

COLAGENS E COMBINAÇÕES LIVRES NO DE
SENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO

Maria Cecília Perroni
UNICAMP

A análise do desenvolvimento do discurso narrativo na linguagem de duas crianças mostrou, na fase inicial das proto-narrativas, entre os 2;0 e os 3;0 de idade aproximadamente (cf. Perroni-Simões, 1979), a necessidade de levar em consideração a contribuição tanto da criança como do adulto na construção conjunta de uma narrativa.

Acompanhando a seqüência de desenvolvimento desse tipo de discurso junto às crianças sujeito, depois dos 3;0 de idade, observa-se que tanto a criança como o adulto desempenham papéis específicos desde as primeiras situações de elaboração de narrativas. Visões interacionistas da aquisição da linguagem (cf. Lemos, 1979) podem ser vistas como adequadas na análise do desenvolvimento do discurso narrativo por levarem em conta as relações entre enunciados de ambos os interlocutores - adulto e criança.

O papel do adulto na construção de narrativas (cf. Perroni-Simões, 1979) é fundamental: uma das evidências disso consiste na observação, nos dados analisados, 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 histórias infantis, objeto utilizado geralmente como desencadeador de narrativas, e a criança se limita a nomear os elementos presentes nas ilustrações, num procedimento semelhante àquele do "jogo de nomear", comum em fases anteriores do desenvolvimento lingüístico (cf. Brown, 1957 e Ninio e Bruner, 1978).

Nos textos aqui analisados, os aperfeiçoamentos da criança na arte de narrar são refletidos pela complexidade tanto quantitativa - maior número de respostas aos enunciados da mãe (a criança "preenche" um número maior dos turnos criados na interação com o adulto) - como qualitativa - a natureza das respostas da criança passa a ser gradativamente mais adequada ao tipo de discurso em questão (a criança passa a verdadeiramente "informar", i.é., a narrar experiências não partilhadas com a mãe). Não se trata mais do treino das proto-narrativas (cf. Perroni-Simões, 1979), mas com maior razão pode-se afirmar que uma "técnica narrativa" rudimentar começa a tomar forma.

A tentativa de identificação de semelhante "técnica" levou à verificação de que, com relação aos dados analisados, a criança usa de sua experiência tanto lingüística como não-lingüística na organização de suas narrativas.

Antes de analisar como isso pode se dar, a questão da necessidade de caracterizar objetivamente tipos diferentes de narrativas não pode ser ignorada. A identificação de tipos de narrativas é indispensável como um procedimento que permite evitar confusão no emprego de termos como "estória", "narrativa", "relato", entre outros, raramente diferenciados na área de aquisição da linguagem.

As narrativas encontradas nos dados podem ser caracterizadas como ocorrências de três tipos diferentes, a saber: a) "relatos", b) "ficções" e c) "casos". Embora as três compartilhem da mesma natureza narrativa - definida pela ordenação lingüística de eventos/ações relacionados de alguma forma temporalmente (cf. definição de narrativa em Perroni/Simões, 1979) - os resultados obtidos nesta análise da aquisição do discurso narrativo mostram que às "ficções" pode ser atribuído um papel determinado no desenvolvimento da capacidade de elaborar "relatos".

"Relatos" recompõem lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais vividas pelo narrador. É específico do relato o compromisso com o "real": a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas por ela, a princípio compartilhadas com a mãe. São relatos os textos narrativos em que a criança "conta" experiências passadas tais como viagens, passeios, atividades realizadas na escola, eventos ou ações presenciados ou desencadeados por ela, os quais, de alguma forma possam ser mencionados como não ordinários ou não habituais.

"Ficções" podem ser tanto estórias infantis tradicionais transmitidas de geração a geração (do tipo "Chapeuzinho Vermelho", "A Bela e a Fera", "Cinderela"), como também estórias do repertório do pequeno grupo familiar que, graças à invariabilidade das relações semânticas entre ações e eventos e as entidades a elas associadas, passam a fazer parte do "folclore" familiar. Uma das "ficções" familiares mais frequentes pode ser resumida como segue: "O grilo falante desobedeceu as advertências da mãe e saiu descalço na chuva. Ele se molhou todo: a roupa, o rosto, os cabelos... O grilo falante chorou. A mãe dele ficou brava (ameaças de punição), mas cuidou dele: enxugou-o e trocou sua roupa. Aí ele ficou muito contente e prometeu que nunca mais ia sair descalço na chuva". Não é apenas a frequência dessas segundas na interação adulto-criança que as equiparam às "ficções" tradicionais: ambas compartilham das mesmas características, ou seja, a não participação do narrador enquanto personagem no desenrolar da ação, a animização (seres não humanos agindo como se o fossem), a possibilidade de existência de um "fundo moral" - as "ficções" muitas vezes têm um objetivo, ainda que velado, que consiste em transmitir conselhos ou advertências com relação a comportamento desejado da criança, na vida em sociedade. Como se adiantou, com relação ao episódio a ser narrado, não há nas "ficções" possibilidade de muita variação, uma vez que compromissos com determinados enredos fixos não podem ser nelas violados.

