

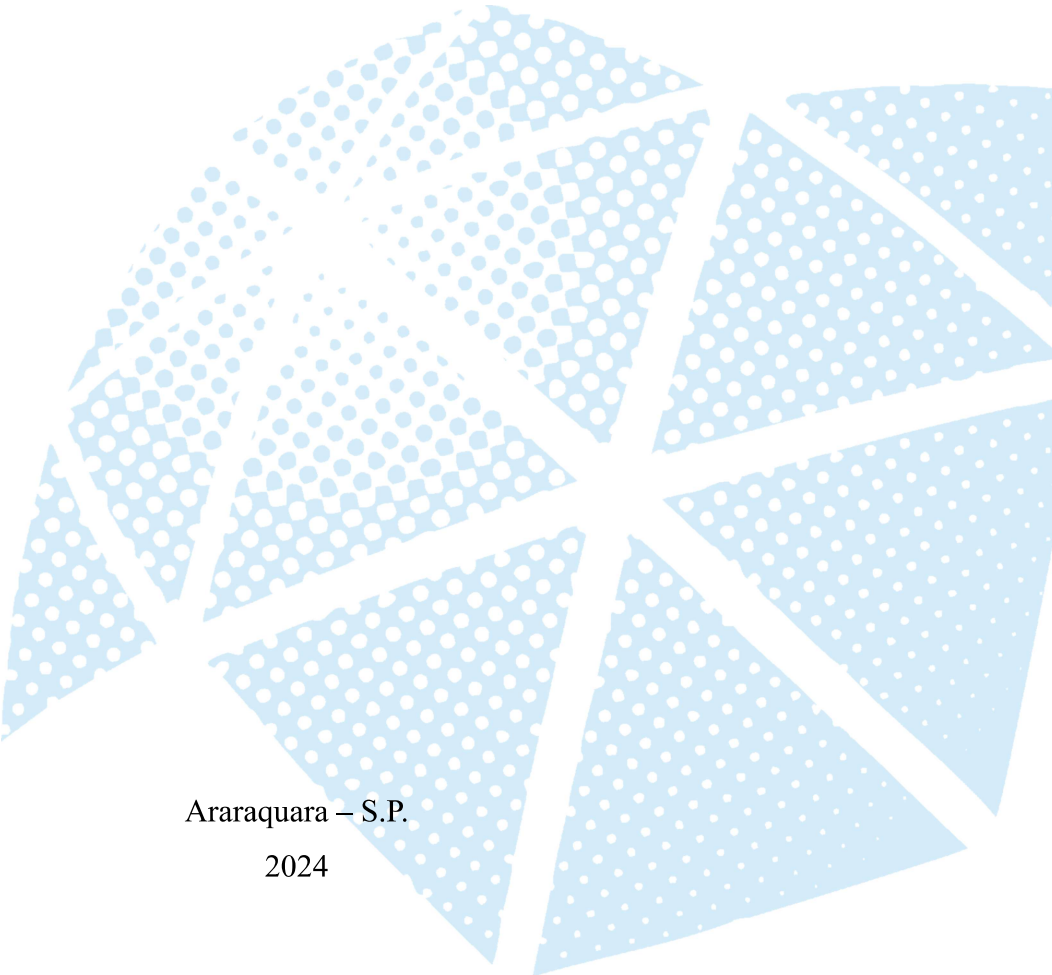
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

MARIANA ZEFERINO

A COCONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO:
um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança pequena

Araraquara – S.P.

2024



MARIANA ZEFERINO

A COCONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO:

um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança pequena

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – S.P., para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Del Ré

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlete Sandra Diedrich

Araraquara – S.P.

2024

Z43c	Zeferino, Mariana A coconstrução do discurso narrativo : um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança pequena / Mariana Zeferino. -- Araraquara, 2024 173 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Alessandra Del Ré Coorientadora: Marlete Sandra Diedrich 1. narrativas. 2. abordagem dialógico-discursiva. 3. multimodalidade. 4. aquisição da linguagem. I. Título.
------	---

IMPACTO DESTA PESQUISA

O presente trabalho teve como objeto de investigação a coconstrução do discurso narrativo na experiência de aquisição da linguagem de uma criança pequena, no período de um ano e cinco meses a quatro anos e três meses, com dados coletados em contextos de interação com a família. Trata-se de um estudo de caso que apresenta um relevante impacto científico e educacional, uma vez que contribui para a compreensão do processo de aquisição da linguagem de uma criança a partir do estudo de um fenômeno linguístico específico constitutivo desse processo: a construção de narrativas com o outro – neste caso, os adultos interlocutores da criança estudada.

O presente trabalho está embasado teoricamente na abordagem dialógico-discursiva (Del Ré; Salazar Orvig; 2020; François *et al.*, 1984) e multimodal da língua(gem) (De Almeida e Cavalcante, 2017). As reflexões propostas por esses autores contribuem para que, ao olharmos para as narrativas produzidas pela criança nas mais diversas e heterogêneas situações de interação com os adultos, nos afastemos de uma visão “adultocêntrica” desse discurso. Desse modo, constatamos que há diferentes modos possíveis de organizar e de significar o dizer narrativo, uma vez que as análises qualitativas mostraram que a criança lança mão de recursos como discurso direto, mudança de voz, repetições, gestos, entre outros elementos, para coconstruir suas narrativas com o outro. Nesse sentido, fica claro que uma definição fechada de narrativa, que desconsidere a forma singular por meio da qual uma experiência (imaginária ou não) é apreendida, sentida e narrada pela criança, se mostra insuficiente.

Assim, o presente estudo se mostra bastante relevante não apenas para o âmbito teórico – ao lado de outras pesquisas sobre o assunto –, mas também para o âmbito pedagógico, podendo auxiliar, a partir de análises e resultados fundamentados, professores e pedagogos no trabalho com narrativas em sala de aula. A pesquisa amplia, portanto, o entendimento sobre a importância das narrativas ao longo do processo de aquisição da linguagem e a sua relação com as formas de interação no ambiente familiar, podendo se estender para o ambiente educacional, levando-se em conta suas particularidades. Levando isso em consideração – mas longe de propormos a aplicação de um método sobre como construir narrativas com crianças –, o caráter sustentável do presente trabalho está na possibilidade de se repensar, em sala de aula, as práticas pedagógicas que envolvem situações de conto e de reconto de histórias, atentando-se para o que é singular e o que é recorrente nos discursos narrativos de cada criança.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study investigated the co-construction of the narrative discourse in the language acquisition experience of a young child, from one year and five months to four years and three months, with data collected in contexts of interaction with the family. This is a case study that has a significant scientific and educational impact, as it contributes to understanding the process of a child's language acquisition by studying a specific linguistic phenomenon that constitutes this process: the construction of narratives with the other – in this case, the adult interlocutors of the target child.

This work is theoretically based on the dialogical-discursive approach (Del Ré; Salazar Orvig; 2020; François *et al.*, 1984) and multimodal approach to language, based on the studies of Bakhtin/Volóchinov (2018) and Almeida and Cavalcante (2017), respectively. The reflections proposed by these authors help us to move away from an “adult-centric” view of this discourse when we look at the narratives produced by children in the most diverse and heterogeneous situations of interaction with adults. In this way, we can see that there are different possible ways of organizing and signifying narrative speech, since the qualitative analyses showed that children use resources such as direct speech, voice changes, repetitions, gestures, among other elements, to co-construct their narratives with others. In this sense, it is clear that a closed definition of narrative, which disregards the unique way in which an experience (imaginary or not) is apprehended, felt and narrated by the child, is insufficient.

Thus, this study is very relevant not only to the theoretical field – alongside other research on the subject – but also to the pedagogical field, as it can help teachers and pedagogues work with narratives in the classroom, based on analysis and well-founded results. The research therefore broadens the understanding of the importance of narratives throughout the language acquisition process and their relationship with forms of interaction in the family environment, and can be extended to the educational environment, which has its own particularities. Taking this into account – but far from proposing the application of a method on how to construct narratives with children – the sustainable nature of this work lies in the possibility of rethinking, in the classroom, pedagogical practices that involve storytelling situations, paying attention to what is unique and what is recurrent in the narrative discourses of each child.

MARIANA ZEFERINO

A COCONSTRUÇÃO DO DISCURSO NARRATIVO:

um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança pequena

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara – S.P., para obtenção do título de Mestra em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

Data da defesa: 12/07/2024

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Araraquara

Prof^a. Dr^a. Anne Salazar Orvig
USN – Université Sorbonne Nouvelle – Câmpus Paris III (França)

Prof^a. Dr^a. Rosângela Nogarini Hilário
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Assis

AGRADECIMENTOS

A Deus, que através de seu modo singular de agir colocou em meu caminho pessoas do bem, que me incentivaram e me motivaram a continuar.

À minha família. Mãe, Pai e Bia, obrigada pela paciência, pelo apoio, pela presença, pelo colo, pelas conversas e pela compreensão. Sem vocês eu não teria chegado até aqui.

A todo o grupo GEALin, que vem crescendo cada vez mais. Meus sinceros agradecimentos a todas que me acolheram quando, no início do meu segundo ano de graduação, comecei a frequentar as reuniões: Rosângela Nogarini Hilário, Alessandra Jacqueline Vieira, Fernanda Martins Moreira, Caroline Prado Gouvêa, Silvia Aparecida Canonico, Ananda Brasolotto de Santis e Ana Luísa Coletti Ricci. Obrigada pelas discussões e ensinamentos, os quais eu tenho levado – e continuarei levando – para a vida.

Deixo aqui um agradecimento especial a Fernanda Martins Moreira, a Fer. Obrigada por tudo: pelo carinho, pelo apoio, pelas palavras doces, pelos conselhos, pela companhia, pelas caronas e pelas roupas de inverno emprestadas para que eu pudesse enfrentar o frio parisiense! O meu “obrigada” nunca será suficiente.

Com o mesmo carinho, agradeço à minha colega de grupo Ana Laura Ganesella Ferreira, pelos risos – e desesperos – compartilhados e pelo companheirismo.

Também agradeço a Larissa Maranhão Castro, por me acolher durante o meu estágio de capacitação de dois meses em Paris, na França, e pela disponibilidade em me ajudar com o tratamento dos dados no Excel e com a famosa *grille*.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, pela confiança e pelas oportunidades proporcionadas. Muito obrigada.

À minha coorientadora, Marlete Sandra Diedrich, pelas leituras sempre atentas dos meus escritos.

Às professoras Anne Salazar Orvig e Christelle Dodane, pelas contribuições, atenção e disponibilidade.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr. Estendo este agradecimento aos meus professores e professoras da graduação.

Ao Projeto CAPES-PrInt, através do qual realizei um estágio de capacitação de dois meses na Université Sorbonne Nouvelle – 3, em Paris, na França, sob a supervisão da professora Christelle Dodane. Durante esse tempo, participei de reuniões, discussões e

disciplinas que permitiram que o meu trabalho avançasse. Também experimentei comidas maravilhosas e conheci lugares e pessoas incríveis.

Às minhas crianças, com quem aprendo todos os dias.

Agradeço em especial a S., que não conheço pessoalmente – e que hoje, pelo que sei, já é uma moça –, mas que fez parte do meu percurso até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Eis o que eu aprendi nesses vales onde se afundam os poentes: afinal, tudo são luzes, e a gente se acende é nos outros.” (Couto, 2016, p. 21)

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação a coconstrução do discurso narrativo na experiência de aquisição da linguagem de uma criança pequena, S., no período de 1;05;24 a 4;03;4. Trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, cujos dados analisados foram coletados longitudinalmente em contexto familiar. Baseados na abordagem dialógico discursiva (Volóchinov; Bakhtin, 2018; Del Ré *et al.*, 2022), acreditamos que a criança entra na língua(gem) por meio dos gêneros discursivos que organizam as práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais de uso da língua(gem) das quais ela participa e adquire a língua e os usos linguísticos na relação dialógica com o outro e seus discursos. Nessa perspectiva, a narrativa é um dos discursos por meio do qual a criança experiencia, com o outro, a linguagem. A narrativa é entendida como fenômeno linguístico-discursivo heterogêneo (Françoís, 1996; 2004), cujo sentido resulta dos movimentos discursivos da atividade dialógica de produção e de recepção. Assim, o sentido se constrói dialogicamente, por meio do encadeamento dos enunciados entre os participantes. Neste estudo, afastamo-nos de um ponto de vista adultocêntrico das narrativas construídas pela criança, segundo o qual a criança pequena não narra ou não é reconhecida como narradora, pois suas produções são interpretadas como incompletas. Para isso, apoiamo-nos nos trabalhos de Frédéric Françoís (Françoís, 1996, 2004; Françoís; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), que reconhece a existência de uma estrutura narrativa mínima, mas entende que o que torna algo “digno de ser narrado” está nas formas heterogêneas, singulares e mesmo inéditas de se colocar em palavras (*mise en mots*) as histórias ouvidas, os acontecimentos vivenciados, ou ainda uma mistura de elementos ficcionais com experiências pessoais. Duas hipóteses guiaram o trabalho: 1) é dentro do e graças ao contexto dialógico da interação discursiva que a criança adquire e se apropria do discurso narrativo, de sua estrutura e de seus elementos; 2) as contribuições de S. para a coconstrução de narrativas com os adultos se modificam, em termos qualitativos e quantitativos, ao longo de seu processo de aquisição da linguagem. Desse modo, o principal objetivo deste estudo é compreender como as narrativas são coconstruídas nos diálogos entre S. e seus interlocutores adultos, de modo a analisar como cada participante contribui para a coconstrução desse discurso. Para esta investigação, nos propomos a, especificamente: 1) identificar a natureza das proposições narrativas (ação, descrição, *etc.*) e os tipos de intervenção de cada participante (resposta, pergunta, ordem, *etc.*); 2) observar, nas proposições narrativas produzidas por S., elementos que contribuem para uma complexificação da estrutura narrativa mínima (Françoís; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), atentando-nos também para o papel dos elementos multimodais (De Almeida; Cavalcante, 2017); 3) identificar os modos de intervenção andaimantes do adulto (De Weck; Salazar Orvig, 2019), uma vez que, em um primeiro momento, a criança tem as condições para narrar em interação e com o suporte do outro. Os dados, submetidos a uma análise qualitativa e quantitativa, mostram que o contexto interacional e dialógico da coconstrução e as intervenções andaimantes dos adultos permitem que S. narre, por meio de formas heterogêneas e singulares, suas histórias e experiências. Além disso, é possível perceber uma complexificação gradual nos modos de *mise en mots* de suas proposições, evidenciando uma maior contribuição da criança para a construção das narrativas e uma dependência menos direta das intervenções andaimantes do adulto, à medida que ela passa a ocupar outras posições discursivas dentro do diálogo.

Palavras-chave: narrativas; crianças; abordagem dialógico-discursiva; multimodalidade; aquisição da linguagem.

ABSTRACT

This study investigates the co-construction of narrative discourse in the language acquisition experience of a young child, S., between 1;05;24 and 4;03;4. This is a qualitative case study, in which the data was collected longitudinally in a familiar context. Based on the dialogic discursive approach (Volóchinov; Bakhtin, 2018; Del Ré *et al.*, 2022), we believe that the child enters language through discursive genres that organize language practices in the different social spheres of language use in which she participates, acquiring language and linguistic uses in a dialogic relationship with others and their discourses. From this perspective, narrative is one of the discourses through which the child experiences language with others. Narrative is understood as a heterogeneous linguistic-discursive phenomenon (François, 1996; 2004), whose meaning results from the discursive movements of the dialogical activity of production and reception. Thus, meaning is constructed dialogically, through the chaining of utterances between the participants. In this study, we are distancing ourselves from an adult-centric view of the narratives constructed by the child, according to which young children do not narrate or are not recognized as narrators, because their productions are interpreted as incomplete. To do this, we rely on the work of Frédéric François (François, 1996, 2004; François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), who recognizes the existence of a minimal narrative structure, but believes that what makes something “worthy of being narrated” lies in the heterogeneous, unique and even unprecedented ways of putting into words (*mise en mots*) the stories heard, the events experienced, or even a mixture of fictional elements with personal experiences. Two hypotheses guided the work: 1) it is within and thanks to the dialogic context of discursive interaction that the child acquires and appropriates narrative discourse, its structure and its elements; 2) S.’s contributions to the co-construction of narratives with adults change, in qualitative and quantitative terms, throughout her language acquisition process. Thus, the main objective of this study is to understand how narratives are co-constructed in dialogues between S. and her adult interlocutors, in order to analyze how each participant contributes to the co-construction of this discourse. Specifically, we aim to: 1) identify the nature of the narrative propositions (action, description, *etc.*) and the types of intervention by each participant (response, question, order, *etc.*); 2) observe, in the narrative propositions produced by S., elements that contribute to a complexification of the minimal narrative structure (François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), also considering the role of multimodal elements (De Almeida; Cavalcante, 2017); 3) identify the scaffolding modes of intervention of the adult (De Weck; Salazar Orvig, 2019), since, at first, the child has the conditions to narrate in interaction and with the support of the other. The data, which has been subjected to qualitative and quantitative analysis, shows that the interactional and dialogical context of co-construction and the scaffolding interventions of adults enable S. to narrate her stories and experiences in heterogeneous and unique ways. Additionally, a gradual complexification in the modes of *mise en mots* of her propositions is evident, showing a greater contribution from the child to the construction of narratives and a lesser direct dependence on the scaffolding interventions of the adult as she begins to occupy other discursive positions within the dialogue.

Keywords: narratives; children; dialogic-discursive approach; multimodality; language acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo de Kendon	35
Figura 2 – Leitura conjunta (apontar)	67
Figura 3 – Leitura conjunta (finalização)	67
Figura 4 – Gesto metafórico	97
Figura 5 – Gesto emblemático	97
Figura 6 – Gesto pantomímico	98
Figura 7 – Gesto pantomímico	98
Figura 8 – Gesto pantomímico	98
Figura 9 – Gesto dêítico	99
Figura 10 – Gesto emblemático	99
Figura 11 – Gesto pantomímico	99
Figura 12 – Gesto pantomímico	100
Figura 13 – Gesto pantomímico	100
Figura 14 – Gesto pantomímico	105
Figura 15 – Gesto coesivo	107
Figura 16 – Gesto emblemático	109
Figura 17 – Gesto rítmico	114
Figura 18 – Gesto coesivo	115
Figura 19 – Gesto dêítico	115
Figura 20 – Gesto rítmico	116
Figura 21 – Gesto metafórico	117
Figura 22 – Gesto icônico	131
Figura 23 – Gesto icônico	132
Figura 24 – Gesto pantomímico	132
Figura 25 – Ação 1	134
Figura 26 – Ação 2	135

Figura 27 – Ação 3	135
Figura 28 – Ação 4	135
Figura 29 – Ação 5	136
Figura 30 – Gesto emblemático	139
Figura 31 – Gesto rítmico	140
Figura 32 – Gesto coesivo	140
Figura 33 – Gesto coesivo	141
Figura 34 – Gesto rítmico e coesivo	141
Figura 35 – Gesto não completamente identificável	141
Figura 36 – Gesto pantomímico	142
Figura 37 – Gesto pantomímico	142
Figura 38 – Intervenções da criança	145
Figura 39 – Distribuição de intervenções entre criança e adulto	146
Figura 40 – Distribuição das proposições narrativas entre criança e adulto	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Símbolos de transcrição CLAN/CHAT	73
Tabela 2 – Índice do <i>corpus</i>	76
Tabela 3 – Andaimagem da tarefa	86
Tabela 4 – Andaimagem linguística	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHAT	Codes for the Human Analysis of Transcripts
CLAN	Computerized Language Analysis
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
GEALin	Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem
NALíngua	Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O PAPEL DA INTERAÇÃO E DO OUTRO	18
3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA	22
3.1 PROCEDIMENTOS DE ANDAIMAGEM	31
3.2 A MULTIMODALIDADE	34
4 O DISCURSO NARRATIVO	39
4.1 DEFINIÇÕES E ABORDAGENS DO DISCURSO NARRATIVO	40
4.2 O CAMINHO DA FLORESTA: QUE OLHAR LANÇAR SOBRE AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS?	56
5 METODOLOGIA	73
6 ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS	88
7 ANÁLISE QUANTITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS	145
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154
ANEXO A – GRADE DE CATEGORIAS (GRILLE), CÓDIGOS	161
ANEXO B – GRADE DE CATEGORIAS (GRILLE) IMAGEM, PÁGINA INICIAL	171

1 INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, as narrativas, sejam elas fictícias e/ou reais, orais e/ou escritas, estão presentes na vida da criança, com maior ou menor intensidade, a depender de fatores sociais e culturais. Como bem coloca Girardello (2003, p. 7),

ela [a narrativa] chega através do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias [...] E a narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia com o grau de fragilidade social e psicológica do contexto e mesmo com as diferenças individuais e culturais. Mas a criança que tiver contato com a linguagem terá também contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro.

Ao ouvir e ao construir narrativas, imaginadas ou vividas, a criança simboliza, *na* e *pela* linguagem, diversos mundos e realidades possíveis, o que lhe permite, entre outras coisas, a organização de sua experiência, a construção social do *eu* – ou seja, de sua subjetividade – e a aquisição, construção e ampliação de sentidos culturalmente importantes. Dessa forma, a atividade de narrar, entendida como uma prática discursivo-interacional social e situada, configura-se, portanto, “como espaço de ampliação do repertório cultural das crianças” e de “criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo” (Girardello, 2003, p. 1).

Na literatura nacional sobre o tema, o trabalho de Perroni (1992) é considerado uma referência. Nele, por meio de uma perspectiva socioconstrutivista, a autora explora elementos da narrativa, como coesão e coerência, temporalidade e estratégias narrativas utilizadas pelas crianças para construir narrativas em interação com os adultos de seu convívio.

Nutridos por essa fonte, mas trazendo um outro ponto de vista que nos permita observar o modo de funcionamento desse fenômeno antes do período descrito na literatura (a partir de 2 anos até os 5 anos), partimos da abordagem dialógico-discursiva (Del Ré; Salazar Orvig; 2020; François *et al.*, 1984) fundamentada na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volóchinov (2018) e que dialoga com os estudos interacionistas de Bruner (1976, 1985, 2011) e Vygotsky (1978, 1986) para olhar as narrativas coconstruídas na relação criança-adulto.

Com vistas ao desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os dados de S., uma criança brasileira e monolíngue que compõe o *corpus* do grupo NALíngua-CNPq (Del Ré;

Hilário; Rodrigues, 2016). O período selecionado para análise foi de 1;5;24 a 4;3;4, totalizando 30 recortes, nomeados aqui de “Cenas Narrativas”.

O objetivo principal do presente estudo é compreender como as narrativas são coconstruídas nos diálogos entre S. e seus interlocutores adultos, de modo a analisar como cada participante contribui para a coconstrução desse discurso. Levando isso em consideração, propomos:

- Identificar a natureza das proposições narrativas (ação, descrição, *etc.*) e os tipos de intervenção de cada participante (resposta, pergunta, ordem, *etc.*);
- Observar, nas proposições narrativas produzidas por S., elementos que contribuem para uma complexificação da estrutura narrativa mínima (François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), observando também o papel dos elementos multimodais (De Almeida; Cavalcante, 2017);
- Identificar os modos de intervenção andaimantes¹ do adulto (De Weck; Salazar Orvig, 2019), uma vez que, em um primeiro momento, a criança tem as condições para narrar em interação e com o suporte do outro.

Duas hipóteses iniciais orientaram esta pesquisa:

1. é dentro do e graças ao contexto dialógico da interação discursiva que a criança adquire e se apropria do discurso narrativo, de sua estrutura e de seus elementos;
2. as contribuições de S. para a coconstrução de narrativas com os adultos se modificam, em termos qualitativos e quantitativos, ao longo de seu processo de aquisição da linguagem.

Desse modo, a fim de atingir os objetivos propostos, adotamos a seguinte sequência no trabalho:

Na primeira seção, trazemos uma reflexão sobre o papel da interação e do outro na experiência de aquisição da linguagem pela criança, apresentando conceitos como *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky (1978, 1986), *formatos*, *tutela* e *andaimagem*, de Bruner (1985, 2011; Bruner *et al.*, 1976).

¹ Tradução nossa para a palavra em francês: *étayants*.

Na segunda seção, apresentamos a abordagem dialógico-discursiva da linguagem, fundamentada nos trabalhos de Bakhtin (2011) e de Volóchinov/Bakhtin (2018) e, a partir dela, discutimos conceitos como língua(gem), dialogia e gêneros do discurso e de que modo esse olhar passou a ser utilizado para se pensar o processo de aquisição da linguagem pela criança, a partir de autores como François (2005), Salazar Orvig (2020) e Del Ré *et al.* (2022), contribuindo, assim, para os estudos da área. Em seguida, em um subcapítulo, trazemos a proposta de De Weck e Salazar Orvig sobre os tipos de intervenções andaimantes do adulto. Ainda nesta seção, em um segundo subcapítulo, apresentamos o conceito de multimodalidade, a partir dos trabalhos de Cavalcante (De Almeida; Cavalcante, 2017), que tem como base a tipologia gestual proposta por Kendon (1982) e organizada por McNeill (1985, 1992, 2005).

