

DA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Jânia Martins Ramos (UNICAMP)

O que é narrar uma história? Qual a diferença entre narrar uma história oralmente e narrá-la por escrito? Que habilidades são requeridas em cada caso e o que há de comum entre elas?

Estudos em psicolinguística têm mostrado como a criança é capaz de construir narrativas, descrevendo o processo. Mesmo antes de serem alfabetizados, as crianças constroem narrativas bastante elaboradas. Curiosamente, na escola, o professor se propõe a ensiná-las a narrar e, na maioria das vezes, se vê frustrado na consecução desse objetivo. Que fatos esse paradoxo encobre?

Parece-me que a real tarefa do professor não consiste em ensinar à criança algo que ela sabe, ie. contar histórias. Mas, antes em ensiná-la a lidar com recursos típicos da linguagem escrita. Como as atividades de produzir textos e redigi-los não são dissociáveis nem discretas, uma maneira de lidar com esse problema seria investigar os recursos que os respectivos "estilos" - o falado e o escrito - oferecem para se alcançarem as propriedades fundamentais de um texto: a coesão¹ e a coerência.² De posse destas informações, o professor poderá elaborar com mais clareza seus objetivos e precisar melhor suas metas. Entretanto, a pesquisa em linguística tem fornecido poucos esclarecimentos sobre esse tópico.

Na literatura, as noções de coesão e coerência são tratadas como algo que tem como universo a linguagem escrita. Dentre os recursos coesivos são geralmente apontados os pronomes, as repetições, elipses de modo geral, etc. Os aspectos fônicos e gestuais quase nunca são considerados.³ Uma questão central, a meu ver, é ampliar as noções de coesão e coerência de modo a permitir explorar aspectos posturais e atitudinais, que, na ontogênese, parecem preceder à coesão e coerência discursivas. E é na linguagem oral que se encontra um material mais adequado para se captar toda a multiplicidade de fenômenos que contribuem para fazer da fala do interlocutor num diálogo uma unidade de sentido, isto é, um texto.

A partir desta perspectiva, pode-se atribuir a dificuldade de redigir um texto ao distanciamento que existe entre os recursos típicos da fala e aqueles típicos da escrita para se atingir um grau aceitável de coesão/coerência. O ensino de redação poderia ser então descrito como um processo gradual de transpor esse distan-

* Ver definição na seção I.

ciamento.

A fase de pré-alfabetização consiste num período interessante para a investigação do processo de construção de textos. Trata-se de um momento em que novos meios (ie. a escrita) estarão disponíveis à criança para que um objetivo, que já faz parte de seu repertório, seja alcançado: contar histórias. Em vista disso, escolheu-se como objeto de estudo aqui um texto de uma criança de seis anos e oito meses, extraído de um diálogo com interlocutor adulto. Os recursos de que a criança faz uso para obter coesão e coerência serão descritos com o propósito de mostrar a multiplicidade de meios utilizados para se alcançar sucesso na atividade de 'fazer sentido'. Essa atividade será vista como um ato, o que envolve a interação dos planos simbólico e motor (cf. seção I). E a narrativa se apresentará, portanto, como um retrato de uma etapa do processo evolutivo da criança.

Inicialmente o texto será tomado como um todo fechado em si e isolado do contexto imediato. Essa primeira abordagem, quando se observará apenas o nível segmental, permitirá identificar 'erros' classificáveis como de coesão e coerência (por exemplo, uso inadequado de dêiticos, informações contraditórias, etc.). Num segundo momento, o texto será tomado como parte de um diálogo, considerando-se o contexto (a fala do interlocutor e outros aspectos situacionais) e também aspectos paralinguísticos como entoação, qualidade de voz, etc. O que se busca é analisar a contribuição da criança no diálogo, dando-lhe inicialmente um tratamento análogo ao que se dá a um texto escrito. No segundo momento lhe será dispensado um tratamento adequado a um texto falado.

Essa última abordagem levará à revisão do que se apontou como erro no primeiro momento. De fato, os 'erros' do nível segmental são neutralizados. Ou melhor, os efeitos das estranhezas observadas não impedem que a contribuição da criança seja aceita com um texto pelo interlocutor. Isso se dá porque a conjugação de diferentes níveis na produção de sentido leva, em algumas passagens, a destituir de significação a matéria segmental da palavra, o supra-segmental e o gestual assumem papel preponderante. Um outro modo de dizer a mesma coisa seria afirmar que a coesão//coerência das referidas passagens se efetiva através de recursos que se manifestam no nível supra-segmental e não no segmental. A coerência do material destes níveis na produção de sentido é tão dissociada quanto mais inicial for a etapa do processo de aquisição da linguagem.

Tomando-se como suporte teórico as hipóteses de Henri Wallon sobre o desenvolvimento do pensamento na criança, os 'erros' ou estranhezas tipicamente discursivas serão analisados como efeitos de limitações de ordem cognitiva. Busca-se mostrar que o alcance da coesão/coerência neste nível requer habilidades mais sofisticadas.

Antes de passar à análise propriamente dita, é necessário fazer algumas considerações sobre a menção da proposta de Wallon como suporte teórico. É problemático atribuir tal 'status' às hipóteses de Wallon. Embora suas noções de imitação e representação, utilizadas mais adiante, se mostrem bastante sugestivas para um trata-

mento do fenômeno da linguagem, a vagueza com que tais noções são apresentadas se coloca um obstáculo, pelo menos no atual estágio da investigação em psicolinguística. A aplicação de algumas das hipóteses desse autor aqui deve ser interpretada muito mais como um apelo a pesquisas futuras do que como explicações propriamente ditas.