No caso da aquisição da linguagem, as "ficções" parecem ter um papel

didático especial: transmitir a estrutura do discurso narrativo, através da ordenação dos eventos segundo relações de dependência temporal/causal entre eles. O valor das "ficções" enquanto macroestruturas narrativas pode ser visto mais adiante.

A meio caminho entre os "relatos" e as "ficções" surgem os "casos", caracterizados como a mais livre atividade de criação do narrador. "Casos" aproximam-se de "relatos" por apresentarem ações verossímeis, i.é., inspiradas na experiência organizada (ainda que precariamente) na memória da criança e, portanto, passíveis de serem chamadas à menção a qualquer momento. Além disso, também nos "casos" há a possibilidade de presença do narrador dentro das ações desencadeando ou sofrendo seus resultados. O que é específico do "caso" é o não compromisso do narrador com o realmente já ocorrido, com a coerência necessária do relato de experiências efetivamente vividas, partilhadas ou não pelo adulto interlocutor. "Casos" são livres quanto ao "conteúdo", uma vez que o narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em sequências temporais não determinadas previamente. Além disso, assim como ocorre nas "ficções", os "casos" também criam uma realidade fictiva, através da narrativa. O papel da linguagem aqui é, portanto, crucial: é condição necessária e suficiente para a criação da realidade fictiva, como apontado por Kuroda (1975): "Enquanto uma realidade concreta é porque é, uma realidade fictiva não é senão pelo fato que ela é contada".

O surgimento dos "casos" nesta fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de recompor linguisticamente experiências vividas (relatar), a criança, recorrendo ao que será chamado mais adiante de colagem, pode preencher satisfatoriamente os turnos criados pelo adulto e conseqüentemente pode "narrar" mais.

Uma vez feita essa distinção, pode-se voltar à postulada "técnica narrativa" primitiva e mostrar como a criança age na construção de suas narrativas nessa fase.

Os recursos de que a criança lança mão na construção das narrativas fazem parte de um procedimento semelhante à chamada "estratégia de preenchimento" por Lemos (1977) em seu trabalho sobre redações de vestibulandos. No nosso caso, tal estratégia caracteriza-se pelo preenchimento de um arcabouço ou macroestrutura narrativa concreta, própria da "ficção", em que se manifestam processos de justaposição de orações e o emprego de itens lexicais expressivos de determinadas relações temporais: os operadores de narrativas: *depois*, *(e) daí*, *então*. 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" de molduras de ficções conhecidas, para, num procedimento de colagem, inserir nelas experiências vividas ou combinar livremente eventos/ações de natureza diversa atribuindo-lhes um "status" de realidade passada.

Tal colagem ou preenchimento pode ser feito a princípio de duas maneiras, ambas reconhecidas como "recursos lingüísticos". Uma delas se evidencia na "apropriação" do conteúdo de uma "ficção" conhecida, ou seja, na adaptação ou ajuste de

construções sintáticas/semânticas da "ficção" tradicional para a narrativa da criança, tal como o verificado em (6) adiante.

Ao mesmo tempo, o preenchimento pode ser feito sob a forma de uma contribuição mais criativa da criança, baseada num exercício com a linguagem em dois níveis: fonológico e sintático. No primeiro caso, observa-se que a criança, sem violar o sistema fonológico do português, combina fonemas de forma a construir expressões "sem sentido" nos termos do adulto, com a função de preencher espaços em estruturas gramaticais dentro de suas narrativas (exemplos em (1) e (6) a seguir). No nível sintático, 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" gramaticais nas narrativas. 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 caracterizada como um "caso".

Entretanto, deve-se salientar a respeito deste 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 da 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 dos parentes, cair e se machucar, observar o comportamento dos seres não humanos, etc. Esse tipo de estratégia de preenchimento mais "criativa" da criança passa a ser identificado aqui, para fins práticos e na falta de melhor termo, como o "recurso de combinação livre".