Na terceira seção, apresentamos algumas definições e abordagens do discurso narrativo e, no primeiro subcapítulo, trazemos os estudos de Bruner (1991, 1996, 1997a [1986], 1997b [1990]) e Labov (Labov; Waletzky, 1967; Labov, 1972), autores cujo foco não é a linguagem da criança especificamente. No entanto, seus trabalhos revelam reflexões interessantes sobre a natureza, o conceito, os procedimentos/elementos constitutivos e a estrutura da narrativa. No segundo subcapítulo dessa seção, comentamos sobre alguns trabalhos cujo objeto de análise são narrativas produzidas por crianças, a saber, o de Perroni (1992), de Brandão (2015) e Diedrich (2020). Em seguida, apresentamos a nossa proposta para olhar as narrativas produzidas por S., a partir dos trabalhos de François (François, 1996; François, 2004; François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984).

Na quarta seção, apresentamos a metodologia norteadora deste trabalho, que parte das reflexões propostas pelo Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2011), De Almeida e Cavalcante (2017), De Weck e Salazar Orvig (2019) e François (François, 1996; François, 2004; François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984). Detalhamos as categorias de análise que serviram de fio condutor das análises dos dados.

Na quinta e na sexta seções, trazemos, respectivamente, as análises qualitativa e quantitativa dos dados propondo uma discussão sobre os modos como cada participante contribui para a coconstrução das narrativas e sobre os tipos de intervenções andaimantes do adulto, refletindo sobre a natureza e a importância desse suporte para a experiência da criança no discurso narrativo ao longo do período selecionado para análise.

Por fim, na última seção, trazemos as considerações finais e algumas reflexões sobre possíveis encaminhamentos futuros.

2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: O PAPEL DA INTERAÇÃO E DO OUTRO

É antigo o interesse e as especulações acerca da linguagem da criança. São várias as questões e os fenômenos que intrigam não apenas estudiosos e pesquisadores do tema, mas também leigos interessados no assunto. Levando isso em consideração, neste capítulo trazemos uma reflexão sobre o papel da interação e do outro na experiência de aquisição da linguagem pela criança, apresentando conceitos como *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky (1978, 1986), *formatos*, *tutela* e *andaimagem*, de Bruner (1985, 2011; Bruner *et al.*, 1976).

Pelos questionamentos que coloca – sobretudo no que diz respeito às primeiras produções da criança e a que condições ela deve ser exposta para que essas produções aconteçam e que a linguagem se desenvolva –, a Aquisição da Linguagem constitui-se como uma área heterogênea e multidisciplinar, com indagações advindas tanto de teorias linguísticas como psicológicas, o que implica alguns problemas metodológicos (*cf.* Del Ré, 2014c).

Neste trabalho, em consonância com Hilário (2015, p. 56), partimos do pressuposto de “que a língua(gem) é socialmente construída e que a aquisição da linguagem se dá fundamentalmente na relação do sujeito com a própria língua(gem) [...] então a interação e a relação entre o sujeito e o outro se tornam centrais no processo de aquisição”.

Na esteira desse pensamento, dentre as teorias propostas (*cf.* Del Ré, 2009; Scarpa, 2001), dialogamos com o interacionismo social de Vygotsky (1978, 1986) e de Bruner (1976, 1985, 2011). Ainda que seus trabalhos estejam vinculados à Psicologia, ambos os autores nos ajudam a pensar a entrada da criança na língua(gem), apontando a importância da parceria dialógica que se estabelece na relação entre a criança e o outro, do papel da interação e do suporte do adulto ao longo do processo de aquisição.

Para Vygotsky (1978, 1986), a linguagem e o pensamento têm origens sociais, se constituem e se desenvolvem na interação com o meio e com o outro. Nesse processo, o adulto interlocutor desempenha um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento da linguagem (e do pensamento), pois ele atua como mediador entre a criança e a ação com o mundo, em um processo de internalização e de representação mental das estruturas construídas socialmente/externamente (do intersíquico ao intrapsíquico), movimento que se dá por meio da linguagem.

A criança é vista, portanto, como sujeito de linguagem ativo na construção de seu conhecimento de mundo e de linguagem, que se desenvolve na interação com o outro e que

aprende com ele aquilo que logo ela será capaz de realizar por si só. Para isso, é preciso que o adulto interlocutor identifique aquilo que a criança já consegue fazer sozinha (Zona de Desenvolvimento Real) e o que ela ainda não é capaz de fazer por si só, mas pode fazê-lo mediante o auxílio de alguém mais experiente (mãe, professor, crianças mais experientes em termos linguísticos e cognitivos), momento em que ela, segundo Vygotsky, se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nas palavras do autor,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 1991, p. 60-61).

Levando em conta a inscrição social e cultural da linguagem, Bruner (Wood, Bruner e Ross, 1976), inspirado nos trabalhos de Vygotsky, sobretudo no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, propõe o conceito de tutela. O autor evidencia o papel fundamental da parceria entre a díade criança-adulto, da atuação conjunta e da interação, apontando a importância do suporte, da intervenção e da mediação do adulto (ou de alguém mais experiente) no processo de aquisição da linguagem.

O processo de tutela (*tutorial process*) é definido pelo autor como “os meios pelos quais um adulto ou ‘especialista’ ajuda alguém que é menos adulto ou menos especialista”² (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 89). A tutela pode ser compreendida através da metáfora do andaime, proposta por Bruner:

Isso [a intervenção de um tutor] envolve uma espécie de processo de “andaime” que permite a uma criança ou novato resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de seus esforços sem assistência. Esse andaime consiste essencialmente no adulto “controlando” os elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, permitindo-lhe concentrar-se e completar apenas os elementos que estão dentro de sua competência. A tarefa, assim, avança para uma conclusão bem-sucedida. No entanto, presumimos que o processo pode potencialmente alcançar muito mais para o aprendiz do que uma conclusão assistida da tarefa. Pode resultar, eventualmente, no desenvolvimento da competência na tarefa pelo aprendiz a um ritmo que ultrapassaria, em muito, seus esforços não assistidos (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 90).³

² No original: “the means whereby an adult or ‘expert’ helps somebody who is less adult or less expert”.

³ No original: “[...] it involves a kind of ‘scaffolding’ process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‘controlling’ those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. We assume, however, that the process can potentially achieve much more for the learner than an assisted completion of the task. It may result, eventually, in development of task competence by the learner at a pace that would far outstrip his unassisted efforts.”.

Se por um lado a andaimagem pressupõe uma assimetria entre a díade adulto-criança no que diz respeito ao objetivo da atividade (linguageira, não-linguageira ou linguística), por outro ela não é condição única para o sucesso desse processo. A tutela deve estar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

Ademais, a assimetria característica de todo processo de tutela não anula sua natureza colaborativa. Adulto e criança “são coorientados na tarefa e a andaimagem só pode ser eficaz se se basear no que cada um produz, a criança em relação ao adulto, mas também o adulto em relação à criança” (De Weck; Salazar Orvig, 2019, p. 2).

Desse modo, Bruner (2011, p. 277-279) propõe seis funções do tutor no interior do processo de andaimagem: 1) o engajamento da criança na atividade, buscando garantir sua adesão, participação e interesse; 2) a redução dos graus de liberdade, simplificando a tarefa em subtarefas e preenchendo lacunas (espaço discursivo) da criança; 3) a manutenção da orientação da criança, garantindo que ela mantenha o foco no objetivo da atividade em curso; 4) a sinalização das características determinantes da atividade, fazendo com que a criança entenda em que aspectos ela se afasta de uma produção relevante, adequada e/ou eficaz; 5) o controle da frustração, buscando preservar a autoestima da criança ou tornar a tarefa mais satisfatória e menos desgastante para ela do que se a realizasse sozinha; e 6) a demonstração ou apresentação de um modelo: em alguns casos, o adulto pode demonstrar “como fazer”. Essa produção de modelos pode se manifestar na forma de sugestões.

Nessa relação diádica, portanto,

O adulto conduz, através de seu discurso e ações, as atividades da criança de modo a constantemente confrontá-la com relações entre sinais, meios e objetivos, levando-a a intervir ativamente nessas relações antes que ela possa representá-las, ajustando-se assim de perto ao nível da criança no decorrer da tarefa (Bruner *et al.*, 2011, p. 289).⁴

Voltaremos a tratar sobre o processo de tutela/andaimagem mais à frente, no capítulo 3, ancorados em outros autores interessados no tema, como François (1996) e De Weck e Salazar Orvig (2019).

Um outro conceito bastante importante proposto por Bruner (1984, 1985), com foco na interação mãe-bebê, é o de formatos, que destaca, principalmente, o papel do lúdico (como os jogos de esconder e aparecer, empilhar blocos, *etc.*) nessa relação e no processo de aquisição da linguagem pela criança. Trata-se de esquemas rotinizados de interação conhecido

⁴ No original: « L’adulte dirige par son discours et ses actions les activités de l’enfant de façon à le confronter constamment à des relations entre signes, moyens et buts, et l’amener à intervenir activement dans ces relations avant qu’il puisse les représenter, s’accordant ainsi étroitement au niveau de l’enfant dans le déroulement de la tâche. ».

pelos interlocutores e que, devido à sua estabilidade e recorrência em cenários mais familiares, tornam-se implícitos, generalizáveis e abstratos, podendo, inclusive, ser aplicados em novas situações.

Os formatos estruturam a interação da díade mãe-bebê e, no caso dos jogos mais especificamente, permitem a alternância da ação, atenção e, aos poucos, dos papéis no diálogo. Como exemplo de formatos, podemos citar aqui a hora do banho, a hora de comer, as conversas ao telefone, saudações, as festas de aniversário, o momento da leitura de livros, *etc.* Em suma, nas palavras do autor:

Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não-verbais (Bruner, 1984, p. 76, tradução nossa).⁵

Segundo Bruner (1984), no início, os formatos são estabelecidos e controlados pelo adulto na interação com a criança. Posteriormente, à medida que é usado em variadas circunstâncias, ele se desenvolve e a criança consegue realizar aquilo que antes só conseguia fazer mediante a tutela de um interlocutor mais experiente. Com isso, os objetivos dos dois parceiros passam a ser coordenados, por meio da divisão do trabalho e da iniciativa.

O conceito de formatos é bastante interessante no estudo que propomos sobre a coconstrução de narrativas, principalmente no início do processo de aquisição da linguagem, uma vez que é graças a esses microcosmos que moldam as interações entre a criança e seus interlocutores e a essas microculturas que a cercam, que a criança entra na linguagem e, conseqüentemente, no discurso narrativo. É no interior das interações rotinizadas com o adulto que ela vai, aos poucos, aprender a tecer narrativas, adquirindo habilidades pragmáticas, socio-discursivas e formais (tempo, espaço, pessoa, pronomes, *etc.*).

⁵ No original: "In order for the young child to enter into language, he must enter into social relationships of a kinds that contextualize language in dialogue. A format is a simplified exemplar of that class of relationships. It is a rule-bound microcosm in which the adult and child *do* things to and with each other. Since formats pattern communicative interaction between infant and caretaker before lexico-grammatical speech begins, they are crucial to the passage from communication to language. Eventually they permit adult and child to do things with each other by the use of language as an adjunct to non-verbal means."

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA

As contribuições trazidas pela perspectiva interacionista dialogam com a perspectiva dialógica da linguagem proposta pelos autores do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018; 2019; Bakhtin, 2011, 2020; entre outros). Com esse olhar, o diálogo e os mecanismos interacionais são entendidos como constitutivos do processo de aquisição linguageira. Como bem colocam Bertin e Masson (2020, p.88),

A primeira abordagem descreve a interação como o principal vetor dos processos de aquisição da estrutura sintática, com uma atenção especial voltada para os fenômenos de adaptação do adulto às tentativas da criança e às retomadas feitas por ela. Paralelamente, uma abordagem dialógica da aquisição se concentra na maneira como a coconstrução do discurso pelos dois interlocutores leva a criança a mobilizar e adquirir habilidades linguísticas para compartilhar e construir significados que são o objeto do discurso.

É verdade que os autores do Círculo não teorizaram especificamente sobre a linguagem da criança. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018), Volóchinov, um dos autores e intelectuais mais conhecidos do grupo, deixa clara a sua preocupação em propor um método sociológico para o estudo dos problemas concretos da filosofia da linguagem, na qualidade de uma filosofia do signo ideológico por excelência. Eram, pois, filósofos da linguagem.

Contudo, os estudos do Círculo acerca da natureza social, dialógica e ideológica da língua(em) e de conceitos⁶ como *subjetividade, gêneros do discurso, enunciado, interação discursiva, outro, compreensão responsiva e memória discursiva* servem de base para se pensar o processo de aquisição da linguagem pela criança. Essa proposta de olhar para os fenômenos languageiros que caracterizam a experiência da criança na linguagem a partir dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin é conhecida hoje, na área de Aquisição, como *abordagem dialógico-discursiva* (Del Ré; Salazar Orvig, 2020; Del Ré, *et al.*, 2022).

Assim, neste capítulo apresentamos a abordagem dialógico-discursiva da linguagem, fundamentados nos trabalhos de Bakhtin (2011) e de Volóchinov/Bakhtin (2018). Discutimos conceitos importantes para essa perspectiva e de que modo esse olhar passou a ser utilizado para se pensar o processo de aquisição da linguagem pela criança, a partir de autores como François (2005), Salazar Orvig (2020) e Del Ré *et al.* (2022). No subcapítulo 2.1, trazemos a proposta de De Weck e Salazar Orvig sobre os tipos de intervenções andaimantes do adulto. Em seguida, no subcapítulo 2.2 apresentamos o conceito de multimodalidade, a

⁶ Esses conceitos serão elucidados ao longo desta seção do trabalho.

partir dos trabalhos de Cavalcante (De Almeida; Cavalcante, 2017), que tem como base a tipologia gestual proposta por Kendon (1982) e organizada por McNeill (1985, 1992, 2005).

De acordo com Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018), a *língua(gem)* é entendida como um fenômeno social que reflete ideologicamente a organização social, econômica, histórica, cultural, ideológica e política de uma sociedade. Essa mesma língua(gem), contudo, não é apenas produto, criação e reflexo da atividade humana coletiva; numa relação de dupla implicação, ela também exerce influência sobre o ininterrupto processo de desenvolvimento, funcionamento e organização da vida social e das relações que a geraram e que a engendram (Volóchinov, 2019). Assim, a língua, porque social e histórica, se move. Essa compreensão sócio-histórica da língua(gem), mobilizada por seus usuários, – em detrimento de uma visão que a percebe como um sistema abstrato monolítico e homogêneo (a língua como sistema abstrato e suas unidades não são suficientes para a construção do sentido) –, coloca em evidência esse movimento de constituição mútua e dialética: ela constitui e é constituída pelos sujeitos; eles a constituem e são constituídos nela e por ela. Assim,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental de língua (Volóchinov, 2018, p. 218-219).

Partindo dessa reflexão, Volóchinov (2019, p. 268-269) dirá que “esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem”, e que, portanto, “a essência real da língua é o acontecimento social da interação discursiva, realizada em um ou muitos enunciados.” O enunciado é a materialização da língua e é entendido como unidade da interação social, esta que ocorre por meio da troca de *enunciados* entre o eu e o outro, ou seja, na forma de um diálogo entre sujeitos e entre discursos (mais próximos ou mais distantes, mais restritos e situacionais ou mais amplos). Nessa perspectiva,

Não existem discursos concebidos e produzidos por uma instância enunciativa que seja isolada da circulação dos discursos presentes, passados, futuros. [...] No que diz respeito às trocas languageiras, um enunciado recebido não se interpreta de maneira literal, mas “responsiva”, posicionando toda tomada de palavra em referência aos outros, reais ou supostos (Delamotte, 2021, p. 118).

Nesse sentido, temos o conceito de dialogismo, segundo o qual “toda verbalização está fundamentalmente ligada às verbalizações do outro no diálogo imediato (que está acontecendo), mas também à distância (que aconteceu)” (Delamotte, 2021, p. 120). A partir disso, os autores do círculo reconhecem a dialogicidade constitutiva de todo enunciado, manifestada em três dimensões (Faraco, 2009, p. 59-60):

- a) todo dizer se orienta para um “já dito” (*i.e.*, não se constitui do nada): segundo Bakhtin (2011, p.289), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”, uma resposta a outros enunciados, aspecto denominado *memória discursiva*.
- b) todo dizer é orientado para uma resposta: aspecto que diz respeito à orientação social de todo enunciado, que se direciona sempre para um *outro* (ouvinte presente/empírico ou presumido) e pressupõe sempre a sua *compreensão responsiva* (tomada de posição valorativa), sua reação de concordância ou discordância, aproximação ou afastamento, que se manifesta por olhares, movimentos corporais, expressões faciais, gestos, silêncio e fala. Em outras palavras, ao mesmo tempo que responde a outros, todo enunciado suscita uma resposta.
- c) todo dizer é internamente dialogizado: todo enunciado é constituído pelo entrecruzamento de diferentes vozes, de modo contínuo e multiforme, formando novas vozes sociais. Essa dimensão expõe o papel fundamental da alteridade eu-outro na constituição dos sujeitos e de seus discursos. Sob essa ótica, o sujeito parte do discurso dos outros ao discurso de si, ou seja, nossos enunciados são sempre atravessados pelas “palavras alheias”, reelaboradas dialogicamente em “palavras próprias”.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras do *outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade, de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2011, p. 294-5).

Essa assimilação dialógica que o *eu* faz das palavras do *outro* se dá de modo singular, pois sua produção e recepção estão vinculadas a sujeitos únicos e a condições sócio-históricas específicas. Fundamenta-se, então, a dialética constitutiva do enunciado: ele é ao mesmo tempo social e singular. A irrepetibilidade lhe é inerente, pois o que o sujeito diz não pode ser dito da mesma forma por mais ninguém (Bakhtin, 2020). Enuncia-se algo para alguém dentro de uma determinada situação sócio-histórica/espaco-temporal. A irrepetibilidade de todo ato de enunciar manifesta a singularidade de todo enunciado.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que ainda não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.) Todo o dado se transforma em criado (Bakhtin, 2011, p. 326).

Face a essa reflexão, confirma-se, portanto, o caráter dialógico de todo enunciado, mesmo daqueles que, aparentemente, são monológicos, como as narrativas.

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição (Bakhtin, 2011, p. 298).

Na dinâmica desses movimentos responsivos (de ser resposta e de suscitar resposta), a teoria bakhtiniana advoga que, com uma maior ou menor nitidez, todo enunciado é ideológico, uma vez que o ato de enunciar implica sempre um sujeito ativo que expressa uma posição social avaliativa. Em outros termos: não há enunciado neutro. Isso também está relacionado ao fato de que os enunciados são compostos por signos, que são ideológicos por excelência. Segundo Volóchinov (2019, p. 91), “tudo o que é ideológico possui uma significação”, ou seja, é um signo. Um signo é tudo aquilo que “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (Volóchinov, 2019, p. 91). Ou seja, é ideológico porque ele representa e significa algo diferente dele, ultrapassando os limites da sua existência particular, de sua realidade natural e material.

Os sujeitos usam os signos, portanto, para referenciar uma realidade externa a eles, mas sempre de modo refratado (reinterpretado), o que implica reconhecer que no processo de referenciação “nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...] diversas interpretações (refrações) desse mundo” (Faraco, 2009, p. 50). Isso porque a significação não está dada *a priori* no signo em si; a significação é construída *no e pelo* discurso, por sujeitos de linguagem situados sócio-historicamente e em função “da diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (Faraco, 2009, p. 51).

As operações de reflexão e de refração dos signos apontam, mais uma vez, para a constituição dialógica do sujeito e de seu discurso. O signo (a palavra) e o enunciado, enquanto fenômenos de língua(gem), são sociais e atravessam o sujeito, este que se constitui *na e pela* língua(gem), na interação com seus interlocutores (alteridade eu-outro), ao mesmo

tempo que a constitui. Com isso, consideramos que o sujeito singular é “constituído no meio social e em razão do outro social” (Faria; Vieira, 2022, p. 154).

Desse modo, o enunciado do *outro* reflete no *eu*, que é atravessado pelo enunciado alheio. Ao responder, o *eu* inevitavelmente refrata o enunciado alheio, ressignificando-o em palavras próprias. Por isso, a perspectiva dialógico-discursiva busca dar conta dessa singularidade, cujo processo de constituição é contínuo.

Na esteira dessa reflexão, outro conceito relevante é a noção de língua. Enquanto fenômeno social, ela se materializa na forma de enunciados concretos produzidos e compreendidos pelos sujeitos no seio das interações languageiras que ocorrem dentro de uma determinada esfera social de atividade humana de uso da língua(gem). Cada campo de atividade elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, cujas formas são determinadas por condições específicas de produção e de recepção, pela finalidade do campo, pela posição social (estatuto) dos sujeitos, pela natureza das relações pessoais (papéis) entre os participantes e, finalmente, por fatores linguísticos adequados ao contexto: conteúdo/tema, estilo (seleção de recursos lexicais e gramaticais) e construção composicional – esses aspectos estão ligados a questões sobre “quem fala”, “para quem fala”, “em que contexto”, “por que fala”, “como fala” e “o que fala”. Às formas de enunciado relativamente estáveis e normativas dá-se o nome de *gêneros do discurso*. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 282-283),

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).

Isso implica reconhecer que os gêneros do discurso moldam e formatam o que enunciamos e a forma como organizamos linguisticamente nossos enunciados, ou, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 282), “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo”. A relativa estabilidade dos gêneros faz com que reconheçamos sua função social, seu contexto de uso, seu objetivo comunicativo e funcionamento linguístico (características linguísticas e estruturais típicas), elementos que lhes conferem determinado formato.

Contudo, apesar de serem tipos mais ou menos estáveis de enunciados, reconhecidos e reconhecíveis pelos usuários da língua, os gêneros discursivos são flexíveis, heterogêneos, permeáveis, mutáveis e bastante diversos; uns aparecem e outros tendem a desaparecer, alguns se transformam, justamente por serem diversificados os campos de atividade humana de uso concreto da língua(gem). São os usuários da língua que, ao fazerem uso deles, os perpetuam e os transformam.

As reflexões sobre língua e linguagem propostas pelo Círculo de Bakhtin têm contribuído para as pesquisas em Aquisição da Linguagem. Frédéric François (François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), linguista e filósofo francês, foi um dos primeiros autores a trazer as reflexões bakhtinianas para os estudos em aquisição, com a abordagem dialógico-discursiva, partindo do princípio de que a criança entra na língua(gem) pelos gêneros do discurso, pois ela “adquire enunciados que fazem parte de um cenário: o das conversas em família, das festas de aniversário, da praia, *etc.*, o que significa que existe todo um universo linguístico que acompanha essas situações” (Del Ré; Paula; Mendonça, 2014a, p. 26). Isso quer dizer que é a entrada da criança nos mais diferentes gêneros discursivos de práticas languageiras que faz com que ela mobilize determinadas estruturas linguísticas (François, 2004), como aquelas da narrativa e seus elementos (Perroni, 1992), levando-nos a entender, como bem coloca Salazar Orvig (2020, p. 161), seguidora de François, que “os gêneros (e atividades) são mediadores entre as práticas de linguagem e as construções de língua das crianças”. Em outras palavras, a aquisição e o uso de unidades e estruturas linguísticas estão diretamente relacionados aos gêneros do discurso, às situações de enunciação e, conseqüentemente, a um uso social e cultural da língua. A criança aprende os usos de linguagem à medida que ela se relaciona com o outro, entra nos gêneros e coloca os modos de funcionamento da língua(gem) em uso.

Inicialmente, a interação entre criança e adulto se dá a partir de gêneros primários, que são as trocas conversacionais, isto é, a conversa do cotidiano. Conforme a criança vai interagindo em outros contextos discursivos e com outros interlocutores (escola, igreja, consultório médico, parque, comércio *etc.*), ela vai tendo contato e desempenhando outros papéis discursivos, entrando, assim, em outros gêneros. O jogo simbólico é também um lugar onde a criança aprende, por meio da brincadeira, a deslocar-se para diferentes papéis discursivos - como ser o professor ou o aluno ao brincar de escola, ser a/o mamãe/papai ou a/o filhinha/o ao brincar de casinha, ou desempenhar outros papéis ao brincar de telefonista, médico, supermercado *etc.*, - até chegar à escrita, tendo acesso aos gêneros que Bakhtin nomeia como secundários (Del Ré *et al.*, 2020, p. 24).

Partindo da proposta de Bakhtin (2011) de que o sujeito experiencia a língua – materializada nas formas estáveis de gênero do enunciado – por meio dos discursos dos outros

em diálogo, François propõe que a entrada da criança no universo simbólico da linguagem via gêneros do discurso é de natureza essencialmente dialógica. Assim, é na e pelas trocas enunciativas com o outro (diálogo entre sujeitos e entre discursos), em contextos significativos (a casa dos avós, a escola, as festas de aniversário, as viagens em família, as idas ao parque, *etc.*), que ela se apropria, aos poucos, dos diferentes *modos de funcionamento* e de uso da língua(gem). Isso nos mostra que “a criança que aprende a falar não vai da língua (com uma espécie de caixa de ferramentas linguísticas) à fala (como um conjunto de usos da língua em contexto), mas dos discursos dos outros ao discurso de si.” (Delamotte-Legrand, 2004, p. 25)⁷.

