro a respeito da *reciprocidade*<sup>8</sup> da criança para o objeto negociado, ele entoa uma frase inconclusa e foneticamente alongada, seja por meio de uma intonação alongada descendente (M<sub>2</sub>), seja por meio de uma intonação interrogativa ascendente (M<sub>7</sub>).

Em geral, o que se verifica nos turnos da criança são *nomeações de participantes* da história (C<sub>2</sub>, C<sub>7</sub>) ou *de objetos* que figuram na ilustração, relevantes para a ação do personagem (C<sub>4</sub>); ou *extrações de fragmentos de discurso direto dos personagens* (C<sub>3</sub>) ou ainda a *enunciação das ações e estados dos personagens centrais* (C<sub>2</sub>, C<sub>5</sub> e C<sub>6</sub>). Todas estas práticas - nomear, extrair fragmentos de fala de personagens, descrever acontecimentos que figuram nas ilustrações - foram anteriormente constituídas nas interações e são altamente produtivas no período. Em outras palavras, encontram-se a nível do *Desenvolvimento Real (DR)* da criança. Esta última afirmação é comprovada pelos processos de *complementaridade intraturno*<sup>8</sup> (C<sub>2</sub>) e *interturnos*<sup>8</sup> (C<sub>3</sub>, C<sub>4</sub> e C<sub>7</sub>) e de *reciprocidade* em C<sub>5</sub>.

Os processos interacionais por meio dos quais estas práticas tornaram-se disponíveis no DR da criança encontram-se bem ilustrados pelo turno C<sub>2</sub>, onde a criança apresenta uma *especularidade imediata* (segmental e suprsegmental) da palavra "coelho" e, em seguida *recontextualiza*<sup>9</sup>, também por *especularidade imediata*, o fragmento "achô lá embaxo" e, a seguir, acrescenta, por *especularidade diferida*, o fragmento "do home", estabelecendo, assim, o efeito de uma complementaridade intra-turno<sup>10</sup>. Estes são os processos através dos quais C. pode participar da narrativa conjunta.

Cabe observar ainda que, não fossem estes episódios de negociação assimétrica (e assimetrizante), por parte do adulto, na narrativa conjunta que tem como suporte a ilustração do portador, o discurso do adulto poderia ser caracterizado como uma narrativa monologizada, onde se poderia dizer que as expressões (E) DAÍ/(E) AÍ teriam, do ponto de vista do linguista e do adulto, o papel que lhes é atribuído nas descrições linguísticas: coesivo seqüencial temporal entre as ações narradas. No entanto, estas expressões ainda não são apropriadas na fala da criança, o que indica a total impossibilidade, neste momento, de serem percebidas ou segmentadas pela criança,

seja como "coesivos", seja como "operadores de arcabouço". São possibilidades em seu *Desenvolvimento Potencial (DP)*.

O exemplo (3) abaixo, documenta uma emergência das mesmas expressões no discurso de uma criança (J.) mais velha (06;00), ainda não alfabetizada, que se utiliza da ilustração como senha para a recontagem da história tal qual internalizada.

(3)

(...)

J<sub>1</sub>: ~~Aqui é outra estória.~~ (Apontando). (Olhando as ilustrações e recontando). ~~Uma menina tava procurando comida pra sua mãe e daí, o sinhorio foi e perguntô pra ela se ela queria um caldeirão mágico. Ela falô que queria e daí a moça falô assim pra ela: "É só você falá assim "panelinha, panelinha, cozinha!" que ela começa a cozinhar", e pra desligá, era só falá: "panelinha, panelinha, desliga!" que ela desligava.~~ (Vira a página) ~~A mãe da menina foi fazê comidinha e esqueceu de mandar a panelinha desligá, então começou cai as portas e as janelas, daí...~~

C<sub>1</sub>: ~~Ela tá contano?~~

M<sub>1</sub>: ~~Ela tá contano.~~

J<sub>2</sub>: ~~Daí, foi toda cidade assisti, a única casa que não foi foi a~~  
~~que a menininha tava, daí ela fatô assim...~~

C<sub>2</sub>: E... ééé... (Fazendo gestos enfáticos de assentimento com a cabeça)

J<sub>3</sub>: "Panelinha, panelinha, desliga". A panelinha desligô.  
 Outra estória: Uuum fazendeiro tinha, tava com milho...

C<sub>3</sub>: (Empurra e fecha o livro da mão da irmã, irritada).

M<sub>2</sub>: Num qué!

(...)

Neste exemplo, o discurso de J. pode ser caracterizado já como essencialmente monologizado (as interrupções aos três turnos de J. não constituem narrativas partilhadas, mas o que a literatura tem chamado *digressões*), onde a maior frequência de emergência é de expressões (E) (DAÍ), mas onde também emergem "conectivos" mais variados (SE, QUE, ENTÃO). Do ponto de vista de J., temos aqui também, possivelmente um discurso internalizado e não analisado, onde estas emergências não são, em nenhum sentido discutido anteriormente, segmentáveis do corpo do discurso.