Convém deixar claro que a habilidade de criar essas construções atribuindo-lhes valor de passado não pode ser desvinculada de sua relação com a capacidade lingüística do falante. Com efeito, a criança já é capaz, nessa fase, de verbalizar experiências da mesma natureza em um contexto outro que o da evocação- o imediato, i.é., antes de aprender a narrar, ela já pode comentar sobre eventos/ações simultâneos à interação lingüística.

Ao lado desses recursos lingüísticos, 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 por Bosi (1979) em seu trabalho sobre lembranças de velhos.

A utilização, pela criança, desses recursos na construção de suas narrativas vem esclarecer como em idade precoce as crianças aprendem 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 lembramos, é

porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar"¹. A constatação de que a "memória é trabalho", que "as lembranças são uma paciente reconstituição" (id. ib.) 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.

A análise de algumas das narrativas de um dos sujeitos pode agora servir para melhor demonstrar a utilização dos recursos mencionados.

A mais expressiva ocorrência do "apoio no presente" encontra-se no "caso" do "Exame de sangue"². Num total de 25 turnos entre 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:

(1)

M.1 Você foi fazer exame de sangue ontem?

NC.2 Fui.

M.3 E quê que aconteceu lá?

4 Eu fui... chorá lá.

M.5 Você foi chorar lá?

6 Fui.

M.7 Como que o médico fez o exame para você?

8 Foi, foi fazê o

exame de, exame de sangue,
de, de, de tesoura.

M.9 Não, não é de tesoura. Uma agulhinha no braço. Uma agulhinha que cutucou o braço. Não foi?

10 Foi.

M.11 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 lembrá.

M.13 Faz a gente lembrar?

14 É.

Que a gente faz exame de
sangue.

M.15 A, é?

16 É.

M.17 Co... como que essa caixa faz você lembrar?

18 A, ela lembra assim mesmo...

M.19 Hum...

NC.20 Ela... ela falou assim comigo,
que não, não tem, não tem exame
de sangue lã no, no, no caraba (ri).³

M.21 Caraba? (surpresa)

22 É, é lã onde, no
parque, que nōs, ã...
nōs ã... de brincadeira.

Tō, que tem foguetinho.

M.23 Hum. É a caixinha de anel que você está pegando. Que você
falou que lembra. E você chorou?

24 Chorei.

M.25 Doeu o exame?

26 Doeu.

(NC. XXXVI. 3;5.13)

A "caixa de anel" referida pela criança é, mais precisamente, uma lata em que a mãe guarda suas bijouterias, objeto manipulado 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 possível pela associação de objetos pontiagudos como alfinetes guardados na caixa (cf. NC. Foi fazer o exame de, exame de sangue de, de, de *tesoura.*), com a agulha, instrumento da coleta de sangue. Esse processo de amparo em coisas próximas e presentes para reaver o distante e ausente vem significativamente explicitado pelo próprio narrador, através de expressão: "Faz a gente lembrã".

Observa-se ainda que neste caso a criança cumpre a tarefa de narrar parcialmente, uma vez que responde à pergunta da mãe: "Quê que o médico falou para você?". Contudo, nos turnos 129 e 209 vê-se que preenche um modelo de discurso direto apenas formalmente e não com relação ao episódio a ser narrado, uma vez que seus enunciados-resposta são semanticamente desligados do "verbo de dizer" presente na pergunta do adulto ("falou"): NC. "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 lã 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 ou 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: atribui 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". Uma explicação possível para o fenômeno é proposta na reflexão sobre desenvolvimento do discurso direto, mais adiante.

É no "caso" do "Biluli jogado" ("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 inte

ração ("ele (o danone) 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.⁴ Igual daquele pano lã, 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". Como se pode ver abaixo, a criança em primeiro lugar tenta espontaneamente relatar uma sua experiência passada:

(2)

- NC. 1 Ontem tisti... eu fui co...
co... co biluli na mão, eu não
comia mais, porque eu não queria.
M.2 Aonde que você foi com o biluli na mão?
- 3 Aonde... eu joguei
fora lã na rua!
P.4 Mas onde?
M. Na rua
P. Mas onde você foi?
- 5 Eu fui no Bais. (= Eletroradiobraz)
p.6 A, no Brás.
- 7 E. Jogã pra rua,
pra todo lado, e...
Sem manqueda (= manteiga).
M.8 Sô biluli?
- 9 E.
M.10 Quem fez pra você o biluli?
- 11 Nada, eu peguei. Grandão!
P.12 Com quem que você foi?
- 13 Sozinha.
M.14 E você atravessou a rua sozinha?
- 15 Não!
M.16 Não pode! Como é que você fez para atravessar a rua?
- 17 A... eu vim com uma
pessoa.
M.18 ã... Qual é a pessoa?
- 19 Aquela pessoa... ã...
Co'a vovô. Ela... ela...
ela, ela comprô um danone desse gordo!