Ia. A narração como um ato

Narrar exige lidar com diferentes planos de pensamento⁴ através de informações advindas de diferentes fontes.⁵ É preciso articular tais informações, distinguindo-as e subordinando-as, mantendo-as independentes e devidamente sinalizadas. A transição entre o universo da narração (a história em si) e o universo do narrador (a situação em que a história se dá) se faz em vários momentos, exigindo mudanças de pontos de vista. A definição destes pontos de vista e a exigência de se mover em relação a eles requerem o estabelecimento de um pano de fundo, ou arcabouço, a partir do qual os diferentes planos de pensamento devem ser coordenados (cf. Wallon, p. 108-117).*

Esse conjunto de habilidades é fundamental para o sucesso da narração. Apesar de sua simplicidade de ideação⁶, a criança é capaz de produzir narrativas. Como consegue superar as dificuldades? Que atividades a criança realiza para alcançar o objetivo de 'fazer sentido'?

Respostas para essas perguntas são geralmente buscadas nos textos produzidos oralmente pela criança. Conforme se comentou na seção precedente, esse material é, por vezes, analisado, deixando-se de lado as considerações relativas a gestos, entoação, qualidade de voz, etc. É exatamente nessa matéria que se mostram muitos dos aspectos relevantes para se compor a significação (ver seção III).

Outro aspecto importante a ser focado quando se busca explicitar a razão do sucesso da criança na consecução das tarefas acima é o fato de sua fala estar inserida num diálogo, compondo assim uma situação interacional. Na narrativa analisada aqui, a criança faz uso da narrativa do adulto como um pano de fundo a partir do qual vai compor sua contribuição. A narrativa do Outro funciona como um molde ou contorno com base no qual ela vai plasmar sua própria narrativa, num processo que se assemelha à imitação de um gesto. A noção de 'imitação' remete imediatamente à de um modelo. Estas noções serão tomadas aqui num sentido diferente do usual: o produto da imitação não pretende ser uma cópia literal do modelo.

Ib. A narração como um produto de imitação

Para Wallon, a imitação é um processo criativo que se desenvolve no

* As citações de Wallon foram extraídas da coletânea elaborada por Werebe e Nadel-Brulfert.

plano motor. A imitação é, por sua vez, prelúdio e antagonista de outro processo: o de representação. Este se desenvolve no plano das imagens e dos símbolos.

Os dois processos têm como ponto de partida a presença de um modelo. "Ambos são a redução de impressões mais ou menos esparsas numa espécie de resultantes única e como que atemporal; a ambos cabe resolver, em seguida, esta intuição global em termos sucessivos" (p. 107).

As impressões resultantes da percepção do modelo se manifestam através de uma 'função tônica' (p. 103) que, por sua vez, pode levar a uma representação ou a um movimento. No primeiro caso, a resultante das impressões é uma fórmula definitiva e completa, estática, bem delimitada, mais ou menos suficientes no momento em que é pensada. No segundo caso, o resultado é uma fórmula global, dinâmica, um ato em latência, que pode levar ao movimento. O movimento adianta-se à representação.

A linguagem, a meu ver, engloba de modo interessante esses dois resultados. Seu caráter dinâmico e sua realização no plano motor - enquanto gesto - permitem atribuir-lhe como fonte uma fórmula global, menos definitiva e, portanto, mais próxima da imitação. Entretanto, não se pode negar seu caráter simbólico: "a linguagem manipula as coisas através dos símbolos" (p. 106).

Reconhecer uma narrativa infantil como resultado de imitação é captar um processo que tem como produto um conjunto de proposições. O ato de narrar pode ser apresentado como um gesto e, portanto, pertencente ao plano motor. Desse modo, a linguagem se mostrará presente e atuante simultaneamente nos dois planos. Narrar implica organizar no eixo temporal as representações e suas relações, e executar uma série de gestos simbólicos.

Também o caráter antagônico entre gesto (plano motor) e representação (plano das imagens) se manifesta de modo relativamente claro na linguagem. A ação recíproca entre os dois planos se evidencia à medida que um enunciado orienta (limitando e dirigindo) a cadeia de representações que resultará no enunciado subsequente. Em outras palavras, na produção de textos não se tem um esquema prévio ou uma representação pronta que se vai preenchendo com material lingüístico, mas antes uma estruturação dinâmica que se formando em consonância com um esquema inicial mais ou menos vago, juntamente com o material lingüístico já produzido, a cada etapa. Por isso seria inadequado distinguir as etapas de planejamento e execução como tarefas ou fases independentes, quando se trata de produção de textos.

As narrativas seriam, portanto, algo como um movimento, algo que se vai formando à medida que se realiza no eixo do tempo. Do mesmo modo que a imagem não precede a imitação, mas lhe é posterior, também a esquematização da narrativa não lhe antecede, mas é seu resultado. É a realização propriamente lingüística (em sentido amplo) que vai construir e dar forma ao texto.

II. A comparação das narrativas

A situação de interação, que é objeto de estudo aqui, pode ser descrita

como uma cadeia de relatos. Imediatamente após à conclusão da narrativa A (do adulto), a criança toma a palavra e passa a desempenhar o papel de narrador, sem que tenha sido necessária qualquer solicitação verbal do adulto. Um esquema das duas narrativas segue abaixo, em paralelo. A transcrição integral de ambas aparece no apêndice I.