O mais curioso é, entretanto, neste exemplo, analisar a perspectiva da criança em foco (C.). Para ela, neste período, essa forma monologizada (não partilhada) de narrar provoca três "reações em cadeia": estranhamento (C<sub>1</sub>), tentativa de assumpção do papel de *espectador* (Britton, 1983) "interessado" (C<sub>2</sub>) e ruptura da interação assimétrica (C<sub>3</sub>). A nosso ver, a mais interessante destas "reações" encontra-se em C<sub>1</sub> ("Ela tá contano?"), testemunha, a um só tempo, de seu estranhamento, mas também do reconhecimento de uma narrativa, reconhecimento este talvez elicitado justamente pelos (E)

(DAÍ) em J<sub>1</sub>. Resta saber se como item lexical segmentado ou como "música" supra-segmental.

A pergunta em C<sub>1</sub>, endereçada à mãe, remete-nos a uma certa concepção da criança sobre o que seja "contar" (a narrativa), que envolve pelo menos dois aspectos contraditórios, mas ambos constituídos nas interações majoritárias do período. Primeiramente, "contar" é um ato dialógico compartilhado e, por isso, significativo, que extrai sua significação desta dialogia e do suporte da ilustração (ambos ausentes para a criança no exemplo (3)). Isto é, no limite, esta significação é dependente da interpretação do outro (o adulto, o livro). Em seguida, "contar" já é um ato que se caracteriza por uma certa "música" e que apresenta o som /idaĩ /, /iaĩ / e, às vezes, simplesmente /ĩ /, responsáveis por uma certa "continuidade" da "música", muito diversa de outras "músicas" entrecortadas e conjuntas (da estrutura pergunta/resposta, por exemplo).

Em nossa opinião, temos aí a característica saliente para a criança da monologização inicial do discurso narrativo oral (que, entretanto, em nossos dados, nunca se passa dos portadores de texto escrito). Obviamente, este tipo de emergência não pode ser qualificada nem de modalidade oral, nem de modalidade escrita do discurso. Ao contrário, parece ser justamente da contradição presente entre estas duas concepções que lutam na prática de J. que repousa, no futuro, o motor do desenvolvimento. Isto é, aqui, estranhamento, tentativa de adaptação e ruptura são as três faces diversas de uma escolha ontogenética ainda não efetuada.

Gostaríamos de comentar mais detalhadamente esta "musicalidade" emergente na monologização da narrativa por parte dos pares mais desenvolvidos. Para fazê-lo, retomaremos alguns fragmentos dos exemplos (2) e (3):

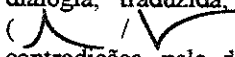
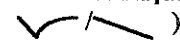
- (4) Uma menina tava procurando comida pra sua mãe e daí, o  
 senhorio foi e perguntô pra ela se ela queria um caldeirão

mágico. Ela falô ~~que queria e daí a moça falô assim pra~~

ela: (J<sub>1</sub>);

- (5) ~~Que ela tinha ficado pequininha e daí ela ficô grande de~~  
~~novo. E aí ela caiu e ficou com o pé dentro da lareira,~~  
~~derrubou tudo. (Vira a página). Olha a mão dela como é~~  
~~grande perto do coelho. (Apontando). Aí, o coelho foi vê o~~  
~~que tinha lá e o que aconteceu com o coelho? Eai? (M<sub>6</sub>)~~

Em (4), há um certo tipo de suprasegmento, representado por curvas entoacionais (ascendentes e descendentes) que garantem a interpretação do discurso como contínuo (i.e., monologizado) - conforme já observado no trabalho de Michaels (1991) -, evitando, inclusive, interrupções dos pares, e que aparece à criança em desenvolvimento como um outro tipo de "musicalidade"; um *outro modo de falar* (de Lemos, 1988).

Já em (5), o que vemos é uma flutuação entre monologia e dialogia, traduzida, sempre, por curvas entoacionais alternadas (  ) - um conflito, que será responsável, por suas contradições, pelo desenvolvimento posterior da criança. Por uma lado, a continuidade discursiva encenada pela presença de E e de E DAÍ, suportes de uma curva entoacional ascendente, índice desta continuidade. Por outro lado, as alternâncias da modulação pergunta/resposta do diálogo, sempre entrecortadas (  ), para que a partilha tenha lugar.

Note-se que o pico ascendente de marcação de continuidade entoacional - o mais saliente -, em ambos os exemplos, com muita freqüência, recai sobre o segmento (E) DAÍ/AÍ, como instaurador regular de uma curva ascendente, que, a partir do término do



segmento, continuará em curva descendente até o final da cláusula, simples ou complexa.