- M.20 Você comeu? Era gostoso?
- NC 21 Comi. Sô que eu não guã...
 não gđentei, gantei.
 M.22 Não agđentou? Ā... Porque era muito, nê?
- 23 É! Bem pesado!
 P.24 Você guardou pra depois o resto? O restinho?
- 25 É.
 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.
 M.26 Mas para você passear sozinha,
 como é que pode passear sozinha,
 atravessar a rua. Sozinha não.
- 27 Porque?
 M.28 Porque é perigoso, viu? Vem o carro.
 P. Mas eu 'tava no mar...
- 29 Eu tava no mar!
 M.30 A, você não atravessou a rua, nê?
- 31 Não. Eu tava sozinha
 lã, por aĩ. Eu não achei
 a minha mãe.
 M.32 Não?
- 33 Não.
 M.34 E daĩ, como é que você voltou para casa?
- 35 De ônibus.
 M.36 Ā...
- 37 Aquela casa... bem malêlo.
 Igual daquele pano lã, que tã
 na melancia.
 M.38 A! (surpresa) Papel. É amarelo mesmo.
- 39 ... aquela casa bem
 igual da camisa do papai!
 M.40 (ri) Aonde que é essa casa?
- 41 Lã longe. Fui de ônibus.
 P.42 Ā...
- 43 Agora que eu fui lã no...
 na minha casa, eu não voltei aqui.
 M.44 Não?
- 45 Não.
 M.46 Você ficou com saudade?

- NC 47 Fiquei... fiquei sim!
 Sô que eu sô queria você.
 M.48 Ā!
 P. E como é que você veio aqui agora?
- 49 A, não queria ficã aqui.
 P.50 Não queria?
- 51 Não.
 P.52 Você queria ficar onde?
- 53 Aonde?
 P.54 Aonde você queria ficar?
- 55 Eu queria ficã
 na parede, andando.
 P.56 (surpreso) Na parede, andando?
- 57 E.
 P.58 Que nem lagartixa?
- 59 E. (pausa)
 M.60 Você acha bonito andar na parede?
- 61 A... não sei.
 Não tenho pê de...
 de aranha.
 M.62 Ā!

(NC. 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. Perroni-Simões, 1979) 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 adequadas 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 (conf. pág.10), 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 dos já mencionados na narrativa, no que diz respeito a seu suposto relacionamento com o realmente ocorrido. 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".

Aos 3;8.6 o recurso da combinação livre surge espontaneamente desde o início da narrativa como um expediente que permite criar livremente (inventar) e cuja única função parece ser a de "poder narrar".

(3) (Mãe e Bia conversam sobre conveniência de levar a criança ao médico por ter perdido sangue pelo nariz)

B.1 O Sintico que pôs outro dia, mas ele morre de medo.

M. É?

B. É que nem criança.

NC.2 Eu também morro.

Sabe que uma vez eu era...

eu era pequenininha... eu morria.

B.3 Quê que é, C.? Morria porque?

4 Eu... porque eles me matavam.

M.5 Quem?

6 Médico.

B. (ri)

O médico.

B.7 Você morria e o médico... (ri)

M. O médico não mata ninguém, o médico salva. Salva.

Ele cura a pessoa, ele não mata.

(NC.XLIV. 3;8.6)

Um procedimento que pode ainda ser comparado a esse tipo de recurso pode ser visto na criação do que será chamado de "primeiras mentiras". Neste caso, a criança cria livremente uma realidade na expectativa de que o interlocutor não possa contestar sua autenticidade. Em outras palavras, a primeira "mentira" surge restrita ao contexto de experiências pessoais da criança ampliado nessa fase com a entrada para a escola: ciente de que a mãe não partilha de suas experiências, a criança "narra" com segurança um fato relacionado de alguma forma ao universo da escola. Isto ocorre em situações especiais e com finalidades extremamente práticas: trata-se de usar da capacidade de, através das narrativas, criar realidades tais que sirvam como argumentos a ordens ou imposições do adulto no relacionamento do dia a dia. Veja-se em (4) a tentativa de narrar surgida no contexto em que a criança recusa-se a atender

a mãe e justifica sua atitude criando a "falsa realidade":

(4)