IIa. Os esquemas⁷

		narrativa A	narrativa B
Sumário		dez horas da manhã veio um sujeito de mais ou menos uns 16 anos e roubou a bolsa de uma velha	um dia uma velhinha uma dona salvou ela
Orientação:	quem?	uma velhinha daquelas com uma bolsa grande	uma velhinha assim caindo toda hora
	onde?	numa passarela em Carpinas	na passarela que você foi viajar
	o quê	um rapazinho passou a mão na bolsa da velha	-----
	quando?	dez horas da manhã	-----
Complicação		o pivete puxou a bolsa a velha gritava segurava a bolsa o pivete saiu correndo	os pivetes pegaram a bolsa foram embora pegaram o ônibus da polícia
Apreciação		o pior era que a gente estava lá embaixo sem poder fazer nada	-----
Resolução		-----	a polícia prendeu os ladrões eles devolveram a bolsa a velha agradeceu
Coda		dez horas da manhã já pensou?	a velha não era velha era um velho (risos)

Os quadros vazios da narrativa B podem ser satisfatoriamente preenchidos se estes forem sobrepostos aos da narrativa A. Desse modo se "compensa" a não ex-

plicitação da ação de assaltar, no sumários, e a dos itens 'quando' e 'o quê', na orientação. O fator de desequilíbrio é o mesmo em ambas: um assalto. A restauração do equilíbrio só se apresenta na narrativa B.

No item IIb e III, a seguir, será apresentado um conjunto de aspectos que parecem confirmar a adoção da narrativa do adulto como modelo: a realização fônica de certas partes do texto, a manifestação de uma certa intenção da criança em mostrar que seu texto é diferente, e uma certa complementaridade observada no enredo da narrativa.

Passemos agora à transcrição integral dos sumários que introduzem, respectivamente, as duas narrativas.

Narrativa A (adulto)

Narrativa B (criança)

A: um dia	C: um dia	01
sabe o que aconteceu?	sabe aquela passarela	02
C: hum	que você foi viajar	03
A: eu estava lá em Carpinas	A: hum	04
C: hum	C: um dia né	05
A: então tem um viaduto que passa assim	uma velhinha	06
C: ah	só que não é a sua não	07
A: tipo esse do...do metrô aqui	A: sei	08
C: hum	C: que 'cê' tava contando não	09
A: não é viaduto não	uma velhinha assim	10
é... um elevador né	caindo toda hora	11
é uma passarela que tem assim	A: sei	12
C: hum	C: um pivete salvo-salvou ela	13
A: aí eu vinha assim de noite	A: como?	14
de noite não/de dia	C: hum	15
de dia	quer dizer	16
dez horas da manhã	uma dona salvou ela né	17
C: hum	uma mulher salvou ela	18
A: eu vinha an-andando		19
e dava pra gente ver a passarela		20
lá em cima		21
em dado momento		22
C: hum		23
A: veio um sujeito		24
mais ou menos assim		25
de uns dezesseis anos		26
um rapazinho		27
C: ah sei		28
A: passou a mão na bolsa dura velha		29

Ao contrário do que espera⁸, o sumário da narrativa B não é, de fato, uma síntese do texto subsequente. O personagem inserido na linha 17 não reaparece no decorrer da narrativa propriamente dita. O mesmo já não ocorre em relação à narrativa A.

Na sequência uma velhinha/só que não é a sua não/ que 'cê tava contando não (linhas 07-09) fica clara a tentativa de dissociar as duas narrativas. O comentário de que os personagens não seriam os mesmos constitui uma suspensão da narração e indica um desdobramento do sujeito da interação. O narrador experiencia o papel do Outro e é dessa posição que criticamente toma a narrativa como objeto independente de si e faz o comentário, prevenindo seu locutor de que seu relato não é uma cópia do anterior, mas algo diferente, original.

Ao negar que sua história é uma imitação, a criança manifesta estar atenta aos pontos de contato (ou semelhança) entre as narrativas. Ao se mostrar consciente das (ou pelo menos atenta às) semelhanças e, ao mesmo tempo, tentar garantir a independência de seu relato⁹, a criança instaura uma ambigüidade quanto ao 'status' de sua contribuição: não é um relato porque (o adulto vê e ela certamente sabe) não aconteceu de fato, por outro lado, não é também um caso¹⁰, na medida em que sua narrativa está inserida numa situação em que uma série de relatos estava sendo narrada. Para ser adequada e coerente com a situação, sua contribuição precisa ser aceita pelo interlocutor como um relato, daí uma forte preocupação com a verossimilhança. Ao mesmo tempo, sua tentativa de se distinguir do Outro, seu modelo, contrapondo-se a ele, leva à inserção de elementos fictícios. Compatibilizar estas duas tendências contraditórias leva, por sua vez, a mistura de pontos de vista (ver seção IIe).

A realização fônica da primeira parte da narrativa, o sumário, parece indicar a presença de um estado de impregnação perceptivo-motora (ou 'função tônica'). O primeiro enunciado, um dia, se realiza num tom alto, quase um grito, um falsete. O ritmo rápido da sequência acentua esse caráter.

Na organização dos enunciados, há fragmentações que indicam indefinições quanto ao que narrar. Entre as duas ocorrências de um dia, o cenário é colocado como algo quase que alheio, é como se o cenário fosse o primeiro elemento a ser definido. Feito isso, a narração recomeça. Uma entidade é então introduzida, a velhinha, e caracterizada. Depois passa-se ao outro personagem, o pivete. Sua inserção causa espanto porque aparece como aquele que salva a velhinha de um assalto. O interlocutor busca explicação, perguntando: como? (linha 4). A retificação, introduzida pela expressão quer dizer mostra atenção do falante ao interlocutor. A participação deste a cada enunciado, através de hum, sei, ah, mostra, por sua vez, estar havendo um processamento conjunto; sua participação é ativa. Para preencher o espaço aberto pela retificação, um novo personagem é inserido - uma ordem. Após completar a retificação, o personagem desaparece. Esse desaparecimento, que pode ser interpretado como uma incoerência, mostra um processo de construção que se realiza passo a passo, com soluções imediatistas, e também certo sincretismo na compatibilização destas soluções.