Sem supormos, evidentemente, que a criança tenha elementos de "análise" supra-segmental deste gênero, nossa interpretação é a de que episódios deste(s) tipo(s) instauram modos diversos de "musicalidade" na linguagem da criança - um dos quais identificados com o "contar" (monologizado ou dialógico) -, responsável, em grande parte, pela emergência posterior da monologização da narrativa pela criança. Como vimos, os segmentos (E) DAÍ/AÍ fazem uma nota saliente /i / nesta "música" que garante sua continuidade monológica. Não acreditamos que a criança já segmente estes dois elementos (segmento/suprasegmento) ou que atribua qualquer sentido a estas expressões que não seja da ordem desta "musicalidade". Num certo sentido, estes (E) DAÍ/AÍ fazem parte inalienável desta "música". Nossa hipótese central é a de que, para a criança, inicialmente estes segmentos têm o sentido de *uma outra maneira de falar*. Assim, o que se passa não seria muito bem apreendido pela metáfora da moldura ou do arcabouço. Seria melhor a metáfora da *sinfonia*.

Note-se ainda que, muito freqüentemente, tais picos ascendentes das curvas entoacionais coincidentes com as expressões (E) DAÍ/AÍ estão sincronizados com a ação do par mais desenvolvido de virar a página e, neste sentido, funcionam, para ele, semelhantemente ao que a literatura conversacional tem chamado de *preenchimento de pausa* e Schneuwly (*op.cit.*), *operação de ligamento*. Para a criança, nestes momentos, à "música" da palavra alheia corresponde a "dança" dos gestos, do texto, das ilustrações, do livro em progressão (uma *sinfonia ilustrada*).

Do ponto de vista do adulto, há ainda um outro sentido e uma outra função que tais segmentos assumem, em momento um pouco posterior de nossa amostra, em interações dialógicas de narrativa conjunta. Nestes episódios, verifica-se que o marçador reaparece utilizado pelo adulto, em forma interrogativa (E DAÍ?), como uma espécie de "deixa" para que a criança tome para si o turno que complementa o enunciado do adulto. Nestas emissões,

frequentemente o (E) **DAÍ?/AÍ?** cumpre uma função principal de dirigir o deslocamento de foco da criança da perspectiva da personagem para a do narrador. O exemplo (6) abaixo, colhido aos 02;04,17, é ilustrativo deste tipo de processo:

(6) Mãe (M.), investigadora (I.) e criança (C.), no quarto com livros, recontando **Chapeuzinho Vermelho**:

(...)

C<sub>1</sub>: É **Chapeuzinho Vermelho**. Vamu cantá **Chapeuzinho Vermelho**?

M<sub>1</sub>: Vamu.

C<sub>2</sub>: Canta, mãe.

M<sub>2</sub>: Vamu. Como é que é? "Pela estrada afora eu vou, tão sozinha/ levar estes doces para a vovozinha./ A estrada é longa, o caminho é deserto/ e o Lobo Mau passeia aqui por perto." (cantando)

C<sub>3</sub>: (anda imitando a **Chapeuzinho**, sai do quarto, passeia pela casa e volta)

M<sub>3</sub>: "Mas à tardinha, ao sol poente/ o Lobo Mau caiu e quebró os dentes." (cantando)

I<sub>1</sub>: Pronto!

M<sub>4</sub>: Que cê foi fazê, **Chapeuzinho**?  
Cê foi levá docinho pra...

C<sub>4</sub>: Vovó!

I<sub>2</sub>: **E daí?**

C<sub>5</sub>: (volta e senta)

M<sub>5</sub>: Vem cá. **E aí?** Chegô lá, quem que cê encontrô? O...

C<sub>6</sub>: Logu Mau na cama da vovó! (olhando a ilustração)

M<sub>6</sub>: Ah! **E aí?**...

C<sub>7</sub>: A, a,a,a, Logu Mau tá di sapéu mai, na cama. Olha! Logu Mau vai pegá a **Sapeuzinho**! (olhando a ilustração)

M<sub>7</sub>: Na cama! Nossa! Que medo! **E aí?** O que que a **Chapeuzinho** fala pra ele? "Pra quê estas orelhas tão..."

C<sub>8</sub>: "Grandes" (com gestos)

M<sub>8</sub>: "Grandes"!

C<sub>9</sub>: "Pa ti selá!"

M<sub>9</sub>: "E pra quê estes olhos tão grandes?"

C<sub>10</sub>: "Pa ti seláaa!" (com gestos)

- M<sub>10</sub>: "E pra quê este nariz tão grande?"  
 C<sub>11</sub>: "Pa, pa, pa olhá!" (com gestos)  
 M<sub>11</sub>: (risos) Ah! "E pra quê esta boca tão grande?"  
 C<sub>12</sub>: "Pa ti comê!!! (mordendo a mãe)  
 M<sub>12</sub>: Ai, ai, ai!!! (risos) E aí, ele NHOCT! Comeu a  
 Chapeuzinho. E daí?  
 C<sub>13</sub>: Ele pediu pa cama pa fazê xixi cama da vovozinha.  
 M<sub>13</sub>: Ele pediu a cama da vovozinha pra fazê xixi na cama?  
 C<sub>14</sub>: É. Logu Mau fêz xixi na cama.  
 (...)