A partir da ideia de que todo enunciado responde, em maior ou menor grau, a outros enunciados e aos enunciados dos outros, François (2005) propõe olhar para a dinâmica da atividade responsiva, para os movimentos do discurso. Esses movimentos advêm das trocas de enunciados entre os sujeitos, na construção dialógica do sentido do discurso e no processo de aquisição, pela criança, das estruturas e das unidades linguísticas e seus usos. Trata-se, portanto, das “maneiras particulares de encadear em si e em outrem” (François, 2009, p. 194) e de produzir sentido.

Esses movimentos estão ligados à dinâmica das trocas verbais e se tecem no interior do diálogo. Ou seja, os movimentos discursivos advêm dos encadeamentos de enunciados entre os sujeitos durante a interação verbal e, assim,

Um ponto de vista se opõe a outros pontos de vista. Ele retoma-modifica o discurso de outrem e, nesse sentido, sua forma de se manifestar não é indiferente, pois o que vai fazer sentido não é o enunciado como tal, mas seu movimento em relação ao que o precede, tanto no caso de um encadeamento *in situ* com um interlocutor real quanto no caso de uma relação com uma tradição cultural e com leitores ausentes (François, 2005, p. 65).

Desse modo, todo enunciado, por ser resposta e por suscitar uma resposta (compreensão responsiva), produz movimentos discursivos que podem estar em continuidade (retomada-modificação) ou descontinuidade (deslocamento: de mundo, de gênero, de ponto de vista, *etc.*), em convergência (afinidades) ou divergência (rupturas) com o enunciado que o precede e com o que o sucede (projeção da recepção do interlocutor). É a partir desses encadeamentos que o sentido se constrói no discurso.

Reconhecendo a riqueza da experiência discursiva dos falantes e os diferentes modos de produção do sentido, François parte da premissa de que as crianças não entram na

⁷ No original: « l'enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue (comme sorte de boîte à outils linguistiques) à la parole (comme ensemble d'usages de la langue en contexte), mais des discours des autres aux discours de soi. ».

linguagem “do mesmo modo”, o que significa que cada criança se relaciona com a língua de maneiras distintas. Trabalhos recentes em aquisição da linguagem (conferir Del Ré; Hilário; Vieira, 2020), sob a perspectiva dialógico-discursiva, têm lançado luz sobre a aquisição de diferentes fenômenos linguístico-discursivos pelas crianças, destacando justamente a singularidade de cada uma delas dentro desse processo. Isso implica reconhecer, por exemplo, que há crianças que produzem mais enunciados humorísticos, argumentativos ou narrativos do que outras.

Dentro dessa reflexão, é preciso considerar a heterogeneidade dos fenômenos (seja de aspectos mais formais, seja de aspectos mais discursivos) que integram o processo de aquisição da linguagem. Nesse sentido, concordamos com Frédéric François quando ele afirma que “a criança não utiliza a ‘língua’: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto ou interlocutor, uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica, mesmo porque a utilização não se fará nas condições da primeira recepção.” (François, 2009, p. 185). Dessa forma, ao ser confrontada com determinados modos de funcionamento da linguagem, cada criança vai acentuar aspectos linguístico-discursivos diferentes.

Diretamente ligada a isso está a heterogeneidade constitutiva tanto da atividade de produção como de recepção languageira, o que diz respeito à construção e à negociação dialógica do sentido entre a díade criança-adulto, levando em consideração a singularidade de cada sujeito. Isso significa que “‘linguagem’ comporta uma zona de sentido partilhado, uma zona de conflito ou, em todo caso, de diferença, uma zona de indecisão” (François, 2009, p. 186).

Dessa forma, segundo François (2009), é preciso substituir uma teoria de aquisição da língua por uma teoria dos “modos de funcionamento da linguagem”, levando em conta os fenômenos de língua, linguagem e cultura. Somente assim é possível vislumbrar, à luz da abordagem dialógico-discursiva, a relação da criança com a língua(gem) e a maneira de usá-la: “[...] o próprio uso é a aquisição” (François, 2009, p. 187).

Portanto, nesse novo olhar para a linguagem da criança e para o seu processo de aquisição, Frédéric François,

Ao invés de procurar por característica formais do discurso, concentrou-se no papel central dos movimentos discursivos: crianças (e adultos) constroem seus enunciados com base nos enunciados dos outros e em diálogo com eles. Diante disso, a heterogeneidade e a imprevisibilidade dos eventos discursivos se mostram mais relevantes do que as regularidades estruturais. Além disso, ele enfatizou o poder do diálogo, que faz com que as crianças (e outros falantes, obviamente) produzam um discurso que elas não conseguiriam realizar sozinhas (Del Ré; Salazar Orvig, 2020, p. 4).

Sob essa perspectiva, é *pelo e com* o outro, *na e pela* língua(gem), que a criança toma consciência de si, dos outros e do mundo que a cerca, aprende a orientar-se diante de seus interlocutores e a responder ativamente a seus enunciados.

[...] dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo*. Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da autossensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade, e isso é como se enformasse plasticamente esse caos infinito e agitado de necessidades e insatisfações, no qual todo o exterior ainda está diluído para a criança e está também diluída e submergida a futura diáde de sua personalidade e do mundo exterior que a ela se opõe. [...] A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação [...] (Bakhtin, 2011, p. 46).

Ao fazer isso, os adultos interlocutores reconhecem a criança, já desde muito cedo (Del Ré, De Paula; Mendonça, 2014a), e até mesmo antes de seu nascimento (Dodane, 2018), como um sujeito de linguagem, um parceiro conversacional, ao interpretar e atribuir significado às suas produções (balbucios, gestos, vocalizações, olhar, *etc.*), convocando-a para o diálogo.

O caráter dialógico dos enunciados mostra a importância do diálogo na experiência de aquisição da linguagem pela criança. No que diz respeito ao entendimento da noção de diálogo, Bakhtin/Volóchinov (2018) deixam claro que não se trata tão somente da interação face a face e das réplicas do cotidiano, mas compreendem diálogo num sentido mais amplo (*e.g.* entre obras literárias, entre outros discursos). Assim, a interação face a face é apenas uma das formas possíveis de realização do diálogo na interação discursiva, na qual a relação entre os enunciados (os ecos dialogais oriundos dos movimentos discursivos), sociais e culturais, são mais transparentes. Dessa forma, a compreensão e a responsividade entre os enunciados são mais imediatas.

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (Volóchinov, 2018, p. 219).

Partindo dessa perspectiva, tendo como foco a aquisição da linguagem, Salazar Orvig (2014b, p. 15) comenta sobre o estatuto que o termo “diálogo” assume se o

compreendemos não apenas como interação entre indivíduos (adulto-criança), mas também como participação dos sujeitos na construção de um espaço compartilhado de sentidos – o que Bakhtin/Volóchinov chamam de relações dialógicas (aceitação, recusa, convergência, divergência, harmonia, conflitos, *etc.*) –, no interior do qual são colocadas em prática a alternância de papéis e a troca de turnos, fundamentos adquiridos pela criança ao longo de sua experiência com e na língua(gem). É no interior desse espaço heterogêneo que “se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (Faraco, 2009, p. 61). Trata-se, portanto, de uma constante negociação de construção de referentes e de sentidos.

Percebe-se, portanto, a importância do papel do outro e da interação entre adulto e criança em contextos sociais significativos para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Contudo, a perspectiva dialógico-discursiva vai além, destacando o caráter dialógico de todo enunciado, o que quer dizer que os sujeitos produzem enunciados sempre em resposta e em continuidade aos enunciados dos outros. Consequentemente, esses enunciados constituem-se a partir do discurso do outro, e o diálogo assume, dessa forma, um papel central no processo de aquisição da linguagem pela criança. Assim, ao enunciar, a criança evoca outros enunciados/discursos – o que Bakhtin denomina *memória discursiva*. Ao evocar esses enunciados, ela constrói sentido dialogicamente.

No Brasil, a abordagem dialógica da aquisição da linguagem tem fundamentado os trabalhos do grupo de pesquisa GEALin-FCLAr (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara / NALíngua-CNPq), coordenado pela professora Dr^a. Alessandra Del Ré – ex-orientanda de Frédéric François –, com estudos sobre diferentes fenômenos linguístico-discursivos, como o bilinguismo (De Santis; Del Ré, 2019), a aquisição e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (Falasca, 2012; 2017; Moreira, 2021), autismo (Canónico, 2022), aquisição e emprego da morfologia pela criança (Hilário, 2015), aquisição do humor (Del Ré *et al.*, 2019), argumentação (Vieira, 2011, 2015; Ricci, 2021; Ganesella-Ferreira *et al.*, 2024), entre outros, os quais estabelecem um diálogo entre os trabalhos de Bakhtin e Volóchinov e de autores como Bruner e Vygotsky. Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo resultam de um trabalho teórico que vem sendo desenvolvido desde 2008, em parceria com pesquisadores da França.

3.1 PROCEDIMENTOS DE ANDAIMAGEM

Como exposto anteriormente, o processo de andaimagem é uma contribuição da abordagem interacionista para os estudos em aquisição. Ao olhar para a relação diádica

criança-adulto interlocutor, não podemos deixar de considerar a dinâmica dialógica que se estabelece nas interações entre eles, por meio de diferentes modalidades de intervenção no diálogo. Nessa dinâmica, é interessante observar não apenas os enunciados andaimantes do adulto, mas também as reações da criança a esses enunciados.

Essa é a proposta de De Weck e Salazar Orvig (2019). Segundo as autoras, nas práticas languageiras os enunciados andaimantes do adulto podem ser classificados como 1) andaimagem linguística ou 2) andaimagem da tarefa. Para cada um deles, elas propõem a elaboração de categorias gerais, que dão conta das modalidades gerais da andaimagem, e de categorias específicas, que são as diferentes possibilidades de atualização das categorias gerais em função da atividade.

As intervenções andaimantes do adulto na coconstrução do diálogo com a criança podem aparecer em duas posições discursivas: *en amont* – quando os enunciados do adulto precedem os da criança, “na iniciativa da tarefa, sequência ou troca, as intervenções do adulto estruturam e simplificam a tarefa” (De Weck; Salazar Orvig, 2019, p. 3); *en aval* – quando os enunciados do adulto seguem os enunciados da criança e são, portanto, reações/respostas aos dizeres do outro.

No que diz respeito à andaimagem linguística, essas intervenções do adulto têm como foco as formas da língua nas produções da criança, visando um aprimoramento de seus enunciados. Como exemplos, podemos citar, como categorias gerais, as *reformulações*, que consistem na retomada pelo adulto do enunciado da criança, com a proposta de uma modificação da forma, mas não do conteúdo, e os *pedidos ou propostas de denominação*.

Já a andaimagem da tarefa diz respeito à “gestão da realização da atividade e do uso da língua na atividade” (De Weck; Salazar Orvig, 2019, p. 3). No caso das narrativas, objeto de estudo do presente trabalho, esse é o tipo de andaimagem mais frequente observado na dinâmica das interações entre adulto e criança em situação de coconstrução do discurso narrativo, uma vez que o foco é a realização da tarefa de narrar algo. Isso não significa que, em ocasiões específicas, o adulto não possa focar nas formas linguísticas. Nas palavras das autoras:

A construção discursiva constitui o produto final (uma narrativa, por exemplo), enquanto em outros casos o discurso é um meio de alcançar um objetivo que pode ser cognitivo e/ou material (por exemplo, encontrar um objeto ou realizar uma construção) (De Weck; Salazar Orvig, 2019, p. 3).

Dito isso, como exemplos de categorias gerais as autoras trazem a *regulação da atividade*, as *reações às produções da criança*, as *condutas reflexivas* e a *orientação*.

A *regulação da atividade* diz respeito ao modo pelo qual o adulto gerencia e conduz a atividade (por meio de elementos verbais e não-verbais), centrando-se no material e/ou no próprio desenvolvimento da atividade.

As *reações às produções da criança* são as avaliações/os *feedbacks* (comentários, aceitação, recusa, confrontação) que o adulto dá sobre o conteúdo das proposições da criança.

As *condutas reflexivas* ocorrem por meio de explicações, justificativas, comentários, questões que antecipam o que está por vir na atividade ou que retomam eventos anteriores de uma história (o que é possível graças ao conhecimento compartilhado construído na relação adulto-criança). Através desses meios, o adulto mostra à criança sua compreensão acerca do que está acontecendo.

A *orientação (guidage)* diz respeito às intervenções do adulto, cujo objetivo é fazer com que a criança participe da atividade e a desenvolva. Para essa estratégia de andaimagem, as autoras propõem algumas categorias específicas em função da atividade⁸: leitura conjunta e adivinhação por indício. Para este trabalho, mencionaremos somente aquelas que dizem respeito à atividade de leitura conjunta, a saber, *as instruções* sobre como realizar a tarefa; *incentivos* que encorajam a criança a continuar a atividade como antes; *questões factuais*, ou seja, perguntas sobre os eventos do cenário/do material, sobre os referentes ou pedidos de denominação; *pedidos de explicação*; e *questões antecipatórias* que antecipam os eventos da narrativa, visando à progressão do discurso.

Face aos enunciados andaimantes do adulto, de acordo com De Weck e Salazar Orvig (2019), as reações da criança podem ser classificadas em função de sua adequação ou não às expectativas do adulto, ou seja, podem ser *adequadas* ou *não adequadas*. Além dessas, duas outras possibilidades de reação são: respostas como “eu não sei” – a criança compreende o que lhe foi pedido, mas não conhece a resposta – e ausência de resposta – nesse caso, o adulto deixa o espaço discursivo para que a criança responda, mas ela não o faz.⁹

Quanto a essas expectativas, levando em consideração as narrativas produzidas pela criança em coconstrução com o adulto interlocutor, consideramos importante trazermos aqui algumas reflexões levantadas por Frédéric François (2004). Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que, mesmo quando o objetivo da atividade é conhecido e negociado entre os

⁸ No artigo de De Weck e Salazar Orvig (2019) usado para este trabalho, dentre as modalidades gerais de andaimagem, elas desenvolvem e ilustram, de modo mais aprofundado, apenas a *orientação (guidage)* que, segundo as autoras, é uma estratégia observada com bastante frequência na andaimagem da tarefa, tanto na atividade de leitura conjunta como na atividade de adivinhação por indício (*devinette par indice*) – atividades analisadas e comparadas por De Weck e Salazar Orvig.

⁹ Mais à frente, na seção “Metodologia”, explicitaremos o modo como olharemos para as reações da criança às intervenções andaimantes do adulto.

participantes do diálogo, há diferentes soluções discursivas possíveis (começar a contar algo pelo começo/estado inicial ou pelo fim/estado final). Em segundo lugar, como em todo diálogo, há expectativas e surpresas. Nesse sentido, a criança pode produzir um discurso adequado, mas completamente inesperado.

3.2 A MULTIMODALIDADE

Como apresentado anteriormente, assumimos neste trabalho a concepção de língua(gem) proposta pelos autores do Círculo de Bakhtin. Para eles, a língua(gem) é um fenômeno social heterogêneo, constitutiva do sujeito e de suas práticas. Nesse sentido, uma vez que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, compreende-se “[...] *que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes* quanto os campos da atividade humana [...]” (Bakhtin, 2011, p. 261, grifos nossos). Assim, o Círculo reconhece o caráter complexo e multiforme dos usos da língua, o que significa que para se compreender os modos de funcionamento/uso da linguagem é preciso olhar para o todo que compõe o enunciado.

De acordo com Volóchinov (2019), o enunciado cotidiano, materialização da língua(gem), é composto por duas partes: verbal (linguístico, verbalmente realizado/atualizado: a palavra) e extraverbal (subentendida: tema, horizonte espaço-temporal e avaliação). Nessa linha, no limite entre o verbal e o extraverbal, o autor reconhece a essência social do gesto, entendido de modo amplo, e da entonação, ambos entendidos como constitutivos da interação e, portanto, igualmente significativos para a compreensão do enunciado como um todo semântico, unidade da comunicação discursiva: “Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos de sua existência social” (Volóchinov, 2019, p. 127). Com isso, compreende-se que “tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter social [...]” (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2012, p. 474).

Dessa forma, a perspectiva bakhtiniana nos permite entender a língua(gem) como uma instância multimodal, ainda que os autores do Círculo não tenham utilizado esse termo. Reconhecer a multimodalidade como integrante do processo de aquisição da linguagem é importante para vislumbrar e compreender não apenas o todo complexo que constitui esse processo, mas também os diferentes modos de funcionamento da linguagem da criança. Dessa forma, a criança é tomada como sujeito de linguagem desde muito cedo e tem suas produções interpretadas pelo adulto e inseridas no fluxo contínuo da interação verbal.

Sabemos que as crianças exploram a modalidade gestual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos, bem como os movimentos corporais, aparecem fornecendo suporte na coatuação com as produções de palavras. Diante disso, é interessante ressaltar, que nos estudos com crianças, percebemos que além de poder combinar os gestos entre si, elas também combinam gestos com produções vocais antes mesmo de começar a combinar palavras com palavras (Fonte *et al.*, 2022, p. 200).

Nessa perspectiva, os gestos, o olhar, as expressões faciais e os movimentos corporais coatuam com as produções vocais e/ou verbais na constituição do todo significativo do enunciado produzido na interação discursiva entre sujeitos, formando assim uma mesma matriz de produção e significação, ou seja, constituem, de forma integrada, um mesmo sistema linguístico e uma mesma estrutura cognitiva.

Os gestos, segundo Kendon (1982, 2000) e McNeill (1985, 1992), abrangem uma multiplicidade de movimentos comunicativos, produzidos principalmente com as mãos e os braços. No Brasil, temos os trabalhos de Cavalcante (Ávila-Nóbrega; Cavalcante, 2012; Cavalcante; Brandão, 2012; Cavalcante *et. al.*, 2016; De Almeida; Cavalcante, 2017), que parte da tipologia gestual proposta por Kendon (1982) e organizada por McNeill (1985, 1992), e dos estudos de Tomasello (2003) sobre atenção conjunta para olhar para a multimodalidade nos dados de aquisição de linguagem.

McNeill (1985, 1992) parte da tipologia proposta por Kendon (1982) e organiza os gestos em quatro instâncias nos quatro contínuos, denominados de *continuum* de Kendon. Abaixo é possível visualizar o quadro classificatório dos gestos organizado por McNeill.

Figura 1 – Contínuo de Kendon

	Gesticulação	Gestos preenchedores	Emblemas	Pantomima	Língua de sinais
<i>Continuum 1:</i> em relação ao discurso	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
<i>Continuum 2:</i> em relação às propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas

<i>Continuum 3:</i> em relação às convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional	Não convencional	Totalmente convencional
<i>Continuum 4:</i> em relação ao caráter semiótico	Global e Sintética	Global e Analítica	Global e analítico	Segmentada e Analítica	Segmentada e Analítica

Fonte: McNeill (2000) *apud* De Almeida; Cavalcante (2017).

A *gesticulação* diz respeito aos gestos espontâneos (não previsíveis) e idiossincráticos das mãos, braços, cabeça, pernas e pés produzidos no fluxo da fala.

Os gestos *preenchedores* (*language-like gestures*) integram gramaticalmente o enunciado, no sentido de que eles preenchem o espaço gramatical de um constituinte linguístico na sentença ao invés de acompanhar o fluxo de fala, como a *gesticulação*.

Os *emblemas* são descritos como gestos convencionalizados socialmente, com forma e significado padrão, e são interpretáveis na ausência de fala. Podemos citar aqui o sinal de “OK” e o acenar com a cabeça, tanto afirmativamente (“sim”), quanto negativamente (“não”).

As *pantomimas* são descritas como gestos ou uma sequência de gestos que simulam ações ou objetos e que narram uma história. Na pantomima, segundo McNeill (1992, p. 37, tradução nossa), “as mãos representam objetos ou ações, mas a fala não é obrigatória. [...] Pode haver silêncio ou apenas efeitos sonoros onomatopéicos inarticulados”. Já em *Language and gestures* (2000), o autor afirma que as pantomimas são produzidas com ausência obrigatória de fala. Nesse ponto, não discordamos de McNeill, apenas reconhecemos, assim como De Almeida e Cavalcante (2017), a necessidade de adaptarmos a proposta do *continuum* para olhar para os dados em aquisição. Em seus dados, as autoras identificaram pantomimas produzidas com a presença de fala. Similarmente, também nos deparamos com pantomimas acompanhadas da fala no *corpus* analisado neste trabalho, o que nos leva a concordar com a proposição de De Almeida e Cavalcante (2017).

Por fim, os *sinais* compõem o sistema linguístico das línguas de sinais. Como qualquer outra língua natural, elas possuem signos (no caso, os sinais) arbitrários,

convencionalizados e segmentáveis e padrões morfológicos, sintáticos, gramaticais, lexicais, *etc.*

McNeill (1985; 1992) propõe, ainda, cinco dimensões gestuais (micro-categorias) que os falantes produzem quando conversam e, principalmente, quando produzem narrativas: *gestos icônicos, dêiticos, metafóricos, rítmicos e coesivos*.

Os *icônicos* são os gestos precisamente ligados ao discurso, com o objetivo de representar e delinear imagetivamente seu referente (forma, tamanho, movimento), estabelecendo com ele uma relação de metonímia.

Os gestos *dêiticos* são demonstrativos ou direcionais. Sua produção geralmente é acompanhada pela produção de advérbios de lugar, pronomes demonstrativos e pessoais. Podem ser produzidos com o gesto de apontar. Os *dêiticos* são comuns em narrativas cujo referente está em suspenso, configurando o que o autor classifica como “apontar abstrato”: “gestos de apontar abstrato implicam uma imagem metafórica de si mesmos, na qual ideias abstratas têm um lugar físico” (McNeill, 1992, p. 18, tradução nossa).

Os gestos *metafóricos* são parecidos com os gestos *icônicos*, uma vez que também representam imagetivamente seu referente. Porém, enquanto os *icônicos* ilustram objetos e eventos concretos, os *metafóricos* representam um conceito abstrato.

Os gestos *ritmados* (*beats*) são movimentos das mãos que acompanham o ritmo da fala e lhe conferem uma estrutura rítmica e temporal, mesmo que a sincronia entre eles não seja perfeita. São gestos pequenos, simples e rápidos que marcam mudanças no discurso ou realçam determinados momentos e funções do discurso. Diferente dos gestos referenciais (*icônicos* e *metafóricos*), não possuem um conteúdo proposicional próprio. Por outro lado, segundo McNeill (1992, p. 15-16),

Os gestos ritmados revelam a concepção do falante sobre o discurso narrativo como um todo. O valor semiótico dos gestos ritmados reside no fato de que eles indexam a palavra ou frase que eles acompanham como sendo significativa, não pelo seu próprio conteúdo semântico, mas pelo seu conteúdo discursivo-pragmático. Alguns exemplos são: marcar a introdução de novos personagens, resumir uma ação, introduzir novos temas, etc. Assim, os gestos ritmados marcam a informação que não avança no enredo, mas fornece a estrutura dentro da qual o enredo se desenvolve.

Por fim, os gestos *coesivos* são aqueles que ligam as partes do discurso que são tematicamente relacionadas, mas temporalmente separadas. A diferença entre os gestos *ritmados* e os gestos *coesivos* reside no fato de que estes enfatizam uma continuidade na sequência temporal, enquanto aqueles marcam descontinuidades. Os gestos *coesivos*, ou seja, com uma função coesiva, podem assumir a forma de gestos *icônicos*, *metafóricos*, *dêiticos* e,

inclusive, ritmados. De acordo com McNeill (1992) a coesão gestual se dá com a repetição de uma mesma forma gestual, movimento ou posição no espaço gestual, repetição essa que garante a continuidade ou recorrência temática e temporal.

Tendo em vista o referencial teórico mencionado, reconhecemos a importância da multimodalidade para a constituição do sentido no diálogo. Neste estudo, porém, não temos como pretensão metodológica trazer uma análise exaustiva desses elementos. Eles serão destacados sobretudo quando contribuírem para a complexificação da estrutura mínima da narrativa (François *et al.*, 1984)¹⁰, como é o caso das pantomimas e dos gestos icônicos, por exemplo.

¹⁰ Essa proposta será explicada mais adiante.

4 O DISCURSO NARRATIVO

Brockmeier e Harré (2003) chamam a atenção para o crescente interesse de novas pesquisas sobre o estudo de narrativas, principalmente a partir dos anos 80. Segundo os autores, isso se deve não só à escolha de novos objetos de investigação (histórias contadas por crianças, narrativas autobiográficas em educação, entre outros), mas também à chegada de novos paradigmas teórico-metodológicos pós-positivistas para abordar as ciências humanas e sociais (virada discursiva e narrativa).