- M.1 Agora nós vamos levantar daqui... e vamos, sabe o quê?
- NC.2 Mã?
- M.3 Tomar banhinho.
- 4 Não quero.
- M.5 Mas precisa, filha.
- 6 Eu já tomei na, na outra casa.
- M.7 Que é? (surpresa)
- 8 Eu já tomei na outra casa.
- M.9 Qual é a outra casa que você tomou?
- 10 É naquela da, da casa da Patrícia Moula. (uma colega da escola)
- M.11 Tomou nada. Você ainda não tomou banho hoje.
- 12 Mas eu... não quero.
- (NC.XXXIV 3;6.9)

A "falsa realidade" pretendida neste caso origina-se no fato que se atribui ao interlocutor desconhecimento sobre o narrado, uma vez que este não compartilha da experiência do narrador e difere um pouco daquela criada nos demais empregos do recurso de combinação livre. No caso das "mentiras" é importante levar em conta a determinação da criança de informar, a intenção de fazer algo "passar por" real, criando a falsa realidade, como nos termos de Kuroda (1975): "Há uma similaridade essencial entre a mentira e a narração comunicacional. Mentindo, cria-se (ou tenta-se criar) uma falsa realidade". Considerações sobre as atitudes não lingüísticas dos interlocutores na situação de produção lingüística vêm evidenciar essa semelhança. Na situação de produção de relatos "mentirosos", ao contrário do que ocorre nos "casos", a criança não admite os risos de descrédito do adulto interlocutor, que poderiam "trair" a pretensa veracidade do narrado.

Mais uma vez é válido lembrar o papel da linguagem aqui instaurando "realidades". No caso em análise, a realidade. "Já tomei banho na casa da Patrícia Moula" é criada exclusivamente através da linguagem, numa tentativa da criança de equipará-la à realidade dos relatos. "Falsas realidades" criadas nas "mentiras" se justificam também pelo empenho da criança de se eximir da responsabilidade de ações ou procedimentos reprováveis pelo adulto, como se pode ver em (5), uma mentira de natureza diferente daquela em (4).

(5)

- M.1 Quem mandou rabiscar tudo? (no caderno)
- NC. 2 Eu não sei quem... quem ra... rabiscou.

- M.3 Quem mandou rabiscar?
- NC.4 Eu não sei quem que rabiscou.
 M.5 Judiação!
- 6 Você sabe quem que rabiscou?
 M.7 Eu não sei não.
- 8 Eu acho...
 M.9 Acho...
- 10 Eu acho que é o le ... ah!
 Eu já sei! ... é... é o...
 é o vento que rabiscou!
- M.11 O vento não rabisca não!
- 12 Rabisca! Ele tem mão!
- M.13 O vento tem mão?
- 14 Olha, vou... eu vou te fazer...
 não... uma coisa aqui...

(NC. XLV 3;8.21)

A diferença entre (4) e (5) está na "verossimilhança" dos eventos nar rados. (4) pode ser chamada de "mentira verossímil", porque a criança afirma ali a ocorrência de fatos em que objetos e processos correspondem ao "sistema de referência" do adulto. A mentira está aí apenas na afirmação da criança da ocorrência de eventos que o adulto sabe que não ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido.

Já em (5) o caráter de "mentira" se impõe pela atitude da criança de alterar a realidade ou o "sistema de referência" ordinário do adulto, de tal forma que chega a atribuir a vento características que o tornem aceitável de ser combinado com o verbo rabiscar: "o vento rabiscou: (porque) ele tem mão".

Nos últimos enunciados da criança em (5) é interessante notar a tenta tiva de manter, a qualquer preço, a pretensa "veracidade" do narrado. Ao ponderar so bre a afirmação "O vento tem mão", é evidente que não se pode atribuir à criança, nes ta idade, desconhecimento da realidade física, i.é., do "mundo" em que vive. O carã ter utilitário da afirmação "mentirosa" é evidente: primeiro porque não se insiste nela; segundo pela dispersão da resposta à questão da mãe que devolve o próprio enun ciado da criança, sob forma interrogativa: "Olha vou... eu vou te fazer... não... uma coisa aqui..." Ao afirmar: "Ele tem mão", a criança demonstra acreditar na eficã cia da linguagem na criação de realidades que, para contra argumentar à intervenç ão da mãe, podem até se sobrepor a seu conhecimento do mundo físico.

Para ilustrar mais uma vez o emprego dos recursos característicos da estratégia de preenchimento identificada neste estudo, uma rápida análise do "caso" da "Girafa que virou jacaré" merece ser feita. Num total de dezesseis turnos de inte ração entre pai/mãe e criança, nota-se de início que um dos adultos cobra da criança o "contar uma estória". Para dar conta da tarefa imposta, a criança inicia a narrativa

através da introdução do protagonista do "caso": a girafa:

(6)

P.1 E, 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...