Neste exemplo, pode-se segmentar dois episódios interativos - C<sub>1</sub>-M<sub>5</sub> e M<sub>7</sub>-C<sub>12</sub> - que representam um movimento interacional recorrente desta díade no período. Este movimento pode ser descrito como um constante deslizamento e (re)negociação de perspectivas internas à narrativa (personagem/narrador) na recontagem da história, por meio da instauração constante de *jogos de papéis* que emergem seja a partir das canções recorrentes, típicas de um dos caracteres (*vozes*) - aqui, C<sub>1</sub>-M<sub>5</sub> -, seja pela enunciação das vozes dos caracteres, típicas e recorrentes (*refrões*), tal como em M<sub>7</sub>-C<sub>12</sub>.

Entretanto, neste exemplo, é nos episódios intermediários - M<sub>5</sub>-C<sub>7</sub> e M<sub>12</sub>-C<sub>14</sub> - que emergem as expressões (E) DAÍ/AÍ?, ainda na enunciação do adulto, agora utilizadas dialogicamente, sempre na formulação pergunta/resposta. Estes episódios nos mostram um outro aspecto do caráter polissêmico e multifuncional destas expressões: o de detonadoras do deslocamento e mudança de perspectiva, negociado pelo adulto, que faz a criança sair da perspectiva de um dos caracteres da narrativa (Chapéuzinho Vermelho; Lobo Mau), típicas dos jogos de papéis, e chegar a uma perspectiva mais distanciada e *extraposta* (Bakhtin, 1979) do narrador, freqüentemente centrada num tópico objetivo (tratado como objeto, na 3ª pessoa do discurso), nestes dois episódios, o Lobo Mau<sup>11</sup>. O que está se construindo aqui são diferentes possibilidades de *ancoragem enunciativa* (Schneuwly, *op.cit.*).

Há, nos dados, um momento de *superação*, um *ponto de viragem*, onde a criança apresenta uma relativa reciprocidade para o

uso destas expressões, na sua forma I ( $\bar{i}$  /), num processo de recontextualização, onde o aspecto suprassgmental/accional assume a maior saliência. O melhor exemplo disto nos dados é da mesma época do exemplo acima (02;05,06) e figura em (7):

(7) Mãe (M.) e criança (C.), no quarto com livros, lendo/recontando *Era uma Vez*<sup>12</sup>:

(...)

C<sub>1</sub>: Essi daqui agola! (pega um livro que está próximo - *Era uma Vez* -, abre, vira as páginas, para numa ilustração) Patinho banco tem quato, cinco, sete.

M<sub>1</sub>: É?

C<sub>2</sub>: É. Olha patinho... (apontando)

M<sub>2</sub>: (lendo) "Encontrou sete meninas/ todas elas muito brancas/  
altas, mas muito altas/ compridas que nem bambu."

C<sub>3</sub>: (vira as páginas, para numa ilustração) Olha! Rabu de  
rátu! Olha que rabo! (vira as páginas) Olha rabo! Olha  
quantu bancu pa sare lá na sua casa. (vira a página)

M<sub>3</sub>: Lê pra mim.

C<sub>4</sub>: Eli morreenu/ i pareceenu/ mi dá baçu.

M<sub>4</sub>: Hum, que mais?

C<sub>5</sub>: (vira a página)

M<sub>5</sub>: Lê.

C<sub>6</sub>: ~~É rabu di ratinho morreu/ i rabo aqui/ i u dedo dela/ i mão~~  
~~dela.~~<sup>13</sup>

M<sub>6</sub>: Lê otra.

C<sub>7</sub>: (vira a página) Bissinho di suva i au-au... (vira a página)  
~~Morrenu i parecenu/ i ratu morrenu.~~

M<sub>7</sub>: Posso lê pra você?

C<sub>8</sub>: ~~I-pa-to-mi-nho-pa-pe-lau.~~ (virando as páginas)

M<sub>8</sub>: ~~Que mais?~~

C<sub>9</sub>: ~~I gati... rabo di gatinho/ i janela qui do pota.~~

M<sub>9</sub>: Hum.

C<sub>10</sub>: ~~I passarinho morrenu nu a-vi-tets/dois-cincu-tets/i-quatu-~~  
~~cincu-seti.~~

M<sub>10</sub>: Hum.

C<sub>11</sub>: ~~I-da-mo-li-ca. Cabô!~~

M<sub>11</sub>: Hum... ~~Cabô estória?~~

C<sub>12</sub>: ~~Cabô.~~

(...)

Neste exemplo, a partir de  $M_2$ , com seu ato de leitura, o adulto repropõe o padrão entoacional de leitura/recontagem (da narrativa monologizada) comentado acima. Em  $M_3$ , a partir do pedido "*Lê pra mim.*", o adulto elicitava uma "narrativa" monologizada das ilustrações do portador - a primeira da criança -, na medida em que os turnos da mãe - de  $M_4$  a  $M_{11}$  - são essencialmente de encorajamento ao narrar e não de narrativa partilhada.