Sendo assim, são bastante vastos e ricos os estudos sobre narrativas e os modos de se olhar para elas. Nesse sentido, naturalmente, temos diferentes concepções acerca de alguns aspectos conceituais característicos desse discurso, como a própria definição de *narrativa*, *o que é narrar*, *por que narrar*, *por que ouvir/ler narrativas*, entre outros. Contudo, há uma reflexão que – arriscamo-nos dizer – atravessa todas as abordagens da narrativa, e que talvez nos ajude a explicar o porquê de ser um objeto tão investigado, tão fascinante, produtivo e amplo. Trata-se de seu caráter universal, simbólico e, sobretudo, humano. Nas palavras de Roland Barthes (1973, p. 19-20):

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

Reconhecer a dimensão e as possibilidades teóricas, conceituais e metodológicas sobre narrativas é importante, uma vez que faremos um recorte teórico-metodológico do fenômeno linguageiro elegido por nós neste trabalho: olharemos para o discurso narrativo na experiência dialógica de aquisição da linguagem de uma criança pequena.

Para isso, partimos dos trabalhos e reflexões de autores internacionalmente reconhecidos na literatura sobre o tema, como Labov e Waletzky (1967), Labov (1972) Bruner (1991, 1996, 2002) e Frédéric François (François *et al.*, 1984; François, 1996, 2004), sendo este último a base para a nossa abordagem de narrativa e análise-interpretação dos dados selecionados para estudo. No Brasil, não poderemos deixar de mencionar o clássico

trabalho sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, de Maria Cecília Perroni (1992). Também trazemos o estudo de Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (2015), que leva em conta o papel dos gestos nas produções de narrativas de crianças em situação de reconto da história de Chapeuzinho Vermelho, e os trabalhos recentes de Marlete Sandra Diedrich (2020a, 2020b).

Na subseção seguinte, sem a pretensão de esgotar as possibilidades teórico-metodológicas, selecionamos dois autores, Labov e Bruner, cujas abordagens e propostas de análise do discurso narrativo são recorrentes na literatura da área. Trata-se de trabalhos que são constantemente revisitados e revisados por pesquisas mais recentes sobre o tema, as quais estabelecem com esses autores uma relação dialógica, no sentido bakhtiniano do termo. Em seguida, em uma segunda subseção, ancorados nos trabalhos de Frédéric François (François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984; François 1996; 2004; 2009) apresentamos a nossa proposta de olhar para o discurso narrativo na experiência de aquisição da linguagem da criança.

4.1 DEFINIÇÕES E ABORDAGENS DO DISCURSO NARRATIVO

Jerome Bruner (1991, 1996, 1997a [1986], 1997b [1990]) propôs uma psicologia preocupada em investigar questões que envolvessem o estudo da mente e a sua relação com a cultura, ou seja, a constituição social da mente.

O autor propõe uma *Psicologia Cultural*, de cunho interpretativo, cuja principal ferramenta é a *Psicologia Popular (Folk Psychology)* – uma ciência humana popular: “Todas as culturas têm como um dos seus mais poderosos instrumentos constitutivos uma psicologia popular, um conjunto de descrições mais ou menos conectadas, mais ou menos normativas, sobre como os seres humanos ‘pulsam’ [...]” (Bruner, 1997b, p. 40). A grande questão da Psicologia Popular é a questão do *self* (si-mesmo), ou mais especificamente, o que envolveria a sua constituição. Desse modo, o autor enxerga a narrativa como uma fonte de acesso para o estudo da mente:

À medida que explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem à nossa volta, principalmente em termos de narrativa, história, drama, é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido de *self* e nosso sentido de outros no mundo social à nossa volta. A moeda comum pode ser fornecida pelas formas de narrativa que a cultura nos oferece. Mais uma vez, pode-se se dizer que a vida imita a arte (Bruner, 1997a, p. 74).

A Psicologia Popular elege, então, a narrativa – seja como texto, seja como modo de pensamento – como princípio organizador da experiência humana, sistema cognitivo não conceitual que lhe constitui e lhe dá acesso, considerando que a narrativa é “construída em torno de expectativas canônicas estabelecidas” (Bruner, 1997b, p. 41).

Ao tratar da narrativa enquanto fonte de acesso para o estudo da mente, Bruner se propõe a investigar questões importantes: o que ela é, a que funções ela serve e por que ela exerce tanto poder sobre a imaginação humana (Bruner, 1997b). O autor, ao afirmar que a narrativa difere de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, reconhece a existência universal – mas culturalmente determinada – de dois modos de se conceber a natureza do pensamento e seus usos: o *modo lógico-científico ou paradigmático* e o *modo narrativo do pensamento*:

Organizamos a nossa experiência e a nossa memória dos acontecimentos humanos principalmente na forma de histórias-narrativas, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante. A narrativa é uma forma convencional, transmitida culturalmente e limitada pelo nível de domínio de cada indivíduo e pelo seu conglomerado de dispositivos protéticos, colegas e mentores. Ao contrário das construções geradas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser eliminadas pela falsificação, as construções narrativas só podem alcançar “verossimilhança”. As narrativas, portanto, são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada pela convenção e pela “necessidade narrativa” e não pela empírica. verificação e exigência lógica, embora, ironicamente, não tenhamos escrúpulos em chamar as histórias de verdadeiras ou falsas (Bruner, 1991, p. 4-5, tradução nossa).¹¹

A partir dessa consideração, Bruner (1996) propõe algumas propriedades universais da narrativa: 1) o tempo da narrativa é um tempo subjetivo (eventos e ações mais importantes), e não o tempo do relógio; 2) nela é possível avançar ou voltar no tempo facilmente; 3) as ações não são determinadas por causa e efeito, mas têm motivos vinculados aos estados intencionais das pessoas ou objetos (suas crenças, desejos, teorias, valores, *etc.*) envolvidos na situação; 4) não existe uma interpretação única da narrativa, uma vez que ela não tem um compromisso com uma verdade ou uma falsidade, mas é sempre possível questioná-la; 5) às vezes o seu significado e a sua referência não possuem uma relação direta; 6) é possível contestar uma narrativa, mas há uma certa sensibilidade contextual que permite contar e negociar versões de uma história; 7) é preciso haver uma ruptura com o canônico

¹¹ No original: “we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative-stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual's level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors. Unlike the constructions generated by logical and scientific procedures that can be weeded out by falsification, narrative constructions can only achieve ‘verisimilitude.’ Narratives, then, are a version of reality whose acceptability is governed by convention and ‘narrative necessity’ rather than by empirical verification and logical requiredness, although ironically, we have no compunction about calling stories true or false.”.

para que algo valha a pena ser contado. Todas essas propriedades são mantidas independente de tratarmos de uma narrativa empírica (real) ou fictícia (imaginária), uma vez que Bruner afirma que é a sequencialidade singular das sentenças – uma das propriedades da narrativa – que é indispensável para a configuração geral (enredo) da narrativa, para o seu significado e para o modo como ela será interpretada pelo outro.

No que diz respeito à criança, o autor (Bruner, 1991) parte da premissa de que a compreensão de narrativas é uma habilidade adquirida precocemente por ela, ancorado em seu argumento – reconhecido por ele mesmo como radical – de que “há um impulso humano para organizar narrativamente a experiência” (Bruner, 1997b, p. 73) e, portanto, para produzir e interpretar significados culturalmente e narrativamente, por meio da linguagem. É essa aptidão, predisposição, ou melhor, esse “impulso para construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (Bruner, 1997b, p. 72).

Sobre isso, Bruner (1997b, p. 72) afirma que há quatro características gramaticais, lexicais e prosódicas necessárias para a efetiva realização da narrativa e que garantem à criança um “arsenal de ferramentas narrativas”: *agentividade* – que consiste no interesse linguístico da criança, em “estágio inicial da fala”, na interação humana e seus resultados –, *sensibilidade ao que é canônico e ao que viola a canonicidade da interação humana* – diz respeito à precocidade com que a criança focaliza o que é não usual –, *ordem sequencial* – linearização padronizada dos eventos e estados – e *voz* – ponto de vista do narrador, manifestada não só por meios lexicais e gramaticais, mas também pelo choro e por características prosódicas. Essas quatro propriedades possuem, segundo Bruner, uma prioridade no processo de aquisição da linguagem.

Bruner preocupa-se, porém, em deixar claro que, por mais que haja uma “necessidade narrativa”, ou seja, uma predisposição dos sujeitos em organizar as suas experiências em forma de narrativas, isso não quer dizer que a *habilidade* de narrar venha “naturalmente”, ou que não precise ser adquirida/aprendida/ensinada. Nas palavras do autor (Bruner, 1997b, p. 74),

Embora eu esteja argumentando que uma aptidão “protolinguística” para a organização narrativa e para o discurso estabelece a prioridade para a ordem de aquisição gramatical, eu *não* estou dizendo que as formas narrativas da cultura que a criança cedo reivindica não exercem um efeito potencializador sobre o discurso narrativo da criança. Meu argumento [...] é que, embora tenhamos uma predisposição “inata” e primitiva para a organização narrativa, que nos permite rápida e facilmente compreendê-la e usá-la, a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração através de seu *kit* de ferramentas e através das tradições de contar histórias e interpretá-las, das quais nós logo nos tornamos participantes.

Em conclusão, é possível vislumbrar a importância garantida à narrativa, que “intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças” (Bruner, 1997b, p. 52), e cuja aquisição “não é simplesmente uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social da criança, pois uma das formas mais poderosas de estabilidade social [...] está na propensão humana para partilhar histórias sobre a diversidade humana” (Bruner, 1997b, p. 66).

Todas as considerações apontadas por Bruner acerca da natureza, das propriedades e das funções da narrativa são de caráter bastante relevante para se pensar não só a importância da narrativa para a coesão de uma cultura (Bruner, 1996, p. 40), mas, sobretudo, a relação entre a consciência individual interior e o mundo exterior (a cultura e a interação com o outro) na constituição da subjetividade do sujeito singular.

Contudo, ainda que o autor não se proponha a identificar um “esquema narrativo”, como o fez Labov, Bruner, ao reconhecer a universalidade de um modo de pensamento narrativo, parte de uma perspectiva “adultocêntrica” para olhar para as narrativas de crianças pequenas, buscando reconhecer nelas características de narrativas de adultos, e afirma que: “apesar de conhecermos os rudimentos da narrativa desde a mais tenra idade (assim como conhecemos os rudimentos do discurso e do diálogo), há um longo caminho a ser percorrido para atingir a maturidade narrativa do adulto” (Bruner, 1996, p. 94, tradução nossa).

Outro ponto a se considerar diz respeito à compreensão da narrativa como um modelo cognitivo, um instrumento da mente cuja função é a produção de significados por meio dos sistemas simbólicos da cultura, perspectiva da qual nos distanciamos. Não se trata, porém, de negar o papel de estruturas cognitivas ou, ainda, da parte inata (biológica) da linguagem, visões defendidas por outras teorias.

Já o sociolinguista William Labov (Labov; Waletzky, 1967; Labov, 1972) propôs um famoso modelo de análise linguística estrutural de narrativas orais de experiência pessoal produzidas por falantes com idade variando entre 10 e 72 anos de idade e com baixo grau de escolaridade. O interesse e a escolha do *corpus* se devem ao fato de que, segundo o autor, para avançar nas análises de narrativas complexas é preciso antes investigar e compreender “as estruturas narrativas mais simples e fundamentais [...] em direta relação com suas funções originárias” (Labov; Waletzky, 1967, p. 12, tradução nossa).

Em outras palavras, ao estudar o desenvolvimento da técnica narrativa de crianças e adultos menos sofisticados¹² e a variedade dessas técnicas entre a classe-baixa e a

¹² Os próprios autores utilizam a expressão “unsophisticated speakers” para se referirem aos grupos de falantes analisados.

classe-média, Labov busca não somente isolar os elementos da narrativa a fim de esboçar uma forma/estrutura básica (*the normal form of narrative*) e geral para as narrativas orais de experiência pessoal, mas também estabelecer uma conexão entre os elementos identificados (propriedades formais da narrativa) e suas funções.

Assim, os autores se preocupam “com a menor unidade de expressão linguística que define as funções da narrativa” (Labov; Waletzky, 1967, p. 13, tradução nossa); mas também buscam mostrar que “as funções da narrativa têm um efeito na estrutura da narrativa” (Labov; Waletzky, 1967, p. 34, tradução nossa).

A narrativa é definida pelos autores como uma técnica verbal para recapitular uma experiência passada por meio de uma sequência verbal de sentenças que corresponda à sequência de eventos e situações na ordem em que realmente aconteceram. Trata-se de uma propriedade definidora, a sequência temporal, que decorre da função referencial (uma das funções) da narrativa, que não é a única forma de recapitular experiências. Portanto nem toda recapitulação de experiências passadas é considerada uma narrativa: a ordem das sentenças narrativas (aquelas que mantêm uma sequência cronológica estrita), que são a unidade básica da narrativa, “não pode ser alterada sem alterar a sequência inferida de eventos na interpretação semântica [temporal] original” (Labov; Waletzky, 1967, p. 21, tradução nossa).

A interpretação semântica da narrativa “depende da expectativa de que os eventos descritos ocorreram, de fato, na mesma ordem em que foram contados” (Labov; Waletzky, 1967, p. 30, tradução nossa). Por isso, ao tratar da estruturação da sintaxe narrativa, Labov reconhece que apenas certos tipos de orações coordenadas (independentes) podem funcionar como sentenças narrativas, distinguindo-se das sentenças livres, coordenadas e restritas, que também fazem parte da estrutura da narrativa.

A partir dessa concepção, os autores propõem uma definição mínima de narrativa: “qualquer sequência de sentenças que contenha pelo menos uma juntura temporal é uma narrativa” (Labov; Waletzky, 1967, p. 28, tradução nossa). Por *juntura temporal* entende-se a relação cronológica que se estabelece entre, no mínimo, duas sentenças: “eu caí na escola e machuquei o joelho”, por exemplo. A juntura temporal, portanto, expressa relações temporais e pode estar implícita ou marcada explicitamente. Dentre as formas de relações temporais possíveis, Labov afirma que “A – depois – B” é a mais característica e essencial da narrativa: “Algumas narrativas [...] podem usá-la exclusivamente, e toda narrativa deve, por definição, usá-la ao menos uma vez” (Labov; Waletzky, 1967, p. 30, tradução nossa).

Quanto à composição estrutural, há narrativas constituídas apenas por sentenças narrativas. Elas são completas no sentido de que possuem um começo, meio e fim (ação

complicadora e resolução). Contudo, Labov (1972) identifica outros elementos que compõem a estrutura de narrativas mais desenvolvidas e completas e que fazem parte do que o autor denomina “a estrutura geral da narrativa”: *resumo*, *orientação* e *ação complicadora* cumprem a função referencial, e *avaliação* e *coda*, que cumprem a função avaliativa.

(1) *Resumo*: o narrador inicia a narrativa com uma ou duas sentenças que resumem toda a história. Responde à pergunta “Sobre o que foi?”.

(2) *Orientação*: no início, o narrador identifica o lugar, as pessoas/personagens, sua situação comportamental e o tempo. Responde às perguntas “Quem? Quando? O quê? Onde? Quando a orientação aparece em outro momento da narrativa, ela cumpre uma função avaliativa. Não são todas as narrativas que apresentam uma seção de orientação ou que trazem todos os quatro elementos mencionados, principalmente, segundo o autor, narrativas produzidas por crianças e adultos menos verbais. Essas narrativas “falham de outras formas em cumprir funções referenciais, como preservar a sequência temporal.” (Labov; Waletzky, 1967, p. 32, tradução nossa).

(3) *Ação complicadora*: é onde se dá o desenvolvimento da história. Responde à pergunta “E o que aconteceu?”. A sequência de “ações complicadoras” geralmente termina com um resultado.

(4) *Avaliação*: para Labov, uma narrativa que contém apenas orientação, ação complicadora e resultado não é uma narrativa completa. Isso se deve ao fato de que, para além da função referencial, a narrativa deve cumprir uma função avaliativa que, ao lado das sentenças narrativas, é um dos elementos mais importantes.

A *avaliação* diz respeito aos meios utilizados pelo narrador para indicar o objetivo da narrativa, por que ela foi contada – o que a torna digna de ser contada – e onde o narrador quer chegar: “geralmente as narrativas são contadas em resposta a algum estímulo externo e para estabelecer algum ponto de interesse pessoal” (Labov; Waletzky, 1967, p. 34, tradução nossa)¹³. Ou seja, é o momento em que o narrador revela a sua atitude em relação à narrativa. Responde às perguntas “E daí?”, “Por que você conta isso?”.

Na maioria das narrativas analisadas pelos autores, a ação complicadora é deixada em suspenso e, entre ela e a resolução, há a avaliação, com a função de enfatizar o momento em que a ação complicadora atingiu o seu máximo. Essa característica estrutural não é obrigatória, uma vez que a avaliação pode aparecer em outros momentos e de diversas

¹³ Por isso, nas entrevistas conduzidas pelo autor, os relatos foram obtidos a partir de um estímulo, a saber, a pergunta “você já esteve em uma situação em que pensou que corria perigo de ser morto?”.

formas. É por isso que, de acordo com os autores, o critério fundamental para definir a avaliação é semântico – ainda que suas implicações sejam estruturais.

Existem muitas maneiras pelas quais a motivação de uma narrativa pode ser transmitida – em que o falante sinaliza para o ouvinte o porquê de ele estar contando algo. Para identificar a porção avaliativa de uma narrativa, é preciso saber por que essa narrativa – ou qualquer narrativa – é sentida como contável; em outras palavras, por que os eventos da narrativa são relatáveis (Labov; Waletzky, 1972, p. 370, tradução nossa).¹⁴

Partindo dessa definição semântica da função avaliativa nas narrativas de experiência pessoal estudadas por Labov, o autor afirma que há narrativas em que o que é contado é memorável por si só e, por isso, digno de ser dito, como é o caso das narrativas de perigo, para as quais o interlocutor, muito provavelmente, nunca colocaria a questão “Por que você conta isso?”. Por outro lado, se o narrador conta sobre um evento comum e não quebra as expectativas de seu interlocutor, então aquilo não é digno de ser narrado. Nesses casos, é preciso que o narrador lance mão de mecanismos avaliativos para que alcance o efeito narrativo (Françoís, 2004) sobre seu interlocutor. O fator de interesse, do ponto de vista de Labov, pode depender tanto do que é contado como do modo de contar. O autor (Labov, 1972), então, distingue três tipos de mecanismos de avaliação:

a) *Avaliação externa*: o narrador interrompe frequentemente a narrativa, coloca-se fora dela, dirige-se ao seu ouvinte e lhe diz qual o motivo/objetivo de estar contando aquilo, quebrando, assim, o fluxo da narrativa. Há casos mais sutis, em que o narrador apenas atribui um comentário avaliativo acerca de seu estado em um momento específico da narrativa.

b) *Avaliação encaixada*: a fim de preservar a continuidade dramática, o narrador conta como ele se sentiu naquele momento sem se posicionar de fora da narrativa. Uma outra forma é citar ele mesmo dizendo algo para alguém. A terceira possibilidade é o narrador introduzir uma terceira pessoa que avalia as ações do antagonista para ele.

c) *Avaliação pela ação*: consiste em contar o que alguém fez ao invés do que foi dito. As ações revelam as emoções e a tensão dos agentes.

Além desses mecanismos de avaliação, Labov (1972) apresenta outros elementos que atuam no enriquecimento da sintaxe narrativa: intensificadores (gestos, entonação, fonetismo expressivo, repetições, enunciados rituais), comparadores (comparação entre o que

¹⁴ No original: “There are a great many ways in which the point of a narrative can be conveyed – in which the speaker signals to the listener why he is telling it. To identify the evaluative portion of a narrative, it is necessary to know why this narrative – or any narrative – is felt to be tellable; in other words, why the events of the narrative are *reportable*.”.

ocorreu com o que não ocorreu, mas poderia ter acontecido), correlativos (colocar em relação dois eventos que realmente aconteceram unidos em uma única sentença independente) e explicativos (explicam por que algo aconteceu).

(4) *Resolução ou resultado*: refere-se às consequências e resultados da ação complicadora. Responde à pergunta “O que finalmente aconteceu?”.

(6) *Coda*: algumas narrativas, além de apresentarem a resolução, também possuem um elemento adicional, denominado *coda*. Trata-se de uma das formas possíveis de sinalizar o fim de uma narrativa e retornar à perspectiva verbal do presente, mesmo que os eventos descritos não se estendam até o momento da narração. Isso pode ser feito por meio da dêixis (“E foi isso”), de observações gerais, de enunciados que evidenciem que o efeito da narrativa no narrador se estende até o momento presente do discurso ou ainda, um comentário sobre algum agente/personagem que pode ser acompanhado até o presente momento, mas cujas ações são desconectadas da narrativa principal (“Você lembra daquele homem que me tirou da água? Ele é detetive em Union City, e eu o vejo de vez em quando”).¹⁵

Embora o modelo de Labov sirva de base para muitas pesquisas interessadas na análise formal de narrativas, a proposta recebeu algumas críticas e revisões. No que diz respeito ao estudo de narrativas produzidas por crianças, o trabalho de Smith, Bordini e Sperb (2009), por exemplo, leva em conta a emergência de narrativas em um contexto interacional diverso – a escola infantil. Citamos também aqui o estudo de Lélia Erbolato Melo (2003), que revisita a proposta de Labov a partir da análise de segmentos não-canônicos: narrativas produzidas por crianças de uma creche em interação com seus cuidadores e outras crianças.

É importante deixar claro que Labov não buscou atribuir a esse modelo um valor universal. O autor reconhece os limites de seu trabalho, a existência de outras formas possíveis de narrativas e de *mise en mots*. Contudo, não nos parece interessante a tentativa de aplicar esse modelo às narrativas produzidas por crianças sem levar em conta a especificidade de sua linguagem, a heterogeneidade dos parceiros comunicativos e o contexto interacional que engloba suas produções. Essas especificidades resultam em outros modos de narrar.

Além disso, as narrativas orais de experiência pessoal analisadas por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) levam em conta apenas construções monológicas do discurso narrativo. Em contraposição, neste estudo olhamos para a coconstrução do discurso narrativo pela criança e o adulto interlocutor, pois, como bem coloca Delamotte-Legrand (2004, p. 27-28, tradução nossa), “antes de serem capazes de contar uma história de forma autônoma

¹⁵ Exemplo retirado do *corpus* de Labov e Waletzky, 1972, p. 40.

(monogerada), as crianças o fazem em interação (cogerada) com alguém mais experiente (adulto ou criança mais velha)”.¹⁶

No Brasil, o trabalho de Maria Cecília Perroni (1992) sobre o desenvolvimento do discurso narrativo de duas crianças monolíngues brasileiras no período de 2 a 5 anos de idade, a partir de um olhar sociointeracionista, é considerado uma referência para os estudos de narrativas produzidas por crianças, tanto para a área de Aquisição da Linguagem como para as outras com as quais ela faz interface. Em sua investigação, a autora toma como unidade de análise a interação entre criança e adulto, reconhecendo a natureza dialógica do discurso narrativo.

Perroni identifica formas distintas de narrar que correspondem a momentos diferentes da criança no seu percurso pela narrativa. A partir da análise dos dados de duas crianças, no período dos 2;7 aos 5;0 de idade e em contexto familiar, a pesquisadora identifica e propõe recursos e processos que seriam constitutivos do desenvolvimento desse tipo de discurso, posicionando-se, porém, contra uma descrição fixa da estrutura narrativa e reconhecendo a possibilidade da existência de outras trajetórias dessa atividade em função das diferenças culturais. A conclusão geral alcançada aponta para

A necessidade de reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase do desenvolvimento com a capacidade gradual da criança de representar a si mesma como o narrador, seu interlocutor e a situação de interlocução, que regem *o que, para quem e quando narrar* (Perroni, 1992, p. 20).

Segundo Perroni, aos 2;0 a criança produz suas primeiras *tentativas de narrar*, a partir de eliciações do adulto, e é a interpretação desse interlocutor que torna os enunciados da criança parte da narrativa. Aos 3;0, ela utiliza recursos e estratégias de construção do discurso narrativo, que são *colagem, combinação livre e apoio no presente*, os quais constituem uma forma primitiva de técnica narrativa (*técnica narrativa primitiva*). Nessa “fase”, a autora também identifica três tipos de narrativas: *estórias, relatos e casos*. É apenas por volta dos 4;0/4;6 de idade é que a criança é vista, de fato, como narradora, devido a uma grande transformação dos papéis: à medida que ela adquire maior autonomia discursiva, o adulto se torna menos ativo.

O período das *protonarrativas* é marcado por *tentativas de narrar*, pois, segundo Perroni, “a criança ainda não é capaz de sozinha construir textos que possam ser reconhecidos como narrativas propriamente ditas” (Perroni, 1992, p. 39). Nessa fase, o adulto-interlocutor tem um papel mais ativo na construção do discurso narrativo, dirigindo perguntas à criança,

¹⁶ No original: « Avant d’être capables de raconter de façon autonome (monogérée) une histoire, les enfants le font en interaction (cogérée) avec un plus expert (adulte ou enfant plus âgé). ».

procedimento caracterizado como eliciação de discurso narrativo. Essas perguntas, se respondidas, favorecem o surgimento desse discurso, e é a interpretação do adulto que torna os enunciados da criança parte da narrativa. As perguntas eliciadas pelo adulto estão relacionadas à origem de objetos presentes no horizonte espaço-temporal do “aqui-agora” da interação, ou ainda a alterações nesses objetos (seu estado não-canônico). Tem-se também os seguintes tipos de questões (Perroni, 1992, p. 54):

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

b) aquelas que incidem sobre personagens: “Quem?”; “Com quem?”

c) aquelas que incidem sobre a ação propriamente dita: “O que aconteceu?”; “O que você fez lá?”; “Você fez...?”