NC.2 Eu já conto uma estória pra você, da girafa.

P.3 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 zagalê, não queria tomar banho, então ela ficou - zagalê, de ca - de zagalê.

M.5 Casca na perna, né?

6 E.

M.7 Mas a C. não vai ficar de jacaré, né?

8 E.

P.9 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!"⁵ "Pötistu!" Ela não foi nosso tipo.

M.11 Dá aqui eu tiro pra você. (comentário sobre contexto imediato)

12 Cabô'ôooo!

P.13 O quê aconteceu pra ela?

14 Ela. Não, essa.

P.15 Quê aconteceu pra ela?

NC.16 Ela mostrou meu caminho pra
estrada, porque ele, ele não
foi mais lã, porque ele estava
na casa dela. Cabô'ôoo!
Agora do pintinho.

(NC. XXXIX. 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 conotação negativa dada a "ficar que nem jacarê", "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 ficção do grilo falante (cf. pág. 6), 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 ficção 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 inspiração na ficção 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 jacarê

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

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 com prova que "esquemas 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 só 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 (1968 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 e consolidar a 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, 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 "ficções": "Para compreender as narrativas, os sujeitos devem ter a sua disposição um esquema narrativo clássico que pertença a seus conhecimentos gerais".⁶ Mais forte e significativo ainda é o que chegam a afirmar (pág. 107): "a compreensão de uma estória pode ser comparada ao preenchimento de compartimentos vazios num esquema de estória pré-existente".⁷ Segundo esse ponto de vista, a influência da 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) em seu trabalho sobre redações de vestibulandos. Em sua análise, a hipótese proposta como explicativa da grande margem de erros, ou inadequações do ponto de vista semântico, nas construções dos vestibulandos, foi a da utilização de *estratégias de preenchimento*⁸ de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido de textos modelo.

Voltando a nossos dados, pode-se ver que logo em seguida à narrativa da girafa, a criança elabora outra em que sua produção pode ser vista como mais criativa no que diz respeito à "realidade fictiva": trata-se do episódio em (7):

NC.1 Agora do pintinho.

Então, o pintinho foi na loja, caiu na rua.

Ele foi compinho, foi ni mim, porque ele

foi na loja. Então, ele caminhou pu, puma
coisa, ele, ele, ele moleu.

P.2 Ele caminhou na coisa? Que coisa?
Fala di-, conta direito.

NC.3 Ā?

M.4 Tã difícil de tirar esse durex, viu?

5 Ā...

P.6 E daí, como ě que ele foi na coisa,
que coisa que ele foi?

7 Ele foi na padaria.

P.8 Fazer o quē lã?

9 Comprã chiclete pra mãe dele.

P.10 Hum? A mãe dele gostava de chiclete?
A mãe dele não come chiclete.

11 Cōmi. Porque ela dōta de
chiclete. Sabe como que ela ě?

P.12 Como?

13 Ela ě assim, de papai.

P.14 Mamãe de papai? Como ě que ě, mamãe de papai?

15 Ē de Papai Noel!

P.16 A, mamãe ě Papai Noel? Então ela ě Vovō Noel.
A mãe do papai ě vovō. Não ě? Como ě que ela
chama?

17 Ē, ě ě... ě pintinho Simões!

M.18 (ri) O sobrenome estã certo, nē?

P.19 Ē! Tã a estōria do pintinho e pintinho Simões,
nē? Muito bem!

(NC. XXXIX. 3;6.9)

As ações ou eventos aqui apresentados, embora conhecidos no cotidiano e já experienciados pela criança, não estão condicionados ao imediato, não se pode identificar, portanto, nenhum "apoio no presente". Por outro lado, no desfecho, o trabalho criativo da criança volta a ser "amarrado" ao ponto de referência primário, que ě a própria criança. Com a exclamativa: "Ē, ě ě... ě pintinho Simões!", compromete-se a identidade do protagonista com a do narrador, pelo emprego de seu próprio sobrenome.

Um trabalho ainda 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 ě tão ativa como nas demais. Esta parece constituir a mais bem elaborada das narrativas já observadas nos dados, em termos de número de personagens, de ações realizadas e do grau de singularidade do narrado. Iniciada espontaneamente pela crian

ça e em apenas oito turnos de interação entre adulto e criança, este "caso" parece realmente criar uma "realidade fictiva" inédita, conf. (8):

M.1 Ah, caiu de lá, nê?