Nesta primeira narrativa monologizada da criança ( $C_4/C_{11}$ ), o padrão entoacional comentado a respeito dos exemplos (1) a (3) encontra-se recontextualizado, apresentando como suporte do pico da curva entoacional a recontextualização do segmento I ( $/\bar{i}/$ ). Podemos supor que este modelo entoacional encontra-se agora disponível no DR da criança.

Assim sendo, podemos, então, passar a examinar as ditas *estratégias de preenchimento* deste novo tipo de suprasegmento emergente.

Como vimos, Perroni (*op.cit.*) propõe três procedimentos de *preenchimento*: (a) *colagem*; (b) *combinação livre* e (c) *apoio no presente*.

Em primeiro lugar, a terceira categoria, sobretudo neste contexto (mas, em nossa opinião, também em outros), perde completamente sua pertinência. Por um lado, de um ponto de vista mais geral, porque é difícil imaginar, na criança em desenvolvimento, um discurso sem apoio no contexto imediato ou na situação de enunciação. Mas, por outro lado, porque nesta situação narrativa particular, que tem como suporte portadores de texto ilustrados, tudo seria *apoio no presente*: não somente o turno  $C_6$ , onde a criança nomeia seu próprio dedo e sua própria mão, mas todos os outros turnos onde ela nomeia, ao menos uma vez, uma ilustração. Ora, se uma categoria explica o todo, ela deixa de ser uma categoria.

Entretanto, nesse exemplo, nem tudo seria "*apoio no presente*". Os turnos  $C_8$  e  $C_{11}$  (e também a metade do turno  $C_{10}$ ) seriam exemplos ou de *colagem* ou de *combinação livre*. Por que não

conseguimos nos decidir entre as duas categorias? Primeiramente, porque são categorias de diferentes ordens: em todo o exemplo, poderia haver, sem dúvida, um procedimento de *colagem*, i.e., uma junção sincrética de elementos heterogêneos. E, assim sendo, mais uma vez se aplica o comentário acima: se uma categoria inclui o todo, não pode mais ser uma categoria. Antes, teríamos aqui um movimento - de junção sincrética de elementos heterogêneos - que reencontramos freqüentemente como um dos fenômenos produtivos do desenvolvimento. Mas, em segundo lugar, porque só poderíamos interpretar os turnos  $C_8$  e  $C_{11}$  (e também a metade do turno  $C_{10}$ ) como *combinações livres* (i.e., insólitas), se ignorássemos suas origens históricas no desenvolvimento.

E com isto, chegamos na questão central desta discussão: de que são feitos estes procedimentos ditos de *preenchimento*?

Estes três turnos, se temos em mente a história de desenvolvimento desta criança, não são senão recontextualizações de uma outra *matriz de atividade de linguagem*<sup>14</sup>, também muito freqüente no *corpus*, no período imediatamente anterior, que tinha lugar face ao texto escrito: a da silabação.

Dito de outro modo, opomos aqui à interpretação *arcabouço concreto preenchido estrategicamente por colagem de segmentos conhecidos, insólitos ou extraídos do contexto imediato* uma outra interpretação onde teríamos uma *recontextualização superordenada (suprasegmental) da curva entoacional suportada pelo segmento emergente /ī/ (I), que se coordena (e não "é preenchida") com a recontextualização subordinada (segmental) de uma multiplicidade de matrizes de atividade de linguagem, construídas historicamente nas interações*<sup>15</sup>: tanto o ato de nomear ilustrações, como o de descrever eventos e ações nelas representados ( $C_4$ - $C_7$ ,  $C_9$ ,  $C_{10}$ ); tanto o ato de silabar face à escrita, quanto o de enunciar numerais quando frente às letras ou ao texto escrito<sup>16</sup> ( $C_8$ ,  $C_{10}$ ,  $C_{11}$ ). Realmente, este processo se dá por um procedimento de colagem sincrética, neste momento do desenvolvimento (o momento de superação, o ponto de viragem).

O que não parece verossímil é um movimento de “preenchimento de arcabouço”, construído e vazio, prévio, num momento em que a criança não chega nem mesmo a fazer sentido de sua narrativa. Seria um pequeno Saussure em desenvolvimento.

Mais do que a metáfora do “mosaico”, i.e., do espaço vazio preenchido sincreticamente pelo heterogêneo, este exemplo nos faz pensar na do “daguerreótipo”, onde as imagens, as vozes, as interações, por insistência e por recorrência, tornam um elemento mais saliente ao olhar e desenham outras imagens, outras vozes, outras interações. Talvez, um pequeno Vygotsky em desenvolvimento.