Assim, essas *tentativas de narrar* da criança, que surgem em resposta às perguntas que o adulto lhe dirige, caracterizam uma forma de narrar, denominada por Perroni de “jogos de contar”. Criança e adulto-interlocutor constroem juntos a narrativa eliciada por este último e ambos assumem turnos e papéis específicos na interação verbal: adulto pergunta e criança responde e é a interpretação do adulto “que torna o enunciado da criança parte de uma narrativa” (De Lemos, 1992 In: Perroni, 1992, p. 17). Nesse “jogo de contar”, a criança contribui com pequenos enunciados ou fragmentos de enunciados que remetem a algum detalhe referente a uma experiência anterior que ela vivenciou, geralmente compartilhada por seu interlocutor.

Ainda com relação a essas eliciações do adulto, algo interessante de se mencionar no trabalho de Perroni é o fato de ela observar a relação da criança com o subsistema linguístico de tempo, identificando o desenvolvimento de expressões de relações temporais ao longo do percurso da criança pela narrativa. Levando isso em consideração, nessa fase dos 2;0, a expressão *agora* é predominante no discurso da criança quando esta é confrontada com perguntas que exigem a elaboração de relações temporais entre dois ou mais eventos, tais como: *Quando?*; *Em que dia?*; *Que hora?* De acordo com a autora, o “aqui-agora” – eventos e objetos presentes no momento da interação –, é o tipo de discurso que a criança dispõe nesse momento. Isso estaria ligado à construção de noções de tempo e, por isso, perguntas com *quando* são dificilmente encontradas nessa fase, pois o adulto, ao perceber a improdutividade dessa expressão, ajusta seus enunciados à fase de desenvolvimento linguístico da criança.

Além do jogo de narrar, a autora também identifica “construções embrionárias” de narrativas do tipo “estória”, cujo caráter fragmentário é semelhante às tentativas de narrar relatos de experiência, pois a criança menciona uma ou outra personagem, parte de um evento

ou um lugar. Segundo Perroni, tem-se nesse momento duas maneiras diferentes e ainda não relacionadas de narrar: o jogo de contar, no qual não há previamente uma situação completa a ser narrada, mas que se constrói através das perguntas do adulto e das respostas das crianças; e as “estórias” que o adulto conta para a criança, que constituem uma situação completa e construída. Esses dois modos de narrar começam a ser coordenados a partir do momento em que a criança é inserida no processo de construção conjunta das estórias, principalmente quando lhe é permitido inventar “estórias” e não apenas reproduzir histórias tradicionais.

Conforme a criança progride nesse percurso de construção conjunta da narrativa, sua posição e seu papel discursivo começam a se alterar:

Ao lado das narrativas em que a criança logra apenas mencionar detalhes da experiência pessoal passada, as primeiras construções das crianças – tanto “relato” de experiência, quanto “estórias” tradicionais – que começam a preencher os critérios de identificação de narrativa perto dos 2;7 são aquelas em que dois eventos são relacionados de forma que os critérios de dependência temporal entre eles e de singularidade do narrado são satisfeitos (Perroni, 1992, p. 64).

É importante fazer aqui algumas considerações. Em primeiro lugar, Perroni reconhece a especificidade das produções languageiras das crianças e afirma que, na fase inicial de aquisição da linguagem, não se pode seguir à risca os critérios linguísticos de identificação de um texto como narrativo empregados na análise das produções dos adultos, a saber, “a existência de dependência temporal entre um evento X e outro Y; b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) o emprego do tempo perfeito” (Perroni, 1992, p. 20). O que a autora propõe é que as crianças, apoiando-se em estratégias específicas características dessa faixa etária, conseguem construir de modo singular uma relação de dependência temporal entre dois ou mais eventos.

Por outro lado, assim como Brandão (2015) e Faria e Vieira (2022), discordamos da posição tomada por Perroni ao caracterizar as produções das crianças como “tentativas de narrar” e usar termos como “narrativas propriamente ditas”, “estruturas embrionárias do discurso narrativo”, “papel primitivo”, “técnicas narrativas primitivas”, “comportamentos determinados” considerados como “precursores da narrativa” e “narrativa bem-sucedida”. A utilização desses termos parece desconsiderar as produções dos 2;0 e 3;0 de idade da criança como narrativas, tampouco considera a criança como sujeito-narrador: “na medida em que a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, seu papel muda de *complementar a recíproco* no sentido de sua *constituição como locutor e, mais tarde, como sujeito da enunciação*” (Perroni, 1992, p. 69, grifos nossos).

Assim, para a autora a criança ainda não assumiu o papel de narradora e, portanto, não narra (*cf.* p. 20), também não sendo reconhecida como narradora antes dos 5;0 de idade nem pelo seu interlocutor adulto (Perroni, 1992, p. 164). Ainda que Perroni não descarte os “fragmentos de enunciados” iniciais das crianças, só é possível dizer que as produções desses sujeitos não são “narrativas propriamente ditas” quando já se tem em mente o que seja uma narrativa propriamente dita e, no caso da autora, sua concepção parece decorrer do “arcabouço”, “moldura” ou “esquema de discurso narrativo” (p. 126) das produções dos adultos. Ou seja, só podemos considerar a criança, de fato, como narradora, quando ela se aproxima dos padrões narrativos adultos.

Contrários a esse posicionamento, dada a perspectiva dialógico-discursiva adotada neste trabalho, consideramos que a criança já pode ser considerada sujeito – em constante constituição – da enunciação e da narrativa a partir do momento em que é inserida como sujeito discursivo nas práticas sociais de linguagem em interação com o outro e confrontada por seus diversos usos, funções e estruturas, ou seja, antes mesmo de nascer isso tudo já acontece. Além disso, “devemos considerar o que a criança já domina e não o que lhe falta. Com isso, o discurso narrativo da criança deve ser analisado pelo próprio discurso e não com vistas em um discurso do adulto, como se este já nascesse pronto” (Brandão, 2015, p. 105).

Retomando a proposta de Perroni, já na fase intermediária a criança utiliza recursos e estratégias de construção do discurso narrativo, a saber, *colagem*, *combinação livre* e *apoio no presente*, que constituem uma técnica narrativa primitiva. Com o objetivo de evitar confusão terminológica, a autora identifica e caracteriza três tipos de narrativas: “estórias”, “relatos” e “casos”. As “estórias” são narrativas que possuem uma sequência temporal/causal dos eventos e um enredo fixo, além de ter como particularidade a personificação de seres não humanos, a não intromissão do narrador no decorrer da ação e a possibilidade de um fundo moral por trás dos eventos narrados. Há também a presença de operadores de narrativa, como *era uma vez*, *daí*, *então*, *depois* e *foram felizes para sempre*.

Os “relatos” são constituídos por experiências pessoais vivenciadas pelo narrador em um momento anterior ao da enunciação, consideradas não ordinárias. Não há compromisso com um enredo fixo, mas com a “veracidade” dos acontecimentos.

Os “casos” são uma forma mais livre de criação pelo narrador, sendo um intermediário entre as “estórias” e os “relatos”, uma vez que não possuem compromisso nem com um enredo fixo nem com uma “verdade”. Os eventos/ações são combinados e ordenados de forma não ordinária, muitas vezes insólita. Assim, um evento que se inicia como “relato” pode passar a ser interpretado como um “caso”.

Quanto às estratégias que compõem a técnica narrativa primitiva, o recurso de *colagem* diz respeito à incorporação, adaptação ou ajuste pela criança de partes do discurso do outro e/ou fragmentos de “estórias” tradicionais conhecidas em seu discurso. Tem-se aqui também a ocorrência de discursos diretos clássicos retirados das “estórias”. Contudo, essas construções sintático-semânticas evidenciam que “nesse momento o discurso do adulto não é tomado como autônomo, mas entra na narrativa da criança como ‘forma’ de narrar [...] sem o estatuto de algo dito por alguém” (Perroni, 1992, p. 227).

O recurso de *combinação livre* é uma forma mais criativa da criança contribuir para a narrativa, podendo ser identificado a nível lexical ou discursivo. No primeiro caso, tem-se a invenção de palavras através da combinação de morfemas e fonemas, com a função de preencher espaços gramaticais na narrativa. No nível do discurso, a criança organiza linguisticamente os eventos/ações de forma não ordinária, ainda com função de preencher espaços/lugares gramaticais e narrativos.

Uma outra estratégia utilizada pela criança para preencher esses espaços gramaticais na narrativa é o *apoio no presente*, ou seja, ela insere em seu discurso experiências pessoais vividas durante a interação, ou ainda objetos presentes nessa situação de enunciação acabam por desencadear lembranças de acontecimentos passados.

Nessa fase, Perroni identifica o primeiro uso do discurso direto¹⁷, como forma de preenchimento de lugar gramatical em enunciados “criados com ‘verbos de dizer’ privilegiando o mecanismo mesmo de construção formal da citação enquanto tal.” Com isso, a autora afirma que “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” (Perroni, 1992, p. 132). Além disso, a autora comenta sobre o fato de as primeiras tentativas de construção do discurso indireto precederem as construções de discurso direto, o que demonstra, de acordo com ela, a dificuldade que a criança tem de dar voz às personagens da narrativa, por meio do emprego do discurso direto, deixando suas falas dependentes das do narrador.

A partir dos 4;0 de idade, a criança já é vista como narradora e sujeito da enunciação, pois há uma grande transformação dos papéis: ao passo que a criança adquire maior autonomia discursiva, o adulto se torna menos ativo. Ela não depende mais das

¹⁷ Segundo ela, o discurso direto produzido em enunciados-resposta da criança é desligado semanticamente das perguntas elaboradas pelo adulto, o que quer dizer que a criança não relaciona semanticamente as ações narradas ao personagem que as desencadeiam.

eliciações desse adulto interlocutor, pois, além de tomar cada vez mais a iniciativa de narrar, a criança agora é capaz de tecer, ela mesma, o fio narrativo – passagem do diálogo para o monólogo. Uma outra mudança diz respeito à imposição pelo adulto de limites às criações e construções da criança, exigindo dela maior plausibilidade. Isso está ligado não só ao fato de que o adulto reconhece essa mudança de papéis, mas também ao reconhecimento da criança das condições pragmáticas do discurso narrativo e o que ela pode fazer com ele (funções): contra-argumentar, por exemplo.

O aperfeiçoamento do emprego do discurso direto também assume um papel importante na constituição da criança como narradora, pois mostra que ela é capaz de construir e representar o interlocutor e as personagens enquanto independentes do narrador, o que mostra que o discurso do outro ganha autonomia discursiva.

Por fim, apesar de a criança ainda não dominar totalmente expressões temporais que remetam a um passado distante ou a uma localização precisa do passado, Perroni observa que a criança já é capaz de organizar os eventos e as ações em suas narrativas a partir da construção de pontos de referência, de modo a estabelecer um relacionamento temporal/sequencial/causal (*quando*) entre eles que contribui para o aspecto de singularidade do narrado. Assim, todos os esses “aperfeiçoamentos” permitem, do ponto de vista da autora, que a criança atinja um estatuto de sujeito-narrador.

Um trabalho mais recente na área é o de Brandão (2015). Partindo de uma perspectiva multimodal de língua(gem), a autora se propõe a observar e analisar de que maneira os multissistemas da oralidade colaboram no processo de aquisição e produção de narrativas orais por seis crianças de 2 a 5 anos de idade da Educação Infantil, num contexto de reconto da história *Chapeuzinho Vermelho*. Brandão entende que a construção do discurso narrativo se dá a partir da interação da criança com o outro, nesse caso, o adulto pesquisador. Além disso, a autora parte da concepção de que é preciso considerar os gestos utilizados pela criança enquanto elementos integrantes e constitutivos da construção de sentido do discurso narrativo nessas situações de trocas interativas criança-adulto.

Dessa forma, Brandão analisa o discurso narrativo infantil a partir das seguintes categorias de análise: (1) No que tange à narrativa, os recursos de *colagem*, *combinação livre* e *apoio no presente* propostos por Perroni (1992), e os elementos de *heterogeneidade*, *imprevisibilidade*, *organização dominante*, *criatividade* e *fictício*, propostos por François (2004), além de levar em consideração a teoria do *encadeamento complementar* e *encadeamento paralelo* do mesmo autor; (2) Do ponto de vista dos multissistemas da oralidade, apoiando-se em Kendon e McNeill, há três categoriais: a) *gesticulação*, que

contém os *gestos icônicos, ritmados* e os *gestos instauradores da narrativa*; b) *gestos pantomímicos* e c) *gestos emblemáticos*. Aqui podemos identificar a contribuição de Brandão para o estudo do discurso narrativo na/da criança. Ela propõe que é possível identificar nesses discursos *gestos instauradores da narrativa*, também chamados de *gestos instauradores do elemento linguístico da fala*, que seriam utilizados pelas crianças como forma de estruturar a sua fala, evocar lembranças e ideias que foram esquecidas. Um exemplo seria a criança, diante de uma pergunta do adulto, fazer uma pausa em sua narrativa, olhar para cima ou colocar a mão na bochecha e, em seguida, dar continuidade à narrativa, depois de pensar sobre o que vai dizer.

Assim, os achados de Brandão apontam para a importância de se considerar os gestos como elementos linguísticos significativos que coatuam com o linguístico da fala na construção do discurso narrativo, juntamente com outras estratégias utilizadas pelas crianças.

Outro trabalho recente na área de Aquisição da Linguagem sobre narrativas produzidas por crianças e que dialoga com o olhar proposto neste estudo é o de Marlete Sandra Diedrich (2020a, 2020b). Ancorando-se na abordagem enunciativa aquisicional apresentada por Silva (2009), a partir dos estudos enunciativos de Benveniste (1976, 1989), a autora entende a narrativa como ato enunciativo, concebida na relação constitutiva entre língua e cultura.

Benveniste entende a narrativa como uma “sucessão de ruídozinhos vocais que se dissipam apenas emitidos, apenas percebidos” (Benveniste, 1989, p. 30) e que revela o poder do simbólico da linguagem:

A linguagem reproduz a realidade. [...] a realidade é produzida novamente por intermédio da linguagem. Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento reproduzido (Benveniste, 1989, p. 26).

Para Diedrich, essa “sucessão dos ruídozinhos vocais” é entendida como “a sintagmatização da língua no discurso, revelando determinados arranjos, determinados modos de narrar” (Diedrich, 2020a, s.p.). É interessante o fato de que a autora, partindo dos conceitos de linguagem e de narrativa propostos por Benveniste, reconhece que desde muito cedo já podemos identificar, nas produções da criança, certos segmentos vocais arranjados numa espécie de melodia narrativa, mesmo que não seja possível compreender totalmente o que ela está dizendo. Contudo, “seu olhar, sua gestualidade e sua prosódia indicam que há um evento sendo narrado: uma sucessão de ruídozinhos vocais compondo um determinado arranjo narrativo” (Diedrich, 2020a, s.p.). Com essa concepção, a autora coloca a seguinte pergunta:

Por meio de que arranjos vocais a criança instancia, no aqui-agora da enunciação de narrativas, as experiências vividas em eventos particulares? (Diedrich, 2020a).

Ao analisar o relato produzido por uma menina brasileira de três anos de idade, via telefone celular, à sua professora e colegas, sobre o incêndio na Catedral de Notre Dame de Paris, a qual ela havia acabado de visitar na época com a família, Diedrich busca responder à pergunta colocada. Algumas considerações advindas de uma reflexão teórico-analítica desse dado permitem à autora afirmar que:

- Ao narrar, a criança recupera modos de narrar experienciados em esquemas culturais que se constituem nas interações sociais com os outros e sua narrativa “ganha contornos de sentido levando em conta o outro” (Diedrich, 2020a, p. 210). Ou seja, a forma singular pela qual a criança organiza seu dizer narrativo (sintagmatização) depende de seu interlocutor e de sua atitude. Nas palavras da autora: “é esta atitude que imprime à narrativa traços vocais tão específicos que revelam modos de narrar constituídos por formas cujo sentido é particular” (Diedrich, 2020, p. 211).
- Ligado a isso está o fato de que a criança mobiliza, na construção da narrativa, “arranjos vocais específicos para evocar sua experiência particular com o acontecimento” (Diedrich, 2020, p. 211), como alongamentos vocálicos e tons ascendentes, por exemplo.
- Os arranjos vocais selecionados pela criança nessa narrativa de eventos lhe permitem inserir-se na vida em sociedade, via linguagem e de forma singular.

Assim, Diedrich chama a atenção para o modo particular de ser e de estar da criança no mundo e na língua. É por meio do simbólico da linguagem que ela experiencia essa vivência, “na dupla natureza da língua: social, manifestada nos esquemas culturais que determinam a mobilização dos arranjos vocais; individual, manifestada nas escolhas particulares da criança a cada ato” (Diedrich, 2020b, p. 207). Dessa forma, as narrativas da criança revelam essa experiência singular, “seja na escolha dos seus parceiros enunciativos, seja na escolha dos arranjos vocais que marcam seu dizer, seja na alteração da voz embargada pela emoção, enfim, há uma experiência particular vivida por esse sujeito, e ela se dá a conhecer na linguagem” (Diedrich, 2020b, p. 219).

Por reconhecer a riqueza, a singularidade e a possibilidade de formas distintas de organização do dizer narrativo e de seu sentido, manteremos, ao longo deste trabalho, um diálogo com as reflexões propostas pela autora.

4.2 O CAMINHO DA FLORESTA: QUE OLHAR LANÇAR SOBRE AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS?

Apesar da multiplicidade dos caminhos de entrada na linguagem – que revelam sua heterogeneidade constitutiva (Françoís, 2009) –, o contato da criança com narrativas é inevitável e se dá desde muito cedo: canções de ninar, cantigas de roda, relatos que o adulto dirige a ela, desenhos animados, livros infantis, brincadeiras de faz de conta, rodas de leitura na escola, atividades de conto e de reconto de histórias, enfim, há diversas vivências que criam uma atmosfera propícia para que narrativas aconteçam, ainda que estas não sejam levadas adiante.

É verdade que a intensidade e a forma desse contato variam de acordo com as diferenças individuais – ou seja, as condições particulares da experiência languageira de cada sujeito – e culturais, mas, ainda assim, ele acontece, uma vez que narrar é uma atividade languageira humana universal. É por meio de narrativas que construímos e ampliamos nosso repertório sociocultural, criamos referenciais para a constituição de nossa subjetividade, experienciamos e organizamos o mundo à nossa volta.

O olhar que lançaremos para o discurso narrativo produzido pela criança em diálogo com seus interlocutores adultos é aquele que se afasta de uma perspectiva “adultocêntrica” da língua(gem) de um modo geral e, mais especificamente, das narrativas, perspectiva essa que toma o discurso do adulto como modelo a ser atingido pela criança. É importante destacar que, em consonância com Frédéric Françoís (Françoís, 2009, p. 184), não queremos dizer “que tudo está errado nessa apresentação da ‘progressão da criança para o adulto’, mas dizer que há ‘alguma coisa assim como’ não é dizer que ‘é inteiramente assim’”. Trata-se, portanto, de um modo único de ser e de estar na língua e no mundo, levando em conta o fato de que nós nos relacionamos de modos diferentes com a linguagem em momentos distintos do nosso contínuo processo de constituição como sujeitos de linguagem.

Desse modo, a visão de narrativa adotada neste trabalho está fundamentada nas reflexões propostas por Frédéric Françoís (1996; 2004; 2009) e Françoís, Hudelot e Sabeau-Jouannet (1984) acerca do discurso narrativo produzido por crianças pequenas. Para Françoís, a narrativa é um fenômeno discursivo cultural – e não natural –, construção

linguageira, cujo sentido (efeito narrativo) resulta dos movimentos discursivos da atividade dialógica de produção e de recepção (compreensão responsiva: interrogação, correção, interpretação) desse discurso.

Introduzir uma relação unificadora na diversidade e na confusão do extralinguístico implica selecionar alguns elementos e, portanto, descartar outros; em seguida, trata-se de introduzir uma relação significativa que não é imposta como tal pelo extralinguístico, seja o mundo da realidade objetiva ou o da ficção, mas selecionada e construída pelo ponto de vista do locutor (François, Hudelot, Sabeau-Jouannet, 1984, p. 185, tradução nossa).¹⁸

Nessa perspectiva, François (1996) elege algumas questões para guiar sua abordagem, tais como: Por que narrar? Por que ouvir/ler narrativas? O que depende do que é contado e o que depende do modo de contar, do estilo? O que a criança faz quando narra? A partir desses questionamentos e de um olhar mais interpretativo para os dados, o autor deixa claro que não busca identificar nas narrativas das crianças elementos concebidos previamente ou, ainda, uma norma ou uma estrutura, com começo, meio e fim. Não se trata, porém, de negar a importância ou a existência desses componentes, mas sim de reconhecer que há uma tensão-articulação entre o geral (o que é inteligível, identificável, invariante e recuperável) e o particular (o que torna o texto interessante, como a irrupção do inesperado, as variantes), a permanência-estabilidade e a diversidade e ruptura.

Dessa dialética resultam os parâmetros produtores da heterogeneidade que constituem o discurso narrativo: a diversidade em função dos conteúdos, dos sujeitos (produtores e receptores); os diversos tipos de narrativas, as diversas maneiras de narrar (*mise en mots*) e a variedade dos efeitos produzidos. Levando isso em consideração, François responde a uma de suas indagações:

Por que narrar? Certamente, podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição livre escolha/obrigação é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente, porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de repetição/novidade, esperado/surpresa, que é a vida para cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez, seja o jogo mais sério (François, 2009, p. 44).

Narrar é, portanto, a forma singular pela qual o sujeito-narrador apreende e conta um fato, passado ou futuro, real ou imaginário, e reage a ele. Assim, o que garante ao fato narrado um valor narrativo na interação discursiva com o outro, ou seja, o estatuto de “digno

¹⁸ No original: « Introduire une relation unificatrice dans la diversité et la confusion de l'extralinguistique implique d'en sélectionner certains éléments et donc d'en écarter d'autres; puis il s'agit d'introduire une relation significative qui n'est pas imposée comme telle par l'extralinguistique, que celui-ci soit le monde de la réalité objective ou celui de la fiction, mais sélectionnée et construite par le point de vue du locuteur. ».

de ser narrado”¹⁹, é, por um lado, o prazer ligado ao próprio conteúdo e, por outro – e, de acordo com François, talvez o mais importante –, o modo particular de organização do dizer narrativo.

É porque há a necessidade de apresentar um ponto de vista que alguns fatos são selecionados pelo narrador como eventos, enquanto outros aparecem como circunstâncias, e assim uma estrutura narrativa é construída. Por fim, pode-se dizer que são raros os fatos que são notáveis por si mesmos; é a maneira como são vistos e contados que lhes confere valor narrativo (Delamotte-Legrand, 2004, p. 34, tradução nossa).

Levando isso em consideração, François *et al.* (1984) propõem que a análise de narrativas deve levar em conta suas duas facetas: 1) por um lado, é preciso considerar a unidade de seu objeto, ou seja, as exigências estruturais mínimas para que uma determinada produção seja compreendida como narrativa; 2) por outro lado, é igualmente importante reconhecer a existência de uma pluralidade dos procedimentos constitutivos da complexificação da trama mínima das narrativas.

Nas palavras do autor, “se as estruturas de base da narrativa são restritas, as estruturas de dramatização e de complexificação são variadas” (François *et al.*, 1984, p. 214, tradução nossa).²⁰ Trata-se de uma postura teórico-metodológica importante, pois os autores assumem um olhar dialético para os enunciados produzidos nas trocas criança-adulto: aquilo que é comum (geral) e o que é específico (particular).

Quanto ao primeiro aspecto – e um dos desafios do presente trabalho –, é preciso partir de uma compreensão de narrativa. Adotamos aqui o posicionamento dos autores já mencionados anteriormente:

Toda narrativa consiste necessariamente na representação de personagem(s) protagonista(s) de um cenário de eventos. Isso exige estabelecer uma relação compreensível entre pelo menos dois eventos relacionados. A permanência da identidade dos atores deve ser perceptível. As restrições mínimas de qualquer narrativa exigem que uma criança identifique personagens (e possivelmente objetos), e estabeleça sua permanência de forma a poder “seguir-los” (François, Hudelot, Sabeau-Jouannet, 1984, p. 184-185, tradução nossa).²¹

Dessa forma, partimos de uma compreensão mínima de narrativa: um enunciado que implica um ou mais personagens centrais inseridos em uma série de eventos (no mínimo

¹⁹ Noção presente também nos trabalhos de Labov, que traz o conceito de avaliação, e Bruner, autores já mencionados anteriormente.