Na narrativa A existem também hesitações, retificações e reorganização

da seqüência de ações. Entretanto, não se apresentam incoerências como esta. As subpartes do texto vão sendo "dispostas" de modo que suas conexões e relações vão sendo consideradas analiticamente.

IIb. O desenrolar das ações

Após os sumários, iniciam-se as narrativas propriamente ditas. Um arca-bouço comum é um ponto de contato entre elas, o que novamente faz ressaltar uma certa complementaridade, do mesmo modo que em IIa.

A segunda narrativa, que é a da criança, pode ser considerada mais rica no que se refere à complicação. Enquanto a primeira constitui-se de três cenas (antes do assalto, o assalto e a fuga), a segunda constitui-se de cinco, sendo ainda acrescentadas as cenas da prisão e da devolução do objeto roubado. A unidade de espaço da primeira dá lugar à variedade de espaços da segunda. O mesmo ocorre em relação à unidade de tempo.

A relação entre as duas narrativas pode ser descrita do seguinte modo. É como se, ao tomar forma, o resultado da observação/participação da criança na narrativa do adulto se apresentasse como uma fórmula global e dinâmica, com espaços mais ou menos definidos. É do jogo entre a presença de limites e, ao mesmo tempo, certa flutuação deles é que vai nascendo a nova unidade de sentido.

Nas fases mais iniciais do desenvolvimento da criança, suas "narrativas" são de fato proto-narrativas por não apresentar conexões entre as partes; há falta de coesão entre blocos elaborados sob perspectivas diferentes (cf. Perroni, 1983). Para Wallon, "os fundos díspares que se misturam (...) se devem à incapacidade de projetar sobre um fundo, por pouco uniforme e constante que seja, a seqüência de suas representações; cada uma permanece particular" (p. 115).

A narrativa B se situa num estágio mais adiantado do que o das proto-narrativas, mas mesmo assim ainda se nota um processo de construção por justaposição. As subpartes do texto são justapostas e não, de fato, intrinsecamente relacionadas. Entretanto, as arestas não impedem que a narrativa seja reconhecida como um texto.

A dificuldade de estabelecer um pano de fundo, responsável pela presença de 'arestas', é, a meu ver, minimizada pela utilização da narrativa do adulto como modelo.¹¹ Esse uso se manifesta através de semelhanças nos diferentes níveis (entoação, enredo, caracterização dos personagens, etc.). Estas semelhanças têm como efeito a coesão interna da narrativa B, o que leva à neutralização das 'arestas' das subpartes do texto.

III. O processo de construção

O processo de construção da narrativa pode ser descrito como o de jus-

taposição de blocos, cf. vimos. Estes transparecem nítidos nos diferentes níveis, como mostram as passagens abaixo (extraídas da narrativa B, cuja transcrição na íntegra aparece no apêndice I, conforme já mencionamos na seção IIa).

IIIa. Nível fonológico

A presença de harmonia vocálica entre as palavras sugere a configuração de um bloco.

- (1) a. a polícia pegou a bolsa e bateu um...um... a espingarda
- b. os pivetes pegaram a bolsa
- c. quando os pivetes viram

IIIb. Nível lexical (inserção gratuita de itens pertencentes a um mesmo campo serântico)

Um conjunto de entidades, refletindo toda uma cadeia de vilões que o meio ambiente da criança ensinou-lhe a precaver-se contra, é inserido gratuitamente. São personagens que nada têm a ver com a história. Trata-se apenas de "uma ordenação lingüística para preencher espaços e lugares narrativos", são combinações livres, segundo Perroni.

- (2) ele [os pivetes] pegaram o ônibus errado
 pegaram o ônibus da polícia (...)
 quando a polícia viu assim
 ela viu o pivete
 era o ladrão
 e o pivete
 e o homem doído

IIIc. Nível sintático

Na passagem abaixo, o conectivo ou indica a omissão do primeiro elemento da relação X ou Y

- (3) então entrega a bolsa comigo no ônibus
 senão eu te mato na hora
 ou com a faca laser
 que todo mundo tem faca laser pra me emprestar

Certamente, a seqüência toda teria a forma senão eu te mato com X ou cor a faca laser. A expressão "senão eu te mato com X pertence a uma história mil vezes recontada para a criança por um parente próximo. Transparece em (3) a "incorporação de fragmentos de histórias conhecidas", o que Perroni chama de colagens.

IIIId. Nível do discurso

O discurso direto é um fator que contribui para dar um 'tom' teatral à narrativa infantil. Embora esteja presente em arbas, é nesta que se mostra com mais intensidade, onde a voz de todos os personagens aparece.

Bakhtin se refere ao discurso direto como "um todo compacto, inalisável, imutável e impenetrável". Essa concepção de imutabilidade da enunciação de outrem e absoluta linearidade de sua transmissão permitem-lhe uma encenação absoluta, não apenas mudança na entonação mas também na qualidade de voz, mudança de "persona" e expressão facial. "Autoconsciência da voz e da persona de outrem" (p.193)

Essa experiencição do Outro em sua totalidade torna, de certo modo, nítida a presença do processo de justaposição. Há um desdobramento de eu em Outros. A clareza das fronteiras entre as falas dos diversos personagens é um traço que distingue as duas narrativas.

Na fala do adulto há duas passagens onde aparece discurso direto.