Finalmente, no momento em que a superação se completou, em que a criança ultrapassou este momento de aprendizagem e pode, portanto, assumir narrar monologicamente as histórias “*que eu sei*” (03;06)<sup>17</sup>, numa situação de maior reciprocidade, ainda são as expressões (E) DAÍ/ÁÍ que aparecem na amostra, agora reorganizadas e fixadas ao padrão entoacional/accional, eventualmente aparentando ou podendo gerar a ilusão de um articulador (*arcabouço*) preenchido com colagens; uma estrutura de arcabouço. Entretanto, em nenhum momento da amostra (até 03;06), o marcador assume explicitamente, na negociação, sua carga semântica de temporalidade ou perde seu caráter multifuncional e polissêmico, o que nos leva a estar completamente de acordo com a hipótese de Schneuwly (*op.cit.*), segundo a qual esta estabilização seria um fenômeno da aprendizagem da escrita.

Estes resultados apontam para três discussões principais, que fizemos ao longo do texto, mas que vamos agora sintetizar: a primeira, de ordem teórica; a segunda, de ordem lingüístico-descritiva e a terceira, de ordem metodológica e ontogenética.

De um ponto de vista teórico, esta discussão recoloca em questão o conflito entre movimentos interpretativos de fundo, concorrentes nas análises ontogenéticas da construção da linguagem: por um lado, as interpretações estruturais - muito presentes, em diferentes versões, nas análises psicolingüísticas - que sempre pressupõem pelo menos um tipo de estrutura prévia, saída não se sabe



de onde, que serve de suporte aos movimentos do desenvolvimento; e, por outro lado, as interpretações históricas, que buscam, no próprio curso histórico do desenvolvimento, as acumulações, as contradições e os conflitos - o trabalho do humano para construir um outro humano.

De um ponto de vista descritivo (“mais lingüístico”, diríamos) dos elementos em discussão, esperamos ter mostrado que as descrições que se lhes propõem são realmente pontos de vista do lingüista (ou do gramático) sobre sua função em certos tipos de textos escritos. Nunca os da criança (ou os da mãe, embora lingüista) em interação. Até aqui, nada de novo. A novidade está em notar que, ao menos no caso deste *corpus*, as expressões em foco, tidas pelos (psico)lingüistas como próprias da modalidade oral da linguagem, verificam-se sempre em contextos de *fala letrada*, i.e., em contextos onde, de uma ou de outra maneira - fisicamente, no contexto imediato (presença de portadores de textos escritos) ou “na cabeça” do adulto, como modelo letrado -, a escrita desempenha seu papel. Esta constatação não é sem decorrências para os trabalhos sobre o processo de *letramento emergente*.

De um ponto de vista ontogenético, podemos dizer que, em primeiro lugar, identificamos aqui um momento realmente significativo de superação por parte da criança, de mudança do eixo dialógico à monologização do discurso, isto é, de movimento dos gêneros primários aos secundários, no sentido bakhtiniano e, logo, um ponto de viragem no processo de construção da linguagem da criança, no qual, cremos, não é desprezível o papel do movimento de deslocamento e mudança de perspectiva narrativa, pelo menos parcialmente responsável pelo desenvolvimento da narrativa e da fala letrada no *letramento emergente*. Em segundo lugar, de um ponto de vista metodológico, tivemos ocasião de discutir e contribuir para o refinamento de um certo número de conceitos (*preenchimento, colagem, sincretismo, cruzamento de matrizes de atividade de linguagem*) utilizados nas análises dos ditos processos “aquisicionais” mais tardios do desenvolvimento.

(Recebido em 10/03/1994. Aceito em 20/12/1995.)

## NOTAS

- \* Este texto é resultado de duas comunicações apresentadas, respectivamente, no **Encontro do GT de Linguística Aplicada da ANPOLL**, em 1993, na UFSC, e no **10th World Congress of Applied Linguistics (AILA)**, em Amsterdam, também em 1993. Agradeço aqui todos os comentários de pesquisadores que puderam enriquecer este trabalho e, em particular, os de Carmem Rosa Caldas-Coulthard (UFSC), os de Sebastião J. Votre (UFRJ) e os de Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart (FAPSE/UNIGE, Genebra). Disso não decorre, evidentemente, que estes pesquisadores tenham qualquer tipo de responsabilidade pelos eventuais deslizos e insuficiências do texto.
- 1 Sempre *apud* Kato (*op. cit.*).
  - 2 Schneuwly (*op.cit.*, pp. 42-43) define três tipos de operação de linearização (textualização) que o produtor de texto realiza ao escrever e que operam no nível da conexão/segmentação do texto. São elas: (a) *balisamento*; (b) *empacotamento*; e (c) *ligamento*. O autor define as duas últimas como: (b) **empacotamento**: “operações que criam entidades textuais fortemente conectadas de ordem supra-proposicional que ‘empacotam’ (no sentido de Adam, 1984) núcleos predicativos e precisam, mais ou menos explicitamente, a ligação entre os diferentes componentes da entidade assim criada. Esquemáticamente, podemos distinguir um empacotamento **por integração** de um núcleo predicativo em outro, cujo traço em francês são os subordinativos, e um empacotamento **por adição** de núcleos, cujo traço são os procedimentos de coordenação” e (c) **ligamento**: “traços involuntários do funcionamento da linguagem enquanto tal”, por exemplo, quando o enunciador “*deve manter a continuidade de sua atividade. Ele, então, ‘preenche’ seu discurso com expressões e sons que, enquanto tais, têm pouca ou nenhuma significação*”.
  - 3 Para Perroni (1983/1992), estes três tipos de narrativa definem-se por sua relação com o mundo narrado. Os **relatos** seriam narrativas de experiências efetivamente vividas; as **estórias** seriam narrativas de ficções previamente ouvidas pela criança, sejam contos de fadas, sejam ficções presentes no discurso da família. Os **casos** seriam uma categoria mista, onde a criança não se vê limitada nem pela forma canônica das estórias tradicionais, nem pela verdade do mundo vivido relatado. Seria a mais livre forma narrativa da criança.
  - 4 Para a autora, estes procedimentos se definem como: (a) **colagem**: o ato de reunir elementos heterogêneos, retirados seja do mundo vivido (**relatos**), seja de histórias ouvidas anteriormente (**estórias**); (b) **combinação livre**: a combinação inesperada (portanto, “*criativa*” e “*livre*”) de fonemas em palavras e de palavras em frases ou sintagmas