²⁰ No original: « [...] si les structures de base du récit sont contraintes, les structures de dramatisation et de complexification sont variées. ».

²¹ No original: « Tout récit consiste nécessairement dans la figuration de personnage(s) protagoniste(s) d'un scénario événementiel. Cela exige d'établir une relation intelligible entre au moins deux événements reliés. La permanence de l'identité des acteurs doit être repérable. Les contraintes minimales de toute conduite narrative nécessitent du jeune enfant d'identifier des personnages et (éventuellement des objets), et d'en établir la permanence de manière à pouvoir les 'suivre'. ».

dois) que ocorrem de forma cronológica/sequencial/relacional. Partindo dessa concepção de narrativa, olharemos também para as sequências narrativas construídas no jogo simbólico, ou seja, momentos em que adulto e criança brincam de casinha, de fantoches, de bonecas, *etc.*

Dito isso, na sequência seguinte, temos um exemplo²² de uma narrativa mínima, que pode ser resumida em: a Tati pegou a pecinha da S. e então a S. chorou. Aqui, podemos reconhecer a relação estabelecida entre as personagens apresentadas e a relação entre os eventos (pegar a pecinha e, em seguida, chorar). A interação entre os participantes, S. e sua tia (teteia)/observadora, se passa na sala da casa da bisavó (*nona*) da criança, que ainda está com a roupa da escolinha.

Exemplo 1 – S. 2;4;14

*OBS: S. conta p(a)ra teteia o que a S. fez na escolinha hoje .

%com: teteia é a forma como CHI se dirige à observadora, que também é sua tia.

*CHI: pego(u) a pecinha .

%act: passa a mão pelo cabelo.

*OBS: (vo)cê pego(u) a pecinha ?

*CHI: é .

%act: acena afirmativamente com a cabeça.

*OBS: (o) que que era essa pecinha ?

*CHI: que a Tati pegou .

*OBS: quem que pego(u) ?

*CHI: a Tati .

*OBS: a Tati pegou a pecinha ?

*CHI: é .

*OBS: e aí o que que a S. fez ?

*CHI: cholou [: chorou] .

*OBS: <a S. chorou> [=! risos] .

*OBS: choro(u) S. ?

*CHI: 0 .

%act: acena afirmativamente com a cabeça.

%com: CHI bebe água da mamadeira.

²² As orientações sobre as normas de transcrição dos dados serão apresentadas no capítulo da Metodologia.

*OBS: ah::@i .

*OBS: não pode né chora(r) S. .

*OBS: e depois a Tati devolveu p(a)ra você ?

%com: CHI está bebendo água na mamadeira.

*OBS: devolveu # a pecinha p(a)ra você ?

*CHI: 0 .

%act: mostra um desenho que tem em sua mão direita e acena afirmativamente, de leve, com a cabeça, olhando para OBS.

Por outro lado, uma narrativa não pode ser *apenas* composta por enumerações descritivas/acumulações enumerativas (de objetos inanimados, de pessoas, de lugares, de eventos), como no dado seguinte. Trata-se, de acordo com os autores, de uma “justaposição espalhada em um espaço simultâneo e não na sucessividade” (François, Hudelot, Sabeau-Jouannet, 1984, p. 186).²³

Exemplo 2 – S. 2;3;8²⁴

*OBS: conta p(a)ra teteia o que que (vo)cê fez na escolinha .

*CHI: a Ana Júlia .

*OBS: a Júlia ?

*CHI: Manu .

*OBS: a Manu .

*OBS: quem mais?

*CHI: B(r)una .

*OBS: quem ?

*CHI: B(r)una !

*OBS: a Bruna ?

*CHI: é .

Em outros casos, tanto diante de pedidos de narrativa como por iniciativa própria, a criança não faz mais do que constatar/anunciar algo (*annonce de nouvelle*). Por isso, ainda segundo François, Hudelot e Sabeau-Jouannet (1984, p. 187, tradução nossa):

Para que haja uma narrativa, a criança pequena precisa decompor a natureza global do “anúncio de novidade” para formar uma relação cronológica entre vários eventos.

²³ No original: « [...] une juxtaposition étalée dans un espace simultané et non dans la successivité. ».

²⁴ Comparar este dado com a Cena 11, em que S. tem 2;09;12.

O evento é dividido em suas partes componentes. Uma criança que é solicitada a contar a história de suas férias e responde “Eu vi alguns amigos” não estabelece uma narrativa, e seu interlocutor precisa orientá-la a fazer isso. São as perguntas do interlocutor que direcionam, orientam e sustentam as palavras da criança, permitindo que ela identifique o que precisa ser dito e entre na narrativa, por meio de perguntas categoriais: Quem? O quê? Quando? Onde? O que acontece depois? E depois?²⁵

No entanto, podemos considerar que essas construções representam as primeiras manifestações da narrativa no discurso da criança. Nesse sentido, elas não são “tentativas de narrar” (Perroni, 1992).

No primeiro momento do dado a seguir, S. (1;07;26) está na sala de sua casa, com a avó, a tia (observadora) e a mãe. Ela produz um enunciado que, bem mais à frente na interação – em um intervalo de aproximadamente 17 minutos –, é recuperado e explanado pela tia, que compartilhou a experiência com a criança. Desse modo, à luz das reflexões teóricas apresentadas neste estudo, podemos afirmar que se trata de um *annonce de nouvelle* feito pela criança e interpretado pela tia no momento em que é retomado, uma vez que a mãe da criança, presente no aqui-agora da interação, não possui conhecimento do evento evocado por S..

Exemplo 3 – S. 1;07;26

Momento 1

- *CHI: teteteia # tetete # ava [: água] pro [: para o] titio .
- *OBS: cadê o titio ?
- *CHI: afe [: água] .
- %act: olha para a observadora.
- *OBS: afe [: água] ?
- *OBS: o titio foi toma(r) água ?
- *CHI: 0 .
- %act: acena afirmativamente com a cabeça e abre os braços.
- *OBS: é ? é mesmo ?
- *CHI: ava [: água] .
- %act: aponta para a direção da cozinha, onde fica a água.
- *OBS: (vo)cê quer água ?

²⁵ No original : « Pour qu’il y ait récit le jeune enfant doit briser la globalité du constat de ‘l’annonce de nouvelle’ pour constituer une relation chronologique entre plusieurs événements. L’événement est scindé en composantes. L’enfant à qui est demandé de raconter ses vacances et qui répond: j’avais vu des copains, n’établit pas un récit et son interlocuteur doit le guider pour en obtenir un. Ce sont les questions de son interlocuteur qui dirigent, orientent, étayent les propos de l’enfant, qui lui permettent de cerner ce qu’il y a à dire et de le faire accéder au récit, ainsi par des questions catégorielles: Qui ? Qu’est-ce que ? Quand ? Où ? Et après ? Et alors ? ».

*CHI: 0 .

%act: olha para a observadora e volta a comer.

*OBS: 0 [risos] .

Momento 2

*OBS: S. # e o titio, S. ?

*CHI: afe [: água] .

*CHI: afe [: água] .

*OBS: 0 [risos] .

*MOT: o que que ela falou?

*OBS: é que tem uma garrafa de água que fica dentro do carro <que ele bebe # o Alex bebe # aí ela apontou assim> [>] e ela falou titio afe [: água] .

*CHI : <ah@i ah@i xxx> [<] .

%act: tenta descer do balanço.

*MOT: vovó ?

*MOT: ah:::@i ela reconheceu .

*MOT: quer água ?

*CHI: afe [: água] .

%act: desce do balanço com a ajuda de MOT e caminha em direção à cozinha para tomar água.

Consideramos importante mencionar que enunciados em que a criança logra apenas anunciar/declarar algo (*amorce de discours*, François, 2004) não deixam de aparecer em suas produções a partir do momento em que construções narrativas mais complexas começam a aparecer. O que deve ficar claro é que sua experiência com narrativas se dá desde muito cedo e que em um primeiro momento, ela é mais dependente dos enunciados andaimantes de seu interlocutor adulto, que interpreta e encadeia seus enunciados na narrativa em coconstrução. À medida que a criança experiencia a linguagem na interação com o outro, por meio dos gêneros do discurso e é confrontada por seus diversos modos de funcionamento, ela é capaz de encadear sobre seus próprios enunciados, com uma dependência menor das intervenções diretas do adulto.

Na esteira dessa reflexão, neste trabalho entendemos que há uma tentativa de narrar quando ou o adulto ou a criança produzem um enunciado potencialmente narrativo, isto

é, que pode desencadear uma narrativa, mas que não é desenvolvido narrativamente por algum motivo, geralmente por falta de interesse e/ou engajamento do interlocutor, como no caso a seguir, e não por conta de uma “ausência de competência narrativa” da criança.

Nesse episódio, a mãe de S. conta para a tia (observadora) e para a avó da criança sobre a primeira vez de S. no cinema. Contudo, S. não parece interessada em contar sobre essa experiência. Alguns fatores extralinguísticos colaboram para esse desinteresse, como o fato de a televisão estar ligada e a criança estar comendo batatinhas com a avó. Neste excerto, podemos dizer que há uma tentativa de narrativa por parte da mãe e da observadora, mas o que se tem é uma sequência de respostas da criança às perguntas dos adultos, sem um encadeamento narrativo. O diálogo continua com a mãe, a observadora e a avó insistindo para que ela conte sobre sua experiência no cinema, mas a criança se dispersa.

Exemplo 4 – S. 2;05;8

*OBS: que que (vo)cê viu lá ?

*MOT: que que (vo)cê viu lá S. ?

*CHI: desenho .

*OBS: e que mais ?

*OBS: como é que era o desenho ?

*OBS: que que tinha no desenho ?

*CHI: menina .

*MOT: tinha menina ?

*MOT: que mais ?

*CHI: menino .

*OBS: um menino também?

*OBS: e o que que eles (es)tavam fazendo ?

*CHI: (es)tava atitindo [: assistindo].

[...]

*OBS: conta # conta p(a)ra mim .

*CHI: menina xxx.

*GMO: então mas aí +/.

*OBS: e aí que que ela faz a menina lá no desenho ?

*CHI: (es)tava ca- [//] (es)tava cadelinha [: cadeirinha] +...

*MOT: hum@i ?

*OBS: e aí?

*CHI: 0 .

%act: CHI vira e começa a mexer no chão.

*OBS: num [: não] dispersa !

*OBS: vem aqui [=! risos] !

Assim como no exemplo 3, também fazem parte da experiência da criança na narrativa trocas conversacionais como a do exemplo 5 a seguir, em que S. está com um ano e cinco meses. Sua mãe propõe que elas “contem” juntas a história do ratinho, não se limitando a apenas ler o que está escrito no livro. Dessa forma, ela reconhece S. como um parceiro conversacional e busca mantê-la engajada na atividade de narração.

Ainda assim, nessa interação, é a mãe de S. que narra o que os personagens estão fazendo. Apesar de propor questões factuais (“como que ele vai faze(r) aqui?” / “cadê ele fazendo nhamnham@o?”) e antecipatórias (“e depois?”), a mãe não espera que a criança, de fato, as responda. Nesse caso, a mãe visa a atrair e compartilhar a atenção (Tomasello, 2003) da criança sobre o objeto livro, com o objetivo de criar uma troca. Assim, ela busca manter a criança engajada na atividade por meio de vocativos atencionais (Bruner [1983] usa a expressão *attentional vocative*), como “olha!”, “olha o coelhi::nho!”; questões assertivas, como “(vo)cê viu?”, “(es)tá vendo ele faze(r) nhãnhã@o?” e enunciados reguladores da atividade, como “aí como que faz depois?”, “vira”, “bota(r) o focinho dele aqui.”, “vamo(s) procura(r) ele.”.

Além disso, é interessante observar também o modo como a mãe conta a história para a criança, lançando mão de alongamentos fonéticos, onomatopeias que representam a voz dos personagens (discurso direto) e gestos de apontar. Desse modo, a criança, ainda que se distraia por um breve momento, mantém a atenção no livro, acompanhando o apontar da mãe, que indica as figuras no material e passando as páginas. Esse dado pode ser comparado com as cenas narrativas de leitura conjunta analisadas mais à frente, em que S. contribui para a coconstrução das narrativas.

Exemplo 5 – S. 2;05;8

*MOT: vamo(s) ve(r) o ratinho vamo(s) .

%act: manipula o livro.

*CHI: 0 .

%act: manipula o livro.

*MOT: ah::@i vamo(s) começar a historinha vamo(s) .

%act: manipula o livro.
 *MOT: vamo(s) começar a historinha .
 %act: manipula o livro.
 %com: MOT coloca o livro no colo de CHI.
 *MOT: o:lha # foi visitar o coelhinho .
 %act: aponta.
 *MOT: (vo)cê viu ?
 *CHI: 0 .
 %act: CHI olha o livro.
 *MOT: aí como que faz depois ?
 *MOT: vira .
 %act: vira a página junto com CHI.
 *CHI: 0 .
 %act: CHI vira a página.
 *MOT: aqui o(lha) !
 %act: acaba de virar a página.
 *MOT: olha o coelhi::nho !
 *MOT: ele (es)tá comendo cenoura .
 *MOT: (vo)cê viu ?
 *MOT: nhãnhãnhãnhã@o .
 *MOT: (es)tá vendo ele faze(r) nhãnhã@o ?
 *MOT: e depois ?
 *CHI: 0 .
 %act: vira a página.
 *MOT: aí:@i # ele vai faze(r) soninho@m .
 *CHI: 0 .
 %act: CHI vira a página.
 *MOT: como que ele vai faze(r) aqui ?
 %act: volta a página do livro.
 *MOT: soninho@m ?
 *MOT: nhanhanhanhanhanha@o .
 *MOT: bota(r) o focinho dele aqui .
 *MOT: o(lha) S. .
 *CHI: 0 .

%act: manipula o livro.

*MOT: ah@i que fofi:nho !

%com: MOT arruma o cabelo de CHI.

*MOT: ele é bonitinho # né # o ratinho .

%act: MOT arruma o cabelo de CHI.

*MOT: não não .

*MOT: vamo(s) ve(r) o ratinho que ele é mais fofo .

%com: MOT tenta evitar, por meio da leitura do livro, que CHI mexa na presilha do cabelo.

*MOT: é ele é fofinho!

*MOT: não não .

%com: MOT tenta, novamente, evitar que CHI mexa na presilha do cabelo .

*MOT: então olha ele aqui .

%act: aponta.

*MOT: ah@i ele vai faze(r) +//.

%act: manipula o livro.

*CHI: 0 .

%act: pega o livro.

*MOT: cadê ele fazendo nhamnham@o ?

*MOT: vamo(s) procura(r) ele .

*MOT: é assim S. .

%act: MOT arruma o livro na mão de CHI, que o estava segurando de cabeça para baixo.

*MOT: ah:@i come com o coelhinho .

*MOT: o(lha) lá com o coelhinho .

*MOT: (vo)cê viu ?

*MOT: o(lha) fazer nhamnham@o .

%act: aponta.

*MOT: (vo)cê viu que ele vai faze(r) nhamnham@o ?

*MOT: ah@i faze(r) um soninho aqui .

%act: aponta.

*MOT: (a)cabo(u) .

%act: MOT faz gesto de “acabou”, virando a palma da mão direita para cima.

Figura 2 – Leitura conjunta (apontar)



Figura 3 – Leitura conjunta (finalização)



Levando em consideração as reflexões feitas anteriormente – antes de prosseguirmos com o segundo aspecto da narrativa (a pluralidade de seus processos constitutivos) –, gostaríamos de destacar o reconhecimento da importância do papel do outro e da andaimagem para o processo de aquisição e desenvolvimento do discurso narrativo da criança, sobretudo no início do processo de aquisição da linguagem.

Antes de serem capazes de contar de forma autônoma (monogerida) uma história, as crianças o fazem em interação (cogerida) com alguém mais experiente (adulto ou criança mais velha). A condução da narrativa depende da maneira como o adulto ajuda a criança a contá-la, principalmente por meio de perguntas (Delamotte-Legrand, 2004, p. 27-28).

Como vimos no Exemplo 1, a observadora, que reconhece a criança como uma parceira conversacional, requiere sua participação na construção do discurso: as intervenções andaimantes do adulto orientam os enunciados de S. e, por isso, podemos dizer que há uma coconstrução do discurso/de significados partilhados no diálogo adulto-criança. Como bem coloca Masson (2021, p. 12-13, tradução nossa):

Nas interações, crianças e adultos trabalham juntos para coconstruir o diálogo (E. Clark, 2006; H. Clark, 2014). Essa dinâmica é inicialmente iniciada pelo adulto, que interpreta, relança, modifica e enriquece as intervenções e ações das crianças nas

trocas conversacionais (Veneziano, 2014). Ele infere as habilidades de compreensão e produção e, assim, visualiza o potencial discursivo da criança (H. Clark, 2014; de Pontonx *et al.*, 2014). Mas como o diálogo não é um processo unidirecional, a participação do adulto também está ligada à da criança e ao engajamento da criança na situação de interlocução (Veneziano, 2005, 2014).²⁶

Nesse processo de coconstrução, que é interacional e dialógico, a criança narra, em interação e em colaboração dialógica com o adulto, uma experiência pessoal. Nessa troca, é a observadora que produz os encadeamentos narrativos, mas ela não narra sozinha, uma vez que ela implica a criança nesse processo, convidando-a a intervir (*S., conta pra teteia o que a S. fez na escolinha hoje*), fazendo perguntas (*Cê pegou a pecinha?*; *O que era essa pecinha?*; *Quem que pegou?*; *A Tati que pegou a pecinha?*; *E aí o que que a S. fez?*), introduzindo o evento seguinte (*E depois a Tati devolveu a pecinha pra você?*) e comentando (*Não pode, né, chorar S.?*). Assim, as questões abertas (*O que a S. fez na escola hoje?* – que é um pedido de narração –; *E aí o que a S. fez?* – uma questão factual), são seguidas por questões mais específicas: questões fechadas (*Cê pegou a pecinha?*; *A Tati que pegou a pecinha?* – sendo estas um pedido de confirmação do enunciado de S. – *E depois a Tati devolveu pra você?*) e categoriais (*O que era essa pecinha?*; *Quem que pegou?*).

Assim, podemos dizer que o sentido advém do encadeamento dialógico dos enunciados dos participantes do diálogo e que os enunciados andaimantes do adulto permitem que a criança narre em coconstrução com a observadora, através de seus próprios meios, inclusive por meio de elementos multimodais. Com isso, o adulto ajuda a criança a construir suas competências narrativas e suas habilidades linguísticas, interacionais e sociais, o que torna o diálogo adulto-criança um espaço privilegiado para o estudo do processo de aquisição da linguagem, contribuições advindas de uma abordagem dialógico-discursiva para a área.

Feitas essas considerações, retornamos ao segundo aspecto da narrativa: a diversidade e a complexificação da estrutura narrativa. François, Hudelot e Sabeau-Jouannet consideram que a sucessão de eventos e a indicação dos personagens são as duas condições mínimas para que uma produção seja considerada como narrativa, mas reconhecem a impossibilidade teórica de estabelecer uma gramática da narrativa, que tivesse como objetivo identificar e estabelecer uma lista finita de regras de generalização para todas as narrativas.

²⁶ No original : « Dans les interactions, enfant et adulte collaborent pour co-construire le dialogue (E. Clark, 2006; H. Clark, 2014). Cette dynamique est, au départ, initiée par l'adulte qui interprète, relance, modifie et enrichit les interventions et les actions des enfants au sein des échanges conversationnels (Veneziano, 2014). Il infère des habiletés de compréhension et de production et envisage donc les potentialités discursives de l'enfant (H. Clark, 2014 ; de Pontonx *et al.*, 2014). Mais le dialogue ne fonctionnant pas en sens unique, la participation de l'adulte est aussi reliée à celle de l'enfant et à son engagement dans la situation d'interlocution (Veneziano, 2005, 2014). ».

A diversidade e a complexificação da estrutura mínima da narrativa estão em procedimentos como comentários pessoais do locutor, comentários do narrador, diálogos, discurso direto e indireto, marcas de subjetividade dos personagens através da indicação de sentimentos, emoções, intenções, estabelecimento de uma relação entre elementos da história e a vivência ou experiência do locutor, entre outros possíveis.

Além disso, os autores (François, Hudelot, Sabeau-Jouannet, 1984) também retomam a proposta de Labov (Labov; Waletzky, 1967; Labov, 1972) sobre os processos de avaliação dos eventos narrados, que permitem que o locutor enfatize o seu interesse acerca do que está sendo narrado de formas diversas, tornando a narrativa interessante para o outro, por meio de aspectos como: intensificadores (quantificadores, repetições, onomatopeias), comparadores (eventos que aconteceram vs. eventos que poderiam ter acontecido, mas não aconteceram), comentários anteriores, discurso direto e o ritmo (jogo de oposições com a duração do processo, sua abertura e fechamento, sobretudo por meio de oposições das modalidades aspectuais e temporais).

Nesse sentido, François (François *et al.*, 1984) propõe a noção de “dramatização”, que compreende tudo o que enriquece a trama narrativa mínima dos eventos sucessivos. Nessa perspectiva, narrar é, antes de tudo, saber dramatizar os fatos, fazendo-os serem vistos de outro ponto de vista.

Talvez fosse preferível não basear uma análise apenas na complexidade sintática, mas contrastar com a estrutura básica, composta apenas por enunciados “processivos” que indicam a permanência do herói e a sucessão das ações, tudo o que, sintaticamente complexo ou não, constitui um “adensamento” desse texto pela presença de elementos pertencentes a outros gêneros discursivos. Assim, pode-se chamar de avaliação tudo o que tira a narrativa da pura linearidade, fornecendo uma justificativa implícita ou explícita do “porquê estamos contando”. A dramatização é, nesse sentido, uma forma particular de valorização. Se o texto é dramatizado, não se corre o risco de perguntar àquele que o conta “por que você está dizendo isso?” (François *et al.*, 1984, p. 109, tradução nossa).²⁷

Os autores (François *et al.*, 1984, p. 110-111) propõem sete procedimentos de complexificação que enriquecem a pura sucessividade dos eventos (estrutura narrativa mínima):

²⁷ No original : « Peut-être serait-il préférable de ne pas fonder une analyse sur la seule complexification syntaxique et d’opposer à la structure de base composée des seuls énoncés ‘processifs’ indiquant la permanence du héros et la succession des actions tout ce qui, complexe syntaxiquement ou non, constitue un ‘épaississement’ de ce texte par présence d’éléments appartenant à d’autres genres discursifs. Ainsi, peut-on appeler évaluation tout ce qui fait sortir de la pure linéarité du récit, fournissant une justification implicite ou explicite du ‘pourquoi on raconte’. La dramatisation est, en ce sens, une forme particulière de la valorisation. Si le texte est dramatisé, on ne risque pas de demander à celui qui le raconte ‘pourquoi tu dis ça’ ? ».

- a) Ferramentas de abertura e de fechamento, separados da narrativa (título, “acabou a história”) ou integrados a ela (apresentação dos personagens, das ações iniciais e finais);
- b) O conjunto de condutas de dramatização: introduzem um contraste entre as ações e as vontades de dois personagens. Também estão inclusos os contrastes temporais, as intenções dos personagens e o discurso direto;
- c) “O conjunto de comportamentos de ‘transformação em espetáculo’ e/ou em discurso explicativo, pela introdução de circunstâncias ou encadeamentos causais” (François *et al.*, 1984, p. 11);
- d) A presença de intensificadores (advérbios de intensidade) e da repetição (junto com a dramatização);
- e) Também podem constituir a narrativa elementos em série (ações, eventos, personagens) e comparações com outras situações, especialmente aquelas que são pessoais para o locutor;
- f) A narrativa também comporta elementos do discurso “genérico”, ou seja, do saber projetado sobre os eventos;
- g) Por fim, é possível identificar as marcas de modalização nos enunciados dos participantes.

Esses procedimentos de diversidade e de complexificação da estrutura narrativa mínima reforçam a afirmação feita anteriormente de que a narrativa é construção linguageira, por meio da qual a criança constrói e atualiza, na e pela linguagem, em interação e por meio das trocas dialógicas com o outro, suas experiências, cria mundos possíveis, vivencia e lida com seus medos e constrói sua identidade. Dessa forma, é possível afirmar que há diferentes modos de narrar, de *mise en mots*, em função dos interlocutores da criança, de suas experiências linguageiras, dos gêneros do discurso, dos contextos de produção, do objeto do discurso, das motivações (Por que narrar? Por que não narrar?), *etc.* Nas palavras de François, Hudelot e Sabeau-Jouannet (1984, p. 206-207):

A narrativa não adota um referente preexistente para reproduzi-lo. Pelo contrário, ela constrói um universo no qual ocorre a sequência de eventos a serem narrados.