(4) ela [a velha] falava assim
 não
 larga minha bolsa

(5) e a mulher ficou assim
 traz
 traz minha bolsa
 eu acabei de receber dinheiro agora
 traz minha bolsa

Em (5) a transição é mais suave. É quase um discurso indireto livre. O verbo ficar indica mais um estado (de lamúria, no caso) do que uma afirmação, contrariamente ao verbo falar, que aparece em (4).

Na narrativa da criança, por outro lado, o diálogo ocupa quase metade do texto. Aqui o jogo entre as vozes chama a atenção.

(6) Tipo de voz ¹²	Personagem	Diálogo
voz normal	narrador	e a polícia falou
L-,T+,B	policial	de quem é essa bolsa?

voz normal	narrador	e a mulher chama
voz normal		e a mulher chama D. Chica
L, T, B	pivete	é a dona Chica
L, T, B		uma velhinha que jogou a bolsa lá longe
L-,T+,B	policial	então entrega essa bolsa
L-,T+,B		comigo no ônibus
L-,T+,B		senão eu te mato na hora
L-,T+,B		ou com a faca laser
L-,T+,B		ouviu ladrão?
voz normal	narrador	todo mundo saiu correndo
voz normal		entregou a bolsa para a dona
voz normal		e falou assim
L-,T+,C	velha	brigada

Retratar a “coloração sonora característica” de cada personagem se coloca como um “veículo importante de informação sobre características físicas, psicológicas e sociais” de cada um. A qualidade de voz assim como o ritmo e a altura sinalizam informações, regulando o desenrolar da interação conversacional. O uso destes recursos denotam, segundo Firth, o conhecimento de traços culturais.¹³

IIIe. Nível pragmático

Ainda em (6) se nota certa dificuldade na transição do plano da narração para o plano da narrativa propriamente dita. Na sequência todo mundo tem uma faca laser para me emprestar é o ponto de vista do narrador (a criança) que transparece na fala do personagem (o policial). Policiais não usam faca laser nem (normalmente) precisam pedir armas emprestado. Parece que a mistura de pontos de vista decorreria da preocupação da criança em ser verossímil, para ser coerente com a situação, pois o interlocutor acabara de fazer um relato. No universo dos relatos, a proibição de armas a criança é algo que não pode ser desconsiderado. Daí a incoerência.

Um fenômeno semelhante ocorre em relação às referências espaciais. Tanto o adulto como a criança acompanham com gestos indicadores tais referências. Os gestos da criança sugerem que ela sente necessidade de materializar as relações dêiticas, o que contribui para acentuar o ‘tom’ teatral. Em

(7) quando a mulher caiu	01
a bolsa	02
Nossa Senhora	03
com tanto dinheiro	04
quando a bolsa foi lá longe e a dona	05
a mulher e a... uma velha aqui	06
os pivetes pegaram a bolsa lá longe dela	07

as seqüências quando X (linha 01), quando Y (linha 05) são estruturadas paralelamente, o que leva a interpretá-las como acontecimentos simultâneos. Tem-se como resultado uma correlação entre duas posições: uma referida como longe e outra contraposta a essa. A criança, então, decide mostrar a segunda, tomando o espaço imediato e aponta para junto de si ao anunciar a seqüência da linha 06. Nesse ponto há uma ruptura no ritmo da narrativa: há mistura de referentes em planos distintos.

A preocupação em traduzir gestualmente as relações dêiticas concorre para as inúmeras ocorrências do item assim na fala do interlocutor adulto. Expressões faciais são usadas por ambos visando a checar se ficou claro para o interlocutor o que foi apontado/descrito. A resposta verbal deste (hum, sei, etc.) ou não verbal, através de gestos afirmativos, é exigida a fim de que a narrativa possa ter andamento.

No uso de demonstrativos se nota também a mistura de planos distintos. Em (8), abaixo, o emprego de essa se mostra inadequado.

(8) a polícia pegou a bolsa	01
e bateu o... a espingarda grandona	02
daquela que o papai tinha	03
pegou essa espingarda e falou	04

Na linha 04 a seqüência temporal dos enunciados é responsável pelo uso de essa, indicando proximidade no discurso. Entretanto, o enunciado precedente não pertencia ao universo da narrativa propriamente dita; trata-se de um comentário paralelo do narrador. O demonstrativo essa recoloca em foco no discurso a espingarda que pertencia ao pai e não aquela pertencente ao policial. A informação paralela, veiculada na linha 03, ao mesmo tempo que é ponto de contato entre os interlocutores (uma informação compartilhada) é também um ponto de ruptura, responsável pelo emprego inadequado do dêitico.

IIIIf. Nível entoacional

Na narrativa do adulto podem-se notar seqüências que indicam movimento e seqüências que captam a cena como se fosse uma foto. Nas primeiras o ritmo é mais acelerado e nas últimas mais lento. O contorno entoacional é típico, acentuado o contraste entre o narrador e o protagonista, como se vê em (9), no par ela e nós.

(9) ela estava lá na passarela
nós estávamos na parte de baixo

Na narrativa da criança, o mesmo contraste aparece no par os pivetes e-a gente.

- (10) os pivetes ficou assim rindo
e a gente com a bolsa

O material lexical que em (10) preenche esa estrutura, não se mostra coerente com o restante do texto B, devido á referência ao objeto a bolsa. O contraste se mostra no contorno entoacional e na referência ao narrador e protagonista, mas não no resto. A entidade a bolsa, referida em (10), não pode ser a mesma que caiu das mãos da vítima do assalto, porque então o mesmo objeto estaria em dois lugares diferentes, ao mesmo tempo: nas mãos das testemunhas e do assaltante. Se, por outro lado, trata-se de outra bolsa, tem-se uma informação irrelevante. De qualquer modo, há uma preenchimento lexical inadequado.