NC.2 E. Sabe quem que quebrou?

M.3 Quem?

4 Foi... foi o home lá, que quebri, ele foi conchertã e caiu, caiu da cabeça do zôio.

M.5 Ai! Coitado! Cabeça do ...

6 E daí, eu chamei o médico, ele pegou e foi embora com ele lá na casa dele e um, e um médico falou assim que ele morreu de ... (ri)

M.7 Caiu! Morreu!

Vem cá, senta no meu colo, quero que você conte...

8 Eu quero a conchinha. (volta ao contexto imediato)

(NC. XXXVIII 3;6.0)

Se se leva em consideração o fato de que o inédito aqui existe, já que é difícil identificar uma inspiração direta na experiência pessoal 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, essa narrativa deixa de constituir uma contribuição da criança à construção conjunta com o adulto, de um texto, mas caracteriza-se como produção própria e autêntica de um texto inédito. Veja-se, neste sentido, a mudança do papel da mãe: sua atuação passa a ser aquela de simplesmente confirmar os enunciados da criança: -"Ai, coitado! Cabeça do..."; "Caiu! Morreu!". A criança, assumindo 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.

Além das primeiras construções do inédito, surgem nessa mesma fase os primeiros empregos de discurso direto. No que diz respeito ao 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 (1) e (8), 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, conservando 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 (6):... 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 frequentemente pela mãe contando uma determinada estória familiar à criança (a "ficção" do grilo falante): trata-se, portanto, do recurso lingüístico de inspiração no conteúdo de uma narrativa conhecida.

A hipótese que se levanta, diante dos dados disponíveis, 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 intonação e pela inserção, em voz quase inaudível, de um elemento lexical bizarro, totalmente desconhecido pelo adulto! ver em (6): ... "Então, ela falou assim pra mãe dela: -"Pötistu! Pötistu!". 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 "constituir" personagens através de sua própria fala.

A solução encontrada pela criança para contornar essa dificuldade foi novamente a de fazer uso do chamado recurso lingüístico (cf. pág. 8) e preencher esses espaços gramaticais criando, tanto a forma em questão - "Pöstitu" -, como o último enunciado, que pode ser visto como desvinculado semanticamente do resto do texto: "Ela não foi nosso tipo".

Poder-se-ia 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. Perroni-Simões, 1979); da narrativa sem diálogo àquela com diálogo.

Finalmente, as conclusões a que se pode chegar com relação a hipóteses sobre teorias do desenvolvimento do discurso narrativo surgem como conseqüências do próprio método de trabalho: a análise longitudinal da fala espontânea da criança em interação com o adulto interlocutor.

Em primeiro lugar, propõe-se que não se pode tentar estudar as narrativas das crianças isoladas de suas condições de realização. Ao contrário, os resultados deste trabalho mostram que se deve recusar aquilo que poderia ser chamado uma "interpretação simplista" da atividade de narrar, que consiste em considerá-la em si mesma, como se pudesse ser abstraída de seus compromissos de natureza social. Por compromissos sociais entendem-se aqui aqueles papéis sociais instaurados entre os interlocutores pela própria linguagem, dentro do discurso narrativo; aqueles que se fazem presentes na construção das primeiras narrativas e que se supõem persistirem, embora em níveis diferentes, também nas narrativas de adultos.

Neste sentido, não se pode ignorar que não é raro que narrativa; desempenhem, além e acima da função de informar, a função de servir ao narrador como um instrumento para alterar o comportamento ou julgamento do interlocutor relativamente a pessoa do narrador ou a personagens da narrativa. No caso desta função ser privilegiada, como se pode notar na criação das "mentiras", a função informativa da narrativa só tem relevância enquanto instrumento para que aquela seja alcançada.

Em segundo lugar, propõe-se que não se pode agir com o rigor de restringir a análise apenas a textos que satisfaçam, plenamente aos critérios do que deva ser classificado como uma narrativa. Isto quer dizer que as "tentativas de narrar", assim como as "narrativas pela metade" (aquelas que terminam antes da dependência temporal entre um evento e outro se concretizar), ambas caracterizadas como proto-narrativas (cf. Perroni-Simões, 1979) podem ser tão elucidativas para uma análise dos procedimentos que favorecem o desenvolvimento da capacidade de narrar quanto aquelas que preenchem todos os critérios de identificação desse tipo de discurso.

Com relação ao processo geral do desenvolvimento lingüístico, cabe mostrar que o emprego do termo "fase" pode suscitar uma idéia falsa.