Nesse sentido, essa construção nunca é uma cópia do universo físico, mas uma representação de um universo indissociável do ponto de vista do locutor, com seus próprios topos e cronos.²⁸

²⁸ No original: « Le récit n’adopte pas un référent lui préexistant afin de le reproduire. Tout au contraire, il construit un univers où se situe la séquence d’événements à raconter. [...] »

É importante mencionar, ainda, que apesar de falar em narrativa mínima ou estrutura mínima da narrativa, François (1996, 2004, 2014b) questiona a possibilidade de uma definição “clara, muito menos uma ‘essência’ do que seja uma narrativa” (François, 2014, p. 199). *Uma* definição única e fechada do que seja *uma* narrativa pura, fundamentada apenas em critérios estruturais, provavelmente não dará conta dos diferentes modos de dizer, de narrar e de significação do discurso narrativo, principalmente se essa proposta não leva em conta os receptores dessas produções.

É preciso observar que não só o gênero narrativo não é puro, se aceitarmos que a narrativa complexa é aquela em que outras organizações discursivas são projetadas, mas também que os diferentes tipos de narrativa: imaginário transmitido, imaginário próprio, narrativa séria, história engraçada etc., serão caracterizados por diferentes tipos de misturas discursivas (François *et al.*, 1984, p. 110, tradução nossa).²⁹

É preciso, pois, estar aberto a um entendimento mais amplo acerca da natureza e do funcionamento desses textos, um olhar que buscamos trazer neste trabalho.

Em vista das reflexões aqui apresentadas, o que a relação da criança com a linguagem indica, portanto, é que os fatos, reais ou imaginários (ou, ainda, uma mistura de ambos), são narrados de uma maneira muito particular e heterogênea, que manifesta e materializa a relação singular da criança com a língua(gem), com o mundo, com os outros e com ela mesma. Desse modo, propostas que buscam uma análise e descrição de estruturas pré-existentes em narrativas produzidas por crianças não dão conta da criatividade inusitada presente em seus enunciados, mesmo que essas produções se deem em contexto de interação e tutoria discursiva – e, portanto, de coconstrução – com os adultos interlocutores. Como bem reconhece Delamotte-Legrand (2004, p. 38)

As crianças são capazes de fazer todo tipo de coisa com as narrativas, coisas complicadas e surpreendentes que os adultos não podem/não são mais capazes de fazer: ousar dizer o que vem à mente, mudar de ideia durante a narrativa (o herói se torna uma heroína), inventar palavras [...].³⁰

É essa compreensão e esse olhar, justamente, que nos impedem de analisar as narrativas produzidas por crianças como incompletas ou do ponto de vista da falta, pois

Cette construction n'est en ce sens jamais un calque de l'univers physique, mais une mise en représentation d'un univers indissociable du point de vue du locuteur, avec un topos et un chronos qui lui sont propres. ».

²⁹ No original: « Il faut noter que non seulement le genre récit n'est pas pur, si on admet que le récit complexe est celui où se projettent d'autres organisations discursives, mais encore que les différents types de récits : imaginaire transmis, imaginaire propre, récit sérieux, histoire drôle, etc., vont se caractériser par des types de mélanges discursifs différents. ».

³⁰ No original: « Les enfants sont capables de faire avec le récit des choses diverses, compliquées, surprenantes, dont l'adulte n'est pas/plus capable : oser dire ce qui se passe par la tête, changer d'avis en cours de récit (les héros devenant une héroïne), inventer des mots [...]. ».

[...] o que a relação da criança com a linguagem ilustra é o fato de que cada um dos participantes do diálogo (tanto os interlocutores presentes como também os terceiros que, por exemplo, somos nós, enquanto observadores) recebe “mensagens” que não teria podido emitir, mesmo sendo formalmente equivalentes. [...] Se falar tem uma significação, não é somente porque recebemos e emitimos mensagens a partir de um código comum, mas também porque o outro nos diz algo que não teríamos dito e que, justamente por isso, age em nós. [...] isso deriva mais do desnivelamento que há entre nós do que da “língua como sistema de signos” (François, 2009, p. 186-187).

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os dados de S., uma criança brasileira e monolíngue que compõem o *corpus* do grupo NALíngua-CNPq (Del Ré *et al.*, 2016), filmada desde o seu primeiro ano de vida até os sete anos em diversas situações/atividades cotidianas (hora do banho, da refeição, *etc.*). No que diz respeito ao contexto, é importante mencionar que a maioria das gravações aconteceu ou na casa dos bisavós de S. – com a presença de outros familiares, como avós e tios – ou na casa da criança, o que dá às interações uma dinâmica diferenciada.

Trata-se, portanto, de dados colhidos longitudinalmente, em situações naturalísticas. Esses dados já estavam transcritos no programa CLAN³¹ – *Computerized Language Analysis* –, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES – *Child Language Data Exchange System* –, de acordo com as normas CHAT – *Codes for the Human Analysis of Transcripts* – (MacWhinney, 2000).

Este programa tem sido utilizado em diversos trabalhos do grupo GEALin (UNESP-FCLAr), que traduziu e adaptou para o português um manual com as normas de transcrição e os comandos básicos do programa (Del Ré; Hilário; Mogno, 2012), permitindo assim uma padronização das transcrições e maior rigor metodológico, o que facilita o compartilhamento na base de dados. A seguir apresentamos uma pequena tabela de referência com os símbolos utilizados nas transcrições apresentadas neste estudo.

Tabela 1 – Símbolos de transcrição CLAN/CHAT

Símbolo	Significado	Exemplo
+...	Enunciado em suspenso	*MOT: eu acho que +...
+//.	Interrupção pelo próprio falante (interrompe bruscamente e começa a falar de outra coisa)	*MOT: eu vi aquela +//. *MOT: você vai sair comigo ?
+/.	Interrupção pelo interlocutor	*MOT: agora nós vamos +/. *FAT: você achou a bola ?
+/?	Interrupção (pelo interlocutor) de um enunciado interrogativo	*MOT: onde está a +/? *FAT: encontrei a bola !
<palavra ou enunciado> [>] <palavra ou enunciado> [<]	Sobreposição da fala dos participantes	*MOT: <vem aqui> [>] . *CHI: <mamãe> [<] +...
Xxx	Enunciado ininteligível e não transcrito foneticamente	*CHI: xxx .

³¹ Disponível para download gratuito em: <https://childes.talkbank.org/>.

	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente	
Xx	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente	*CHI: xx pai
<palavra> [?] <parte do enunciado> [?]	Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor	*MOT: a <mamãe> [?] vai brincar com você . *MOT: <você quer brincar> [?] com a mamãe ?
[=!]	Elemento extralinguístico [=! Ri] [=! Chora] [=! Sussurra] [=! Tosse] [=! Lê] [=! Canta]	*MOT: <que menina mais engraçadinha> [=! Ri] ! (o riso acompanha todo o enunciado) *MOT: que menina <mais engraçadinha> [=! Ri] ! (o riso acompanha apenas a sequência <mais engraçadinha>) *MOT: que engraçadinha [=! Ri] ! (o falante ri após a produção do enunciado)
0	Ausência de elementos linguísticos em um turno	*MOT: 0 . %act: bate palmas
0 [=!]	Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um turno	*MOT: 0 [=! Risos] .
[/]	Repetição sem correção	*MOT: vem [/] vem [/] vem aqui .
[//]	Repetição com correção	*MOT: vem vai com o [//] a mamãe .
[///]	Repetição com reformulação	*MOT: a mamãe vai [///] o papai vai ficar com a mamãe .
#	Pausa pequena	*MOT: agora # pega a bola .
##	Pausa média	*MOT: agora ## pega a bola .
###	Pausa longa	*MOT: agora ### pega a bola .
()	Elisão (Supressão de segmentos não realizados na produção oral)	*MOT: (vo)cê vai fica® aqui c(om) a mamãe .
:	Alongamento da sílaba	*CHI: mamã:::e ! *MOT: ago:ra não !
@m	Manhês (<i>Mothere</i>)	dodói@m
@o	Onomatopeia	tum@o
@i	Interjeição	ah@i
%act:	Descrição de uma ação/atividade ³² que acompanha a produção de um enunciado.	*CHI: dá a bola ! %act: estende as mãos
%sit:	Descrição de uma situação ou de atos mais gerais	*MOT: quer suco ? %sit: toca a campainha

³² Neste trabalho o marcador %act também é usado para descrever um gesto.

%com:	“Voz” do transcritor (comentários metalinguísticos, explicações sobre o enunciado produzido, <i>etc.</i>).	*MOT: vou pegar a Jujuca . %com: Jujuca é o nome da boneca
%add:	Elucidar para quem o falante se dirige, no caso de ambiguidade.	*MOT: pega a bola . *CHI: quero água *FAT: o que você disse ? %add: FAT fala para MOT

Fonte: Del Ré; Hilário; Mogno (2012).

A identidade dos participantes é sinalizada na transcrição com um asterisco seguido de três letras que especificam sua função. A abreviação é feita levando em conta a língua inglesa. Assim, podemos ter: *MOT (*mother*) para “mãe”, *FAT (*father*) para “pai”, GMO (*grandmother*) para “avó”, GFA (*avô*), OBS (*observer*) para “observador(a)”, *etc.*

Os dados selecionados para análise foram colocados em um documento Word, por meio do processo de conversão de texto em tabela, e, em seguida, foram colocados dentro de uma tabela maior, com as categorias de análise, elaborada no software Excel. Esse processo foi feito devido à proposta de codificar e quantificar os dados transcritos.

A Grade de Categorias feita no Excel (ou *grille*)³³, é filtrada de modo que suas colunas considerem alguns dos pressupostos base da teoria dialógico-discursiva (Del Ré; Salazar Orvig, 2020) como os formatos de interação, dialogia, tipo de andaimagem, *etc.* Dessa forma, cada coluna da tabela corresponderá a descrição refinada de um dos elementos de interesse da análise (configurada em relação aos conceitos teóricos basilares); a quantificação, então, é resultante do cruzamento das informações inseridas nas colunas, podendo fornecer um valor numérico bruto ou percentual da seleção realizada.

O período selecionado para análise foi de 1;5;24 – sendo este o segundo registro da criança (o primeiro é quando S. possui apenas vinte e três dias de vida) –, a 4;3;4, totalizando 30 recortes, nomeados aqui de “Cenas Narrativas”; selecionamos o intervalo etário de 1;5;25 a 4;3;4, visto que, na literatura mais tradicional, o desenvolvimento das habilidades narrativas só se efetivaria aos 5 anos. O quadro abaixo contém todas as gravações que se tem da criança nesse período, as sessões analisadas e as cenas narrativas enumeradas e nomeadas.

³³ A Grade de Categorias (*grille*) pode ser conferida na seção “Anexos”.

Tabela 2 – Índice do *corpus*

SESSÃO/ IDADE	CENAS NARRATIVAS	INTERVENÇÕES NARRATIVAS TOTAIS	INTERVENÇÕES NARRATIVAS DA CRIANÇA	SITUAÇÃO
1;5;24	X			
1;6;20	X			
1;7;26	X			
1;9;4	X			
1;11;27	Cena 1 – O <i>nonno</i> tava no Antero	22	9	Refeição
	Cena 2 – A S. chorou ontem	12	5	Refeição
2;1;4	X			
2;1;24	Cena 3 – O <i>nonno</i> pegou o livro	8	4	Situação livre
2;1;26	X			
2;3;8	X			
2;4;14	Cena 4 – A Tati pegou a pecinha	20	8	Situação livre
2;4;17	X			
2;5;8	Cena 5 – A história do macaquinho, do chulé e da mão	39	16	Leitura conjunta
	Cena 6 – A Bécassine	63	27	Leitura conjunta no banho
2;6;9	X			
2;6;12	X			
2;7;9	X			
2;7;30	X			
2;8;0	Cena 7 – Eu tô te enganando!	17	3	Situação livre
2;9;12	Cena 8 – Lá na floresta porque tem o lobo mau	68	36	Banho

	Cena 9 – O Chapeuzinho e o lobo	34	13	Situação livre
	Cena 10 – Eu vou cortar a barriga da bruxa!	18	10	Situação livre
	Cena 11 – A roupa de ballet	16	5	Situação livre
2;10;9	Cena 12 – Oi! Tudo bem com você?	116	63	Brincadeira
2;11;9	X			
3;1;12	Cena 13 – Olha eu tô de Branca de Neve	37	18	Situação livre
	Cena 14 – O gato cortou o cabelo	20	10	Situação livre
3;2;7	Cena 15 – Eu tava chorando porque tinha uma abelha	6	3	Situação livre
3;3;11	Cena 16 – Eu caí no pula-pula	15	5	Refeição
	Cena 17 – Eu já vi no zoológico	18	9	Situação livre
3;4;2	Cena 18 – Eu corri faz mais rápida	26	13	Situação livre
3;4;22	X			
3;5;9	X			
3;6;13	Cena 19 – É dos três porquinhos?	123	36	Leitura conjunta
	Cena 20 – Branca de Neve	152	80	Leitura conjunta
3;7;15	X			
3;8;5	X			
3;8;26	Cena 21 – A parte mais legal dessa casa é o telhado	100	67	Brincadeira
	Cena 22 – A raposa e a galinha	86	33	Leitura conjunta
	Cena 23 – As Belas Férias dos Porquinhos	100	50	Leitura conjunta
3;9;22	X			

3;11;12	Cena 24 – O Eduardo	15	9	Desenho/escrita
	Cena 25 – É da Rapunzel	51	24	Situação livre
	Cena 26 – Era uma vez uma moça...	64	26	Situação livre
4;0;8	Cena 27 – Era uma vez Cachinhos Dourados	39	29	Brincadeira
4;1;26	X			
4;3;4	Cena 28 – O Cebolinha	33	25	Brincadeira
	Cena 29 – A Luíza Luft	19	10	Situação livre
	Cena 30 – E a Manu mordeu a minha barriga	61	35	Refeição

Fonte: A autora (2024).

A seleção dos dados foi feita levando em consideração dois principais filtros:

1. Em primeiro lugar, atentamo-nos para enunciados com potencial desencadeador de narrativas, tanto da parte do adulto como da criança.
 - Quando é o adulto quem incita as narrativas (ou as “tentativas de narrativas”), ele o faz por meio de perguntas ou convites/pedidos de narração, buscando engajar a criança na atividade: *Vamos começar a historinha, vamos!; E o(a) X (personagem/pessoa)?; A S./Você foi no(a) X?; O que você fez no(a) X (lugar em suspensão/evocado)?; O que X (pessoa/personagem) fez?; Conta uma/essa historinha pra X.; Conta pra X o que você/a S. fez (no/na Y) hoje.; Onde você foi passear (com X)?; Conta para X o que você viu no X?; O que você fez no X (parte do corpo)?; Você contou/falou que X?; Agora você conta!; O que você aprendeu/fez de novo no(a) X?; O que aconteceu com X (objeto do hic et nunc)?* Em situações de leitura conjunta, o adulto pergunta ou comenta sobre a identidade dos personagens (*Quem é esse aqui?; Esse aqui é o macaquinho.*) ou sobre suas ações (*O que ela tá fazendo aqui?*).

- Quanto às produções da criança, atentamo-nos para enunciados em que ela: 1) pede para que o adulto lhe conte uma história; 2) inicia uma história a partir de personagens presentes ou não no momento da interação; 3) evoca acontecimentos a partir de objetos/pessoas presentes ou não no *hic et nunc* do diálogo; 4) propõe contar ao adulto algo sobre o qual ele não tem conhecimento (*A teteia não sabe o que a gente fez!*).

2. Em um segundo momento, a seleção dos dados foi fundamentada no conceito de *narrativa mínima*, proposto por François *et al.* (1984), já abordado na sessão anterior.

Em seguida, os dados foram submetidos a dois tipos de análise: qualitativa e quantitativa. Primeiro apresentaremos a análise qualitativa dos dados e, na sequência, a análise quantitativa.

Levando isso em consideração, antes de prosseguirmos, retomamos o **objetivo principal** deste estudo, que é compreender como o discurso narrativo é coconstruído nos diálogos entre adulto e criança ao longo de seu processo de aquisição da linguagem (de 1;5 a 4;3). Para isso, propomos como **objetivos específicos**:

- Identificar a natureza das proposições narrativas (ação, descrição, *etc.*) e os tipos de intervenção de cada participante (resposta, pergunta, ordem, *etc.*).
- Observar, nas proposições narrativas produzidas por S., elementos que contribuem para uma complexificação da estrutura narrativa mínima (François; Hudelot; Sabeau-Jouannet, 1984), observando também o papel dos elementos multimodais (De Almeida; Cavalcante, 2017);
- Identificar os modos de intervenção andaimantes do adulto (De Weck; Salazar Orvig, 2019), uma vez que a criança está, em um primeiro momento, em condições de narrar em interação e com o suporte do outro.

Em vista desses objetivos, algumas hipóteses foram levantadas:

- É graças ao processo dialógico e interacional da coconstrução que a criança adquire e se apropria do discurso narrativo, de sua estrutura e de seus elementos;
- As contribuições da criança para a coconstrução de narrativas com os adultos se modificam, em termos qualitativos e quantitativos, ao longo de seu processo de aquisição da linguagem.

A análise qualitativa dos dados se deu, em um primeiro momento, em uma tabela no Excel, com a codificação dos enunciados da criança e dos interlocutores adultos a partir de categorias específicas.³⁴ Nesse sentido, a **análise do discurso narrativo** foi feita levando em consideração: 1) a caracterização da proposição (a natureza das proposições em sua contribuição para a narração); e 2) tipo/modalidade de intervenção (identificação de atos de linguagem que permitem avaliar como cada locutor contribui para a coconstrução da narrativa).

1) Caracterização da proposição

- **Ações/eventos (AÇÃO):** Enunciados que dão conta de uma ação efetiva de um agente/personagem (“Ele saltou.”; “Ele comeu uma maçã.”) ou de algo que está acontecendo (começou a chover, um prato partiu-se). Projeção de ações também serão categorizadas como AÇÃO. Perguntas como “O que acontece com o lobo?” também serão codificadas nesta categoria como AÇÃO. Afirmação ou observação sobre o comportamento habitual dos personagens: “O Eduardo sempre apronta.”; “Ela chora muito.”

- **Regulação da narração/da tarefa (REGUL):** Todos os enunciados que correspondem à condução e negociação da narrativa e da própria atividade linguageira da narração: “Você vai contar?”, “Quer ler qual livro?”, “Eu quero ler o Pequeno Urso Marrom.”, “É a história do macaquinho.”, “Vamos começar a historinha!”, “Agora você lê pra mim”. No caso de narrativas de experiência pessoal, tem-se: “Conta pra mamãe o que você fez na escolinha hoje”. Também estão inclusos aqui os enunciados constituídos por vocativos atencionais (“Olha!”) e enunciados como “Você viu?”, “Olha aqui!”.

- **Identificação de lugar/localização no suporte livro (LUG):** Qualquer enunciado que identifique ou nomeie um lugar (“Eles estavam na floresta.”; “Ele mora

³⁴ De Weck; Salazar Orvig (2013).

na floresta.”). Também estão incluídos nessa categoria os enunciados formados pelo verbo de estado “estar”/“ficar” + lugar para indicar o local onde o agente/personagem/objeto se encontra temporariamente na narrativa: “O vovô estava na casa da mamãe.”. Ainda incluímos aqui, no caso das situações de leitura de livros, enunciados de localização (“Cadê o coelhinho?”; “Olha o rato com o coelhinho.”) de personagens e objetos no livro.

- **Continuação/desenrolar (CONT):** Estão incluídos nessa categoria enunciados do tipo “E aí?; E depois?”, em que o locutor demonstra interesse em conhecer ou revelar o desenrolar dos eventos após um ponto específico na narrativa.

- **Descrição (DESC):** Qualquer enunciado que apresente os traços característicos de um agente/personagem (seu caráter: malvado, bonzinho), de um objeto, de um lugar, de um cenário ou de uma situação (“ele era bonito”, “o tempo estava bom”, “a festa foi legal”, “estava escuro”). Incluem-se aqui comentários/descrições sobre a aparência dos agentes/personagens (“Ele estava sujo.”) e seu estado e condição (com sono, morto, dormindo, *etc.*) físico/fisiológico; sensações. Exclui-se a denominação desta categoria.

- **Identificação de um agente, personagem, objeto ou ainda de fenômenos naturais (IDENT):** Qualquer enunciado que identifique ou nomeie uma personagem ou objeto (“É o Pequeno Urso Marrom.”, “É um bebê.”). Também estão incluídos nesta categoria os enunciados que introduzem a personagem ou o objeto e os enunciados que descrevem a sua existência (“Tinha um menino.”, “Era uma vez um menino.”). Além disso, entram nessa categoria os enunciados em que há identificação de fenômenos naturais (“É a chuva.”).

- **Estados internos e habilidades (INTER):** Qualquer aspecto da psicologia dos agentes, estado psíquico, sentimentos, afetos e até mesmo conhecimentos e habilidades: “Ele estava contente”, “ele estava triste”, “ele estava zangado”, “ele não sabia o que fazer”, “ele não conhecia essa pessoa”, ... Desejos, vontades, gostos, *etc.*, também são considerados como estados internos. Não está inclusa, nesta categoria, a subjetividade do locutor, que pode ser considerada na categoria COM. Portanto, os enunciados classificados como INTER referem-se a uma terceira pessoa (“Ele gosta de sorvete.” - INTER) ou a uma segunda pessoa (“Você gosta de sorvete” - INTER), mas não à primeira pessoa (“Eu gosto de sorvete.” - COM).

- **Explicações (EXPLIC):** Enunciados que explicitam a motivação ou a causa de uma ação, de um evento ou de um estado interno (“Porque estava com fome.”; “porque estava frio.”; “porque quebraram o seu carro.”). A presença de “porque” ou outro conector causal não é obrigatória.

- **Comentário/avaliação (AVA):** Todo enunciado que constitui uma avaliação sobre a narrativa, o material, as ações ou sobre os personagens (“Isso é legal!”; “Esse cachorro faz coisas engraçadas!”). Incluem-se aqui as expressões do sentimento do locutor: “Eu gosto de sorvete.”; “Estava bom!”. Também estão incluídos aqui enunciados exclamativos que veiculam uma avaliação sobre o enunciado do interlocutor, do tipo “Ah!”.

- **Discurso direto (DISCD):** Todos os enunciados que apresentam a fala ou as vocalizações dos personagens na forma de discurso direto. Por exemplo: “Ele disse: vem aqui.” O introdutor do discurso direto, como *ele disse* (verbo declarativo) é codificado como uma ação (AÇÃO).

- **Identificação temporal (TEMP):** Enunciados que identificam ou situam os eventos no tempo, como ponto de referência.

- **Comparação (COMP):** Enunciados que estabelecem uma comparação.

- **Obrigação/necessidade (OBRI):** Enunciados que descrevem uma necessidade/obrigação.

- **Relação (RELA):** Enunciados que estabelecem uma ideia de posse, de conexão, de relação/relacionamento ou de vínculo entre duas ou mais pessoas, entidades, grupos ou coisas, entre personagens e objetos, *etc.*

- **Coda (CODA):** Todos os enunciados que sinalizam o final da narrativa: “Acabou.”, “E foram felizes para sempre.”, *etc.*

- **Outros (OUTRO):** Todo enunciado pertencente à sequência narrativa, mas que não pode ser codificado nas categorias anteriores. Por exemplo, uma definição (“Um tomate é uma fruta.”), uma declaração geral (“Crocodilos têm dentes.”), generalização (“Tem lobo mau na floresta.”), onomatopeias (“Toc toc.”), incluindo respostas do tipo “sim”, “não”, “é”, “não sei”, *etc.*

- **Indefinido (INDEF):** Qualquer enunciado que não é possível de ser classificado nas categorias anteriores.

- **Fora da narrativa (FORA):** Enunciados que, embora se realizem no momento da narrativa, saem da sequência narrativa. Por exemplo, quando há

atividades paralelas: contamos uma história e ao mesmo tempo comemos (“Você pode abrir este pote de iogurte?”).

2) Tipo/modalidade de intervenção

- **Pergunta (PERG):** Todo enunciado que solicita uma resposta. Geralmente, as perguntas são veiculadas por enunciados interrogativos: “E o que a bruxa quer?”. Contudo, nem todos os enunciados interrogativos são perguntas. Estão inclusos nessa categoria os pedidos de clarificação (“hein?”) e de confirmação sobre o conteúdo do enunciado. Podemos ter perguntas que se apresentam na forma de ordens/pedidos/solicitações, por exemplo: “Conte-me o que a bruxa fez.”. Os enunciados como “Conta para mim!” são classificados como ORPED. Um terceiro tipo de pergunta é identificada nos enunciados em que o interlocutor da criança (adulto ou criança mais experiente) espera que a criança complete o enunciado, deixando parte dele em suspenso. O critério fundamental é que esse tipo de intervenção solicite uma resposta.

- **Resposta (RESP):** Todo enunciado que fornece os elementos solicitados por uma pergunta. Também estão inclusas aqui as respostas como “não sei”. Além disso, também serão considerados como RESP enunciados que respondam a uma ordem/pedido que solicite/incite a uma conduta verbal, por exemplo: “Fala pra mamãe que você chorou na escola hoje”. Também são codificados como RESP enunciados como os de CHI a seguir: “*MOT - coloca a boneca para dormir na cama dela. / CHI - tá bom.*”. Já os enunciados com resposta não verbal a uma ordem, marcados como 0 na linha de transcrição, apenas com a linha de comentário de ação, são codificados como NVERBAL.