Na audição da fita, em oposição á leitura da transcrição, o efeito dessa inadequação é neutralizado. É como se o contorno entoacional, o caráter fotográfico e o contraste fossem suficiente para minimizar o efeito. Isso mostra que não é só o material lexical que contribui para o objetivo de 'fazer sentido'. Os blocos, fonicamente coesos, são mais ou menos autônomos.

IV. Uma nota sobre metodologia

É interessante ressaltar que é da comparação das duas narrativas que se depreendeu o significado da passagem (10). Esse método de comparação pode ser descrito como uma sobreposição das duas narrativas, tornando-as como imagens sobre um fundo transparente: o negativo de uma foto. O que há de semelhante faz coesão. Nesta passagem, o aspecto fônico foi o ponto de contato.

A produção, de sentido resulta de informações veiculadas em diferentes níveis (segmental, supra-segmental e gestual), conforme vimos. A presença de um texto anterior (ou melhor, informações contextuais mais amplas) funciona como elemento essencial na avaliação das informações, no discernimento do que se deve e do que não se deve ser levado em conta pelos interlocutores. Opera-se um processo seletivo no conjunto das informações veiculadas.

A menção á presença de um texto anterior (e de outros textos) remete à questão da intertextualidade. Esta se materializaria através do que há de comum e contrastivo entre os dois textos. Por exemplo, em (10) o padrão entoacional 'recupera' o texto A no texto B. A interpretação do fragmento (10) depende do fragmento (9). A dependência de interpretação aparece como um elemento básico na definição de coesão, de Halliday e Hasan (1976).¹⁴

- (11) "Cohesion occurs where the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it."

A inclusão em (11) do fenômeno manifestado em (9-10) implicaria em ampliar o âmbito de atuação de (11) de modo a ver a noção de coesão como propriedade não mais interna ao texto, o que levaria a falar-se em coesão intra-textual e inter-textual. Uma questão central aqui seria a de definir as fronteiras, os limites, entre textos.

Assim, a abordagem do texto infantil como resultado de um processo de justaposição de blocos (com material retirado de outros textos, inclusive o de interlocutor) mostra que a definição dos limites de um texto está longe de ser uma questão simples e clara, principalmente quando se está atento para gênese das propriedades de coesão e coerência.

Ao se comparar um texto escrito a um falado, os critérios de definição certamente se mostrarão diferentes. Esse dado é algo a ser também levado em conta no ensino de redação, ao lado de outros já mencionados aqui.

Conclusão

O tom teatral da narrativa da criança, a presença de situações inusitadas (os pívetes pegando ônibus da polícia, por engano), as colagens, as combinações livres mostram a colocação, num mesmo plano, de informações de origem diversa, sem a devida sinalização. É a mistura de desenhos animados, experiência pessoal e relatos de terceiros, organizados em cenas cuja coesão nem sempre harmoniosa resulta num todo que é interpretado pelo interlocutor como um texto. Apesar das limitações, a criança alcança seu objetivo de produzir uma unidade de sentido, isto é, produzir um texto e assim ser sujeito numa situação interacional específica.

As atividades, segundo Wallon, "estão sempre orientadas para a realização de objetivos, e estes são tributários dos meios sobre os quais vão se aplicar. (...) Os progressos da criança não representam o acréscimo de novas competências, implicam remanejamentos (...). No decorrer do desenvolvimento sucedem-se, por períodos diferentes, predominâncias de comportamentos diferentes. Estas predominâncias são reveladas pela frequência destes comportamento (p.134).

Transpondo-se essas considerações, que foram feitas a propósito das fases iniciais do desenvolvimento da criança, para um âmbito mais amplo, parece-me ser possível relacionar a atividade de produzir textos na fase adulta e na fase não adulta. A presença de um modelo estaria em ambas, a seleção dos pontos de contato entre o modelo e o novo texto é que iria variar. Para a criança o modelo é tomado de modo mais sincrético, mais material; para os adultos de modo mais analítico, mais abstrato. A justaposição em blocos é substituída por interrelações estruturais de alto grau de sutileza. É a presença de um 'modelo' ou 'molde' que permite identificar tipos de textos (dissertativos, narrativos, descritivos) e falar-se em macroestruturas textuais, por exemplo. Um adulto, diante de uma tarefa mais complexa ou situação nova, poderia tomar um modelo de modo mais sincrético, de um modo mais semelhante ao da criança.

Um texto sempre se liga a outro, ie. tem seu modelo. O modo como cada um recupera o anterior definiria diferentes tipos de interação (conversa sobre política, argumentação científica, contar piadas, etc). Nas conversas do dia-a-dia encadeamos nossas falas pelo terra, mas não apenas por ele. O tom irônico, sério ou indignado é outro traço comum. A escolha dos termos (geralmente identificada como variação de registro) é outro ponto de contato. Há ainda outros: o ritmo da narração (calmo, agitado), a qualidade de voz (sussurado, normal, etc). E outros mais.

Estes pontos de contato são constitutivos do texto na medida em que autorizam sua recepção (ou reconhecimento como tal) pelo interlocutor. Sem estes pontos, há rejeição e a interação chega ao fim. Através destes pontos estabelecem-se amarras dos mais diferentes tipos. Estas parecem ser condição parcial para se alcançar a coerência com a situação. A essas amarras poder-se-ia certamente chamar recursos coesivos.