Nos comentários aqui esboçados sobre o desenvolvimento da capacidade de narrar, vê-se que o fato da criança nesta fase começar a construir narrativas mais elaboradas e gradativamente transformar-se no "major text constructor", não exclui a possibilidade de coocorrência de proto-narrativas semelhantes às identificadas em 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 fases do desenvolvimento, o único movimento que se mostra impraticável

vel são os saltos.

Concluindo, com base nos dados sobre desenvolvimento do discurso direto, que mostram a construção, através da linguagem, das personagens de narrativas com entidades independentes do narrador, somados às observações gerais sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, é lícito afirmar que o papel da linguagem na construção da memória e conseqüentemente na elaboração de "noções" de tempo é muito mais determinante que o que lhe tem sido atribuído em inúmeros trabalhos recentes sobre desenvolvimento cognitivo/lingüístico.

Se narrar é construir lingüisticamente o passado dentro do presente, ou a atividade identificada em Bloomfield (1933) como o "displaced speech", é esperável que seja esta a situação propícia para o desenvolvimento das chamadas "noções" de tempo, em especial daquelas que expressam relações de anterioridade em relação ao momento da enunciação.

Neste sentido é que parece poder ser lembrada a afirmação de Piaget de que a memória é um discurso narrativo: "a reconstrução da seqüência dos acontecimentos quando esta seqüência não pode mais ser objeto de uma percepção direta" (Piaget, 1973:285).

Entretanto, reconhecer isto e ir além, isto é, chegar a identificar a ação da linguagem na própria estruturação da memória e do conhecimento, são coisas diferentes: a segunda proposta tem sido bem pouco explorada até o momento.

NOTAS:

1. Grifo nosso.
2. As narrativas são identificadas através de títulos criados de acordo com seus "enredos".
3. Expressão não interpretável semanticamente.
4. Observar que o adjetivo - amarelo - concorda com o substantivo referente ao objeto presente - pano - e não com o referente ao ausente - casa.
5. Expressão não interpretável semanticamente.
6. Grifo nosso.
7. Grifo nosso.
8. Grifo nosso.

9. Expressão não interpretável semanticamente. Assim como "caraba" e "pôstitu" (notas 4 e 5) criada pela criança para preencher espaços dentro dos enunciados.

REFERÊNCIAS:

BAKTIN, M. (Voloshinov, V) 1979 Marxismo e Filosofia da Linguagem. S.P., Hucitec.

BLOOMFIELD, L. (1933) Language. N.Y. Holt, Rinehart & Winston

BOSI, Eclea (1979) Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos - S.P., T.A. Queiroz Ed. Ltda.

BROWN, Roger (1957) Words and Things - N.Y. The Free Press.

BRUNER, J. (1975) "From Communication to Language: A Psychological perspective" in Cognition International Journal of Cognitive Psychology. Vol. 3/3.

KINTSCH, W. e T. Van Dijk (1975) "Comment on se rappelle et on résume des histoires" in Langages, 40, 98/116 Didier Larousse.

KURODA, S.Y. (1975) "Réflexions sur les fondements de la théorie de la narration" in Langue, discours société. Pour Émile Benveniste. Seuil, Paris.

LABOV, W. e J. Waletzky (1968) "Narrative Analysis: oral versions of personal experience" in J. Jilm (eds.) Essays on the verbal and visual arts. Washington, Univ. of Washington Press

LABOV, W. (1972) "The Transformation of Experience in Narrative Syntax" in Language in the Inner City: Studies of the Black English Vernacular. Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press.

de LEMOS, C.T.G. (1977) "Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões". in Subsídios à proposta curricular da Língua Portuguesa para o 2º grau. Secretaria da Educação, SP.

—————, (1979) "Interactional processes in the child's construction of language" in W. Deutsch (ed) The child's construction of language N.Y. Academic Press.

MANDLER, J.M. (1978) "A code in the node: the use of a story schema in retrieval" in Discourse Processes 1, 14/35.

- NELSON, K. e GRUENDEL, J. (1978) "At morning it's lunch time: a scriptal view of children's dialogue". (inédito)
- NINIO, A. e BRUNER, J. (1978) "The achievement and antecedents of labelling" in Journal of Child Language, 5. 1/15.
- PERRONI-SIMÕES, M.C. (1979) "Ensaio de Narrativas: do jogo de contar às proto-narrativas" em Sobre o Discurso. Publicação das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino, Uberaba, MG.
- PIAGET, J. (1973) Le Développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris - PUF.
- SHUGAR, G. (1975) "Text analysis as an approach to the study of early linguistic operations" in The development of Communication - N.Y. John Wiley & Sons 227/251.