insólitos, para preencher um segmento e dar continuidade à narrativa; e (c) **apoio no presente**: o ato de nomear ou descrever objetos ou acontecimentos atuais do contexto, também para preencher um segmento e prosseguir narrando.

- 5 Isto, em nossa opinião, por duas razões: primeiramente, as autoras não fazem em seus textos uma distinção clara, feita pela Lingüística do Texto, entre **superestrutura** (esta, esquema abstrato de conhecimento das formas tradicionais de certos discursos, cristalizadas na cultura) e **macro-estrutura**, que já seria, para Van Dijk & Kintsch (1983), uma particularização destas superestruturas, por meio do preenchimento das macroproposições semânticas e pragmáticas (i.e., esta já seria a forma mais seu núcleo de conteúdo). Neste sentido, a crítica e a comparação das autoras não faz sentido a não ser que sejam endereçadas às superestruturas e não às macro-estruturas. Em segundo lugar, a diferenciação não é clara, pois a crítica não vai ao fundo da questão, ou seja, ao sentido atribuído à palavra "abstrato". Perroni admite estes *arcabouços concretos* como esquemas de conhecimento (estratégicos). Portanto, supomos, abstratos (embora ditos "*concretos*"). Em nossa opinião, a crítica deveria dirigir-se à forma proposta por Van Dijk & Kintsch (*op. cit.*, por exemplo) para estas estruturas: a lógica (proposições lógicas que compõem a base textual e que serão preenchidas por linguagem). O que estaria então em questão seria o **quê se apropria do discurso do outro e como**. Voltaremos a esta questão mais adiante.
- 6 Estes dados fazem parte de um Projeto Integrado mais amplo de pesquisa, de título **Letramento e Desenvolvimento de Linguagem Escrita: Construção social, ensino e aprendizagem de língua escrita**, desenvolvido no LAEL/PUC-SP, coordenado por mim e subsidiado pelo CNPq, que envolve a coleta longitudinal (de cerca de 02:00 a cerca de 04:06) de episódios interativos em contexto familiar e pré-escolar de três sujeitos caracterizados como de alto, médio e baixo grau de letramento. Em sua globalidade, o projeto visa a descrever e interpretar processos variados de **letramento emergente**, no período imediatamente anterior à alfabetização formal.
- 7 Adotamos como procedimento de análise, primeiramente, o recorte de episódios do *corpus* onde aparecem os elementos em foco (para o texto, escolhemos apenas os exemplos mais claros); em seguida, efetuamos um primeiro nível de análise interacional, utilizando como categorias de análise as propostas por de Lemos (1985) (cf. nota de rodapé (8) abaixo); em seguida, passamos a um segundo nível de análise e interpretação dos movimentos presentes nessa interação, primeiro, do ponto de vista do adulto e, em seguida, do ponto de vista da criança.