Em resumo, os recursos que contribuem para fazer da fala da criança um texto podem, grosso modo, ser listados como: (a) utilização de um texto anterior como modelo; (b) uso de gestos; (c) marcação entoacional; (d) variações na qualidade de voz; (e) informação contextual; (f) material discursivo. Na produção de um texto escrito, que parte e como essa gama de recursos poderá ter valia?

O compromisso com as diretrizes que orientam cada situação interacional é condição básica para que um falante se constitua como sujeito no diálogo. Essas diretrizes transparecem em (IIIId) como forças antagônicas. É necessário ser semelhante mas também ser diferente do interlocutor. O reflexo da atuação destas forças deixa claro um princípio fundamental: seja coerente com a situação. É interessante notar que ser coerente com a situação é algo constitutivo do discurso e o ultrapassa. Em outras palavras, é essencial ser coerente com a situação em vários "níveis", inclusive no discursivo. Por níveis aqui me refiro ao comportamento de modo global, o que inclui aspectos posturais, atitudinais, etc.

Esse imperativo de coerência com a situação é responsável por escolhas que se manifestam na estrutura do texto no diálogo. Questões analisadas como de coesão se mostram intrinsecamente associadas ao imperativo global da coerência.

Mais ainda, se levarmos em conta que a coerência com a situação se manifesta, pelo menos em parte, em termos do que há de comum entre os comportamentos em, geral; e se definimos coesão como a propriedade que se realiza em termos do que é semelhante (quer num nível mais sincrético, quer num nível mais abstrato), concluiremos que a coesão é: - uma propriedade geral que não se limita ao discursivo; - é condição, pelo menos parcial, para se alcançar a coerência com a situação; - decorre de um imperativo mais amplo que, por sua vez, é condição básica da própria interação, inclusive a dialógica.

A partir desse ponto de vista, pode-se situar melhor a afirmação inicial de que aspectos posturais e atitudinais precedem, na ontogênese, a coesão/coerência discursivas. E pode-se acrescentar que tais aspectos convivem durante todo o tempo, em maior ou menor relevo, com o elemento discursivo.

NOTAS

1. "Cohesion is a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it. (...) A single instance of cohesion is referred by the term tie. The different kinds of cohesive tie are: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion" (Halliday e Hasan, pp.4-9).
2. Coerência diz respeito "à inscrição das proposições no mundo, sua verossimilhança e seu valor ilocucional" (Charroles, 1983 in Bastos, 1985).
3. Uma exceção é o trabalho de Albano (1986) sobre coesão fônica.
4. Ie. experiência cotidiana, o mitológico, o científico, etc.
5. Ie. relatos verbais, filmes, experiências pessoal, etc.
6. "A ideação na criança parece desenvolver-se em um único plano, onde a sucessão de terras e imagens só pode ser por justaposição, devido à falta de fundos que lhes possam dar unidades e continuidade e à falta de ligação e de coesão entre eles, como se cada um executasse a sua própria parte" (Wallon, p.117).
7. Para identificar as partes da narrativa, estou utilizando a terminologia de Labov e Waletzky, 1967.
8. Sobre estruturação de narrativa de experiência pessoal, ver Labov e Waletzky (op. cit) e Ramos (1983).
9. Por relato aqui refiro-me a um tipo de narrativa em que nós, por parte do locutor, uma preocupação de que sua contribuição seja reconhecida como narrativa de experiência pessoal, o que acarreta um compromisso com o verossímil. Ao próprio narrador cabe a iniciativa de compartilhar algo experienciado (ou tido como tal).
10. Caso se refere a um tipo de narrativa onde não há compromisso com o verossímil.
11. Koffka considera capital a distinção entre imitação por si mesma e a imitação motivada. (...) Nesta última o modelo, ao invés de impor-se, deixa-se escolher. (...) A partir do momento em que o sujeito opõe a si o modelo, como algo a ser imitado ou não, torna-se necessário que o sentimento de sua própria pessoa prevaleça momentaneamente sobre o ato em questão. Essa identificação distinta de seus atos, suas representações e de si mesmo supõe que ele identifique correlativamente a pessoa do Outro, do qual tira modelos e do qual se torna êmulo. Desta

forma, a imitação participa das etapas da evolução psíquica, seja submetendo-se a sua lei, seja contribuindo para seu progresso" (Wallon, p.99).

12. Estou utilizando alguns traços de notação elaborada por Laver, 1980. No apêndice I encontra-se uma tabela com os traços acima referidos.
13. In Laver (op. cit.)
14. Para estes autores, os turnos de um diálogo compõem um único texto, logo não se poderia afirmar que há dois textos em (9-10). Tal concepção, entretanto, não resolveria o problema delineado aqui, uma vez que a presença de 'colagens' recolocaria o mesmo problema, embora os dois 'textos' em questão estejam num mesmo turno.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANO, E. (1986) "Fazendo sentido do som". Trabalho apresentado no IIº Encontro Nacional de Fonética e Fonologia. Brasília, UNB.
- BAKHTIN, M. (1981) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo, Hucitec.
- CHAROLLES, M. (1983) "Cohesion is not coherence" TESOL Quarterly, 16(4).
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1976) Cohesion in English. London, Longman.
- LABOV, W. e WALETZKY, J. (1967) "Narrative Analysis: oral versions of personal experience". In J.Helm. (ed) Essays on the Verbal and Visual Arts. Washington, University of Washington Press.
- LAVÉRE, J. (1980) The Phonetic description of Voice Quality. Cambridge. Cambridge University Press.
- PERRONI, M.C. (1983) O desenvolvimento do Discurso Narrativo. Tese de Doutorado, Unicamp.
- RAMOS, J. (1983) Hipótese sobre uma Taxonomia das Repetições no Estilo Falado. Tese de Mestrado, UFMG.
- WEREBE, M.J.G. e NADEL-BRULFERT, J. (org) (1986) Henri Wallon. São Paulo, Ática.

A seguinte notação foi utilizada na transcrição:

R - Ritmo mais lento, quase silabado	T+ articulação tensa
R + Ritmo mais rápido que o normal	T- articulação relaxada
	L+ laringe alta
	L- laringe baixa
	C voz rangida (creaky voice)
	B voz aveludada (breathy voice)

- A0 : Um dia
A1 : Sabe o que que aconteceu?
C1 : Hum
A2 : Eu estava lá em Campinas
C2 : Hum
A3 : Então tem um viaduto que passa assim
C3 : Ah
A4 : Tipo esse do... do metrô aqui
C4 : Hum
A5 : Não é viaduto não.
A6 : é... elevado, né?
A7 : É uma passarela que tem assim
C5 : Hum
A8 : Ah eu vinha assim de noite
A9 : de noite não, de dia
A10: dez hora da manhã
C6 : Hum
A11: Vinha an-andando
A12: e dava pra gente ver a passarela lá em cima
A13: Em dado momento
C7 : Hum
A14: veio um sujeito
A15: mais ou menos assim de dezesseis anos
A16: um rapazinho
C8 : Ah, sei
A17: passou a mão na bolsa dum velha
A18: A velhinha assim daquelas com uma bolsa grande
A19: que vinha assim
C9 : Ah
A20: ele puxava a bolsa
A21: ela falava assim
A22: Não, larga minha bolsa
A23: Não, larga minha bolsa

A24: Ele ~~puxava do outro lado~~
 A25: Ela ~~puxava, puxava~~
 A26: ~~Aí ele deu um arranco, assim~~
 A27: ~~Soltou~~
 A28: ~~E saiu correndo~~
 A29: ~~com a bolsa dela na mão~~
 A30: ~~E a velhinha ficou assim~~
 A31: ~~Nossa, traz minha bolsa~~
 A32: ~~É... Pega, pega o ladrão~~
 A33: ~~Traz minha bolsa~~
 A34: ~~Eu acabei de receber o dinheiro agora~~
 A35: ~~Traz a minha bolsa~~
 A36: ~~O ladrão, pernas pra que te quero~~
 A37: ~~desapareceu com a bolsa dela, oh (um assobio)~~
 A38: ~~E o pior é que a gente estava assim lá embaixo~~
 A39: ~~sem poder fazer nada~~
 A40: ~~porque a gente estava longe, né?~~
 A41: ~~Ela estava lá na passarela~~
 A42: ~~Nós estávamos na parte de baixo.~~
 A43: ~~Todo mundo viu~~
 A44: ~~não teve uma pessoa pra chegar perto~~
 A45: ~~pra ajudar~~
 A46: ~~Ela bem que tentou~~
 A47: ~~Ela segurava numa ponta da bolsa~~
 A48: ~~segurava assim~~
 A49: ~~e o menino puxava da do outro lado~~
 A50: ~~Aí, oh (estalar de dedos)~~
 A51: ~~Dez hora da manhã, já pensou?~~
 C10: ~~Um dia~~
 C11: ~~sabe aquela passarela que você foi... viajar?~~
 A52: ~~Hum~~
 C12: ~~Um dia, né~~
 C13: ~~uma velhinha~~
 C14: ~~só que não é sua não~~
 A53: ~~Sei~~
 C15: ~~que você estava contando não~~
 C16: ~~uma velhinha assim caindo toda hora~~
 A54: ~~sei~~
 C17: ~~um pivete salvo salvou ela~~
 A55: ~~Aí~~
 C18: ~~Como?~~
 C19: ~~Que dizer uma dona salvou ela né~~

C20: uma mulher salvou ela
 C21: quando salvou ela, sabe
 C22: Sabe quando a mulher caiu
 C23: co' a bolsa
 C24: Nossa Senhora, com tanto dinheiro
 C25: Quando a bolsa foi lá longe
 C26: e a dona
 C27: e a ... mulher
 C28: e a ... uma velha aqui
 A56: Sei
 C29: Os pivetes pegaram a bolsa lá longe dela
 C30: Quando os pivetes viram
 C31: Três dólares de dinheiro
 C32: E os pivete ficou assim rindo
 C33: e a gente com a bolsa
 C34: Eles pegaram o dinheiro, o ônibus errado
 C35: Pegaram o ônibus da polícia (risos)
 C36: Aí, quando pegou
 C37: Quando a polícia viu assim
 C38: era o ladrão
 C39: e o pivete
 C40: e o homem doido assim
 A57: Nossa Senhora assim
 C41: A polícia pegou a bolsa
 C42: e bateu o ... a espingarda grandona
 C43: daquela que o que o papai tinha
 C44: pegou essa espingarda e falou
 C45: De quem é essa bolsa?
 C46: E a mulher chama/
 C47: e a mulher que tava lá chamava Dona...Dona Chica
 C48: De quem que é essa bolsa?
 C49: E o ladrão falou
 C50: É dona/ É da dona Chica
 C51: uma velhina que jogou a bolsa lá longe
 C52: Então entrega essa bolsa comigo no ônibus
 C53: senão eu te mato na hora
 C54: ou com a faca laser
 C55: que todo mundo tem faca laser para me emprestar
 C56: ou viu, ladrão?
 C57: Todo mundo saiu correndo
 C58: entregou a bolsa pra dona
 C59: e falou assim

C60: ~~Brigada~~
C61: ~~e a velha não era velha~~
C62: ~~era velho~~
C63: ~~era homem vestido de gay~~ (risos)