- 8 De Lemos (1985: 18) define estes mecanismos de interação da seguinte maneira: (a) "o processo de *especularidade* ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental; (b) o processo de *complementaridade interturnos*, em que a resposta da criança preenche um lugar 'semântico', 'sintático' e 'pragmático' instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto; (c) o processo de *complementaridade intraturnos* em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo complementar". Subjacente aos processos de complementaridade, sempre haveria um movimento de *especularidade diferida* que levaria, aos poucos, a criança a uma situação de *reciprocidade* em relação ao adulto, situação esta que dependeria "...em grande parte, do desenvolvimento de sua capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento de seu interlocutor. Em outras palavras, de sua capacidade de instanciar uma perspectiva estruturante, papel que, no início, cabe fundamentalmente ao adulto." (*op.cit.*, p. 19)
- 9 O processo de *recontextualização* é reconhecido, pela literatura brasileira em aquisição de linguagem (de Lemos, 1985; 1991) como o responsável pela emergência das *palavras próprias* da criança. Ele consiste sempre num processo de *especularidade diferida*, através do qual a criança recoloca em cena, em sua enunciação, *palavras alheias* já apropriadas.
- 10 Preferimos interpretar estes movimentos da criança, ou estes processos interacionais, como a apropriação pela criança, no sentido bakhtiniano dos termos, da palavra do outro (*vozes*), seja como *palavras alheias* ("colelo" e "encontró lá embaxo", *especularidades imediatas*), seja como *palavras próprias-alheias* ("do home", *especularidade diferida*). O processo de reciprocidade presente, por exemplo, no turno C<sub>5</sub> ("Caiu"), seria um índice de construção da criança de suas *palavras próprias* na narrativa.
- 11 Uma análise mais em detalhe destes mecanismos de deslizamento de perspectivas e destas matrizes de interação figura em Rojo (1992) e em Fernandes (1995).
- 12 Este livro é um pouco diferente dos outros exemplos, já que suas ilustrações são mais abstratas e menos realistas, logo, menos interpretáveis pela criança, que também ainda não conhece a história. Por outro lado, nele há menos ilustrações e mais texto, em verso e não em prosa.
- 13 Depois de nomear as ilustrações da página ("rabu di ratinho", "rabu"), a criança prossegue nomeando seu próprio dedo e sua própria mão que sustentam o livro. Ver os comentários que se seguem a propósito de um eventual *apoio no presente* (Perroni (*op. cit.*)).

- sustentam o livro. Ver os comentários que se seguem a propósito de um eventual *apoio no presente* (Perroni (*op. cit.*)).
- 14 *Matrices d'activité langagière* (Schneuwly, *op.cit.*).
- 15 Agradeço, aqui, particularmente, a Jean-Paul Bronckart por sua condução na construção conjunta desta interpretação.
- 16 Ver Rojo (1995) a respeito.
- 17 Ver Rojo (em prep.), para os momentos subseqüentes deste processo de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1979) Autor y personaje en la actividad estética. In M. BAKHTIN, *Estética de la Creación Verbal*: 13-190. México: Siglo XXI, 1985.
- BRITTON, J. N. (1983) Writing and the story world. In B. M. KROLL & G. WELLS (eds.) *Explorations in the Development in Writing: Theory, research and practice*: 3-32. NY: Wiley & Sons.
- BROWN, G. (1981) Teaching the spoken language. In BRUSSEL, *Proceedings II: Lecture*: 166-182. Association Internationale de Linguistique Appliquée.
- CASTRO, V. S. (1993) Aquisição da linguagem: algumas reflexões sobre a estratégia de preenchimento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 24: 75-90. Campinas: IEL/UNICAMP.
- van DIJK, T. A. & W. KINTSCH (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: Academic Press.
- FERNANDES, M. T. O. S. (1995) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo: A emergência das diferentes vozes*. Dissertação de Mestrado. SP: PUC-SP/LAEL.
- GIVÓN, T. (1977) *On Understanding Grammar*. NY: Academic Press.
- KATO, M. A. (1986) *No Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolingüística*. SP: Ática, 3ª ed., 1990.
- KERNAN, K. T. (1977) Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In S. ERVIN-TRIPP & C. MITCHELL-KERNAN (eds.) *Child Discourse*: 91-102. NY: Academic Press.
- KOCH, I. V. (1989) *A Coesão Textual*. SP: Contexto, 4ª ed., 1991.
- de LEMOS, C. T. G. (1977) Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, 23: 61-71. SP: Fundação Carlos Chagas.

- Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, III: 44-58. SP: SE/CENP.
- \_\_\_\_\_ (1985) On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition. In L. CAMAJONI & C.T.G. DE LEMOS (eds.) *Questions on Social Explanation: Piagetian themes reconsidered*: 23-31. Amsterdam: John Benjamins P.C..
- \_\_\_\_\_ (1988) Prefácio. In M. KATO (ed.) *A Concepção da Escrita pela Criança*: 9-14. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_ (1992) Prefácio. In M. C. PERRONI, *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*: IX-XVIII. SP: Martins Fontes.
- MICHAELS, S. (1991) Apresentação de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. In J. COOK-GUMPERZ (ed) *A Construção Social da Alfabetização*: 109-137. PA: Artes Médicas.
- OCHS, E. (1979) Planned and unplanned discourse. In T. GIVÓN (org.) (1979) *Syntax and Semantics: Discours and syntax*, vol. 12. New York: Academic Press.
- PERRONI, M. C. (1983) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ (1992) *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. SP: Martins Fontes.
- ROJO, R. H. R. (1992) 'Espelho, espelho meu': o jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*: 225-245. PA: PUC-RS/CEAAL.
- \_\_\_\_\_ (1995) Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como um 'outro modo de falar'. In A. B. KLEIMAN (ed.) *Os Significados do Letramento*: 65-90. Campinas: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_ (em prep.) Letramento na ontogênese: uma perspectiva sócio-histórica. In R. H. R. ROJO (ed.) *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas*. SP: Atica.
- SCHNEUWLY, B. (1988) *Le Langage Ecrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- TANNEN, D. (1982) Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1): 1-21.