- **Intervenções não-verbais (NVERBAL):** Às vezes, os participantes transmitem respostas às perguntas por meio de gestos e expressões faciais (por exemplo, acenar com a cabeça, apontar) sem usar palavras (indicado como 0 na transcrição).

- **Asserção (ASSER):** Todo enunciado de tipo declarativo que não segue uma pergunta (portanto, que não é uma resposta). As asserções podem ser iniciativas (“Ontem eu comi um sorvete.”) ou seguir outra asserção (por exemplo, após a declaração anterior: “E eu fui ao cinema.”). Declaração afirmativa que expressa uma ação, intenção ou estado. Também incluiremos aqui as ameaças. As asserções

negativas (declarações que negam a existência e ocorrência de algo ou afirmam a ausência de uma característica) são codificadas como ASSER.

- **Ordens, pedidos, sugestões e instruções (ORPED):** Todos os enunciados que solicitam uma ação ou um objeto por parte do interlocutor. Por exemplo: “Me dá o livro.”. Instruções também estão inclusas nesta categoria. Também serão codificados nessa categoria enunciados que solicitam uma resposta verbal: “Conta uma história pra mim.”. Ordens/pedidos/solicitações que se apresentam na forma de pergunta, como “Conte-me o que a bruxa fez.”, serão codificados como PERG.

- **Negação (NEG):** Proibição, restrição, repreensão, advertência, rejeição/recusa, oposição à proposição do interlocutor/não aceitação. Respostas com não a uma pergunta são codificadas como RESP.

- **Exclamação (EXCLA):** Expressão da apreciação/avaliação/julgamento de valor do locutor e das personagens com uma entonação exclamativa (elevação abrupta da entonação). Por exemplo, interjeições: “Oh!”, “Ah!”, mas também avaliações exclamativas, como “Bonito!”. A maioria das avaliações geralmente aparecerá na forma de afirmações (“Acho isso bonito.”) ou de perguntas (“Você acha isso bonito?”).

- **Retomada/repetição/reformulação (RERE):** O locutor retoma o enunciado de seu interlocutor. Ele pode repeti-lo exatamente como foi dito ou modificá-lo na forma, mas não no conteúdo. Por exemplo: “*CHI: vai com o bichinho de pelúcia. / MOT: ele vai com o bichinho de pelúcia dele.*”. As repetições, retomadas ou reformulações aqui destacadas estão sempre relacionadas aos enunciados do interlocutor. Repetições/reformulações feitas em perguntas (as solicitações de confirmação são codificadas como PERG).

- **Autorrepetição, autorreformulação (AUTOREP):** O locutor repete o próprio enunciado, podendo repeti-lo *ipsis litteris* ou mudar a forma (não o conteúdo). Se ele altera o conteúdo, será considerado uma nova asserção, pergunta, resposta, *etc.* Autorrepetições em forma de pergunta serão classificadas como PERG.

- **Autorresposta (AUTORESP):** Quando o sujeito que pergunta é o mesmo que responde. Autorrespostas em forma de pergunta são codificadas como PERG.

- **Autocorreção (AUTOCOR):** Enunciados em que o locutor retoma o que disse anteriormente, se corrigindo. Autocorreções em forma de pergunta são codificadas como PERG.

- **Convite/convocação (CONV):** Enunciados usados para convidar ou chamar alguém para participar de uma atividade, evento ou situação específica. Também estão inclusos aqui os enunciados em que o locutor convoca o seu interlocutor para engajar-se na narrativa.

- **Fáticos (FAT):** Enunciados com a função de estabelecer, manter ou prolongar a interação, manter a interlocução dentro da atividade linguageira da narração, como “Hum.”, “Entendi.”, “Certo.”.

- **Vocativo (VOCA):** Nome da criança, da mãe, ou da personagem ou qualquer outra forma utilizada para chamar a atenção (“Ei!”, “Psiu!”).

- **Outro (OUTRO):** É o caso de enunciados que expressam surpresa, susto, espanto (das personagens ou do locutor em relação a algo do livro). Também estão categorizadas aqui as onomatopeias.

- **Indefinido (INDEF):** Todos os enunciados que não podem ser classificados nas categorias propostas, como os não-finalizados.

Ainda dentro da análise das proposições narrativas produzidas pela criança, mas fora do Excel, buscamos identificar, apoiados nos estudos de François, Hudelot e Sabeau-Jouannet (1984), procedimentos de complexificação da narrativa mínima, tais como a comparação, o uso de intensificadores, quantificadores, repetições, onomatopeias, o uso de recursos multimodais, o uso de discurso direto, a expressão dos estados internos dos personagens, entre outros possíveis.

No que diz respeito aos elementos multimodais, como gestos, expressão facial, prosódia, *etc.* entendemos, como já mencionado anteriormente, que eles são constitutivos da linguagem e não apenas auxiliam a construção narrativa, mas também podem ser compreendidos como elementos de complexificação da estrutura mínima da narrativa. No entanto, não temos como objetivo uma análise descritiva e tipológica exaustiva desses elementos, mas reconhecemos a importância de estudos que trazem esta proposta (Brandão, 2015; Bellifemine; Dupret, 2023). Neste trabalho, sem a pretensão de quantificar esses elementos, olharemos para alguns gestos e ações que, juntamente com as proposições/intervenções narrativas da criança, atuam como complexificadores da narrativa, contribuindo, sobretudo, para a sua dramatização (François, 2004). Para os gestos,

utilizaremos a tipologia proposta por Kendon (1982) e organizada por McNeill (1992, 2000), já apresentada no capítulo sobre a multimodalidade.

O segundo momento da análise qualitativa – fora do Excel – se deu com **a análise das intervenções andaimantes do adulto**, a partir de categorias apresentadas no trabalho de Salazar Orvig e De Weck (2019).³⁵ Diante dessas intervenções, buscamos também observar as reações de S..

Tabela 3 – Andaimagem da tarefa

Andaimagem da tarefa
Questão factual: questões sobre os eventos do cenário (do aqui-agora ou de eventos evocados) e referências ou solicitação de denominação que permitem uma progressão na elaboração do discurso. Questões sobre uma ação em curso (presente ou passado).
Autorresposta: o adulto responde às suas próprias perguntas.
Pedido de narração: enunciados que solicitam que a criança conte algo.
Pedido de confirmação: solicitação de confirmação de uma informação previamente fornecida pela criança.
Repetição: o adulto repete, de forma parcial ou total, o enunciado da criança.
Comentários avaliativos expressivos: são reações ao conteúdo das proposições da criança. Nesse caso, essas reações ocorrem por meio de interjeições e comentários expressivos sobre o conteúdo da narrativa.
Confrontação/recusa: também são reações ao conteúdo das proposições da criança, porém o adulto manifesta sua oposição ou até mesmo recusa.
Pedido de explicação: perguntas com o objetivo de obter mais informações, esclarecimentos ou justificativas.
Questão assertiva (asserção solicitante): enunciados interrogativos nos quais a resposta está, de certa forma, contida na questão e o locutor busca fazer com que o seu interlocutor concorde com o que está sendo dito (geralmente finalizadas com marcadores conversacionais “Né?”). Estão inclusos aqui enunciados como “Você viu?”, “Está vendo?”.
Incentivo (relances): incentivos para continuar a atividade da mesma maneira que anteriormente; incentivo para continuar a narrativa: “E depois?”, “E aí?”, “E então?”, “Vai! E depois?”.
Regulação da atividade: enunciados por meio dos quais o adulto gere a atividade, centrando-se em seu andamento, desenvolvimento e/ou no material. Serão considerados nesta categoria os enunciados fáticos (“OK.”; “Entendi.”; “Certo.”; “Hm.”; “Ah, é?”; “Sério?”) que servem para a manutenção e andamento da atividade linguageira da narração.
Questão antecipatória: perguntas sobre o que ainda está por vir/acontecer na narrativa.
Retomada-extensão: o adulto retoma o enunciado da criança e acrescenta novos elementos de significação.

³⁵ Também nos apoiamos em um guia de codificação para uma “Tabela comum de análise das interações verbais” e outro guia de codificação para uma “Tabela específica de análise do jogo simbólico”. Os guias de codificação resultam do projeto de pesquisa sobre interações mãe-criança com afasia em um contexto logopédico, projeto dirigido por Geneviève De Weck, da Universidade de Neuchâtel, (subsídio do FNRS n° 100012-111938; 2007 – 2011) e Anne Salazar Orvig, co-requerente da Universidade Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Retomada-retificação: o adulto retoma o enunciado da criança e propõe uma retificação/correção do conteúdo/da informação.

Tabela 4 – Andaimagem linguística

Andaimagem linguística
Pedido de denominação: enunciados que solicitam a atribuição de um nome específico a algo ou alguém – “O que é isso?” (ao apontar para uma figura); “Como isso se chama?”; “Isso é um ma...”.
Pedido de clarificação: perguntas centradas na forma linguística (<i>Hein? O quê? De quê? O que você disse?</i>), e não no conteúdo.
Retomada-reformulação: consiste em uma retomada do enunciado da criança, propondo uma modificação da forma sem alteração do conteúdo da proposição.
Pedido de definição: enunciado que busca a definição de uma palavra ou conceito – “O que é envenenar?”.

6 ANÁLISE QUALITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para esta etapa do trabalho, de um total de trinta cenas narrativas, selecionamos algumas, com base em um critério específico: identificar cenas que evidenciem mudanças na contribuição da criança e do adulto para a coconstrução da narrativa ao longo do tempo.

Nas transcrições a seguir, os elementos multimodais e as ações que coocorrem com as produções verbais, além de serem descritos na linha do enunciado com o descritor “%act:” são sinalizados com um sublinhado. As alterações/mudanças vocais que marcam a voz de um personagem são sinalizadas com dois asteriscos. Já as alterações prosódicas do tipo elevação da voz durante a produção de uma palavra ou sílaba são marcadas com maiúsculas.

S. 1;11;27

Cena 01 - o *Nonno* tava no Antero

- 1 *MOT: ah@i ontem ela ficou preocupada .
- 2 *OBS: por quê ?
- 3 *MOT: o Nonno (es)tá no Antero ?
%com: a mãe cita a fala da criança.
%add: MOT dirige-se aos outros interlocutores presentes na mesa na hora da refeição.
- 4 *MOT: o Nonno (es)tava no Antero # né ?
%act: acena afirmativamente com a cabeça, de leve.
%add: MOT dirige-se à CHI .
- 5 *CHI: 0 .
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 6 *MOT: a Nonna também né?
- 7 *CHI: 0.
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 8 *CHI: a vovó .
%add: CHI dirige-se à MOT.
- 9 *MOT: a vovó não .
- 10 *MOT: a vovó foi embora depois .
- 11 *CHI: o Nonno .
%act: aponta para GFA2.
- 12 *MOT: o Nonno (es)tava com a Nonna ontem lá no Antero ?
%add: MOT dirige-se à CHI .
- 13 *CHI: 0.
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 14 *MOT: (es)tava né ?
- 15 *CHI: xxx .
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 16 *MOT: ela ficou preocupada com o Nonno ontem .
- 17 *CHI: o Nonno na casa do Antero!
%act: levanta o braço esquerda, dobrado.

- %add: CHI dirige-se à OBS.
 18 *OBS: o Nonno foi na casa do Antero # ontem ?
 19 *CHI: 0.
 %act: acena afirmativamente com a cabeça.
 20 *OBS: <é> [>] ?
 21 *CHI:<onti]:ontem]> [<].
 22 *OBS: <onti [: ontem]> [=! risos] .

A narrativa em questão acontece durante um almoço em família na casa dos bisavós de S., os quais estão presentes na interação, junto com seus avós maternos, a mãe, o tio e a tia (observadora). É a mãe da criança quem inicia o relato sobre um acontecimento desconhecido pela observadora e pelo tio – que não participa do diálogo –, fornecendo uma informação acerca do estado emocional de S. no dia anterior. Diante do pedido de explicação da observadora, a mãe responde utilizando o discurso direto, reproduzindo a fala de S. (turno 3).

Esse diálogo poderia continuar apenas entre a mãe e a tia-observadora, com a primeira narrando todo o acontecimento para a segunda. No entanto, não é isso o que acontece, pois, a mãe insere a criança na narrativa, por meio de questões assertivas. Primeiro, ela questiona sobre a localização do bisavô (*o Nonno (es)tava no Antero # né?*); em seguida, busca identificar quem mais estava no Antero, adicionando a confirmação da presença da Nonna (*a Nonna também né?*). Para ambas as perguntas, S. responde por meio de intervenções não-verbais (acena afirmativamente com a cabeça), que constituem boa parte de suas intervenções na coconstrução dessa narrativa.

Por outro lado, a criança também participa de outras formas, como podemos ver nas trocas que se dão entre os turnos 8 e 13. A intervenção de S. no turno 8 (*a vovó.*) é interpretada pela mãe como uma proposição em que a criança identifica a presença da avó materna na casa de Antero no dia anterior. Essa asserção de S. é negada pela mãe, por meio de uma retomada-retificação (turnos 9 e 10). Em seguida, a criança intervém com uma proposição de mesma natureza que a anterior, porém dessa vez ela retoma um referente já introduzido no diálogo pela mãe, o *Nonno* (turno 11), apontando para ele.

O que é interessante nessa interação é que a mãe, tendo vivenciado a experiência com a criança (conhecimento partilhado), interpreta e insere os enunciados de S. na construção narrativa, como é o caso da questão de confirmação feita no turno 12 (*o Nonno (es)tava com a Nonna ontem lá no Antero?*), por meio de retomada-extensão do dizer da criança. Esse movimento de retomada da palavra do outro também é feito por S. (*o Nonno na casa do Antero!*), que novamente tem seu enunciado expandido, dessa vez pela observadora

(o *Nonno* foi na casa do *Antero* # ontem?), através de um pedido de confirmação, o qual é respondido de duas maneiras: primeiro, com uma intervenção não-verbal (turno 19) e, em seguida, com a repetição parcial do enunciado da observadora (turno 21: *onti.*).

Trata-se, portanto, de uma narrativa mínima (no dia anterior, S. ficou preocupada porque queria saber onde estava o *Nonno*) sobre uma experiência compartilhada entre a criança e a mãe. As contribuições de S. são mínimas e bastante dependentes da interpretação do adulto, que também produz o encadeamento desses enunciados no discurso narrativo.

S. 2;04;14

Cena 04 – A Tati pegou a pecinha

- 1 *OBS: S. conta p(a)ra teteia o que a S. fez na escolinha hoje .
- 2 *CHI: pego(u) a pecinha .
%act: passa a mão pelo cabelo.
- 3 *OBS: (vo)cê pego(u) a pecinha ?
- 4 *CHI: é .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 5 *OBS: (o) que que era essa pecinha ?
- 6 *CHI: que a Tati pegou .
- 7 *OBS: quem que pego(u) ?
- 8 *CHI: a Tati .
- 9 *OBS: a Tati pegou a pecinha ?
- 10 *CHI: é .
- 11 *OBS: e aí o que que a S. fez ?
- 12 *CHI: cholou [: chorou] .
%com: CHI volta a beber água na mamadeira.
- 13 *OBS: <a S. chorou> [=! risos] .
- 14 *OBS: choro(u) S. ?
- 15 *CHI: 0 .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
%com: CHI bebe água da mamadeira.
- 16 *OBS: ah::@i !
- 17 *OBS: não pode né chora(r) S. .
- 18 *OBS: e depois a Tati devolveu p(a)ra você ?
%com: CHI está bebendo água na mamadeira.
- 19 *OBS: devolveu # a pecinha p(a)ra você ?
- 20 *CHI: 0 .
%act: mostra um desenho que tem em sua mão direita e acena afirmativamente, de leve, com a cabeça, olhando para OBS.
%com: CHI está bebendo água na mamadeira.
- 21 *OBS: www .
%com: OBS responde à GMO1 sobre outro assunto.

A cena narrativa acima se trata da coconstrução de uma narrativa de experiência iniciada por meio de um pedido de narração da observadora, o qual é respondido pela criança (turno 2). De modo semelhante à cena anterior (cena 01), é o adulto que sustenta o diálogo, por meio de intervenções andaimantes que orientam as proposições da criança, e produz os encadeamentos narrativos. Desse modo, na cena narrativa em questão, a criança não retoma ou repete as proposições da observadora. Dessa vez, ela contribui para a construção da narrativa por meio de respostas (100% de sua produção nesse diálogo, sendo dois de seus enunciados respostas não-verbais).

No entanto, diferente da cena 1, nessa troca o adulto interlocutor da criança não possui conhecimento sobre o fato narrado e, por isso, lança mão de questões que orientam S. a narrar o que aconteceu: pedidos de confirmação ((*vo*)*cê* *pego(u)* *a pecinha?* / *a Tati* *pegou a pecinha?* / *choro(u)* *S.?*), questões factuais ((*o*) *que que era essa pecinha?* / *e aí o que que a S. fez?* / *e depois a Tati devolveu p(a)ra você?*) e um pedido de clarificação (*quem que pego(u)?*).

No que diz respeito à natureza das proposições em relação à sua contribuição para a narrativa, essas intervenções são questões sobre os eventos/ações que, de acordo com a criança, aconteceram na escola, sobre a identidade de um agente (quem pegou a pecinha?) e do objeto (o que era essa pecinha?). Quanto à segunda questão, não fica claro na resposta de S. (turno 2) ao pedido de narrativa da observadora quem, de fato, pegou a pecinha.

O sujeito oculto do verbo “pegou” parece causar, a princípio, uma certa ambiguidade, uma vez que o referente pode ser outra pessoa (um “ele” desconhecido até então) ou a própria criança, S., referida na terceira pessoa do singular pela observadora no turno 1 ([...] *o que a S. fez na escolinha hoje.*). É esta última a interpretação dada pela observadora ao enunciado de S., interpretação esta que é confirmada pela criança no turno 4.

É apenas a partir da segunda pergunta da observadora, no turno 5 ((*o*) *que que era essa pecinha?*), e da resposta de S. no turno 6 (*que a Tati pegou.*), que é possível compreender o problema vivenciado pela criança: a S. pegou uma pecinha que lhe foi tomada por uma colega de sala, a Tati. Se por um lado é possível dizer que a resposta da criança não está totalmente de acordo com as expectativas do adulto, por outro é possível afirmar que ela está ligada tematicamente à pergunta colocada: é a pecinha que a Tati pegou. A observadora, então, retoma e reformula (reformulação sintática), por meio de uma pergunta de confirmação, o enunciado de S. (*a Tati pegou a pecinha?*). O adulto possui, portanto, o papel de estruturador da interação, pois é graças às suas intervenções andaimantes que a criança consegue narrar uma experiência vivida na escola.

S. 2;5;8

Cena 5 – a história do macaquinho, do chulé e da mão

- 1 *OBS: e quem que é isso daqui ?
- 2 *OBS: que bicho que é esse aqui ?
- 3 *CHI: xxx .
- 4 *OBS: é o macaqui:nho .
- 5 *CHI: macaqui:nho .
%act: vira a página do livro.
- 6 *OBS: conta a historinha .
- 7 *OBS: (o) que que eles (es)tão fazendo o macaquinho +... ?
- 8 *CHI: (es)tá quivenu [: escrevendo] .
%act: mexe no livro.
- 9 *OBS: ele (es)tá escrevendo ?
- 10 *OBS: onde que ele (es)tá # o macaquinho ?
- 11 *CHI: (es)tava [/] tava quivendo [: escrevendo] no papel .
- 12 *OBS: (es)tava escrevendo no papel ?
- 13 *CHI: é .
%act: manipula o livro.
- 14 *OBS: mas ele (es)tava na escola ou na casa dele ?
- 15 *CHI: na tata [: casa] dele .
%act: vira a página do livro.
%com: o personagem estava na escola.
- 16 *OBS: <na casa dele> [=! risos] .
- 17 *CHI: (es)tá tomanu [: tomando] banho olha.
- 18 *OBS: ah@i ele (es)tá tomando banho !
- 19 *OBS: (o) que que ele tem aqui na cabeça S. ?
- 20 *CHI: hum@i .
- 21 *OBS: é uma to(u)qui:nha .
- 22 *OBS: e aí <o que que eles (es)tão fazendo ?> [>]
- 23 *CHI: <o(lha)@i!> [<] %act: aponta para algo no livro.
- 24 *OBS: (o) que que eles (es)tão fazendo ?
- 25 *CHI: (es)tá # (es)tá jogando futebol .
%act: vira as páginas do livro.
- 26 *CHI: <o meu amigão> [?] .
%act: fecha o livro.
- 27 *CHI: ele vai na escolinha do [/] do # esse .
%act: aponta para algo no livro.
- 28 *OBS: ah@i é ?
- 29 *CHI: é .
%act: manipula o livro.
- 30 *OBS: que bonitinho !
- 31 *OBS: como +/. ?
- 32 *CHI: a itolinha [: historinha] do macaquinho do chulé e da mão .
- 33 *OBS: 0 [=! risos] .
- 34 *CHI: é do sulé [: chulé] .
- 35 *OBS: é do chulé [=! risos] ?
- 36 *CHI: da mão .
- 37 *OBS: e da mão [=! risos] ?

38 *OBS: é a historinha do macaquinho ?

39 *OBS: conta a historinha p(a)ra mim então .

%com: CHI comenta sobre o espelho do livro, que é dela e que não pode estragar.

A narrativa acima é construída dentro da situação de leitura conjunta. A observadora e a criança estão na sala da casa de S., “lendo” um livrinho que ela buscou. Nesse diálogo, a criança não só responde às intervenções andaimantes da observadora, mas também colabora com o andamento da atividade, trazendo proposições para a narrativa.

Nessa interação, a maioria dos enunciados andaimantes do adulto configura-se como questões factuais (*e quem que é isso daqui? / que bicho que é esse aqui? / que que eles (es)tão fazendo o macaquinho? / onde que ele tá # o macaquinho? / mas ele (es)tava na escola ou na casa dele? que que ele tem aqui na cabeça S.? / que que eles (es)tão fazendo? / é a historinha do macaquinho?*). Duas dessas questões são respondidas pelo próprio adulto (autorresposta) pois, mesmo tendo deixado à criança o espaço discursivo para responder, ela não o faz, provavelmente, por não saber a resposta.

Algo interessante a ser observado nesse diálogo acerca da conduta andaimante da observadora acontece entre os turnos 7 e 16. Ao responder à pergunta “Onde que ele tá # o macaquinho?”, S. parece retomar sua resposta anterior “tá escrevendo” e acrescentar um novo elemento, o adjunto adverbial de lugar “no papel”. Nesse sentido, o “onde” da pergunta da observadora não fica sem resposta: ele (o macaquinho) estava escrevendo no papel”. Podemos dizer que se trata de um enunciado não esperado, mas, de certa forma, adequado.

O que acontece após o pedido de confirmação da observadora (turno 12) e a confirmação pela criança (turno 13) também é digno de nota. Uma vez que a resposta da criança não atendeu às expectativas da observadora (o “mas” inicia o enunciado de OBS), esta reelabora a forma da pergunta, que passa de uma questão categorial (onde?) para uma questão alternativa (*mas ele tá na escola ou na casa dele?*), oferecendo à criança uma alternativa para a resposta. Face à essa nova forma de questão (mas ainda uma questão factual), S. responde com uma das possibilidades fornecidas pelo adulto. A reação da observadora a essa resposta (repete rindo o enunciado de CHI) se deve ao fato de que o macaquinho não estava em sua casa, mas na escola, o que pode ser verificado na filmagem. Ainda assim, a observadora não corrige S..

A criança, para além das respostas às intervenções do adulto, também traz suas proposições (turnos 17, 27, 32, 34 e 36), aos quais a observadora reage com enunciados

fáticos (turno 18, em que ela repete o enunciado de CHI, acusando recepção), com pedidos de confirmação (turnos 28, 35 e 37), com avaliações (*Que bonitinho!*). Por fim, mesmo diante do pedido de narração da observadora, a criança não dá andamento à atividade de leitura conjunta.

S. 2;9;12

Cena 8 – Lá na floresta porque tem o lobo mau

- 1 *CHI: ele [: boneco Júlio] (es)tá bem na água .
%act: coloca o boneco dentro de uma saboneteira.
- 2 *CHI: ele deita no ma(r) .
%act: coloca o boneco dentro de uma saboneteira.
- 3 *CHI: e aí ele me(r)gulha o(lha) .
- 4 *CHI: ele sai e põe .
%act: mergulha e levanta a saboneteira com o bonequinho.
- 5 *OBS: mas assim ele num [: não] vai se afoga(r) ?
- 6 *CHI: an@i ?
- 7 *OBS: ele num [: não] vai se afoga(r) dentro da água?
- 8 *CHI: não .
- 9 *CHI: ele vai # fica(r) em pé po(r)que ele vai fica(r) em pé .
%act: tenta colocar o boneco em pé na banheira.
- 10 *CHI: ele fica aí no ma(r) e cai e o pe(i)xe morde ele BEM G(R)ANDÃO # bem forte .
%act: abre a palma da mão esquerda, com os dedos bem abertos.
- 11 *OBS: hm::@i !
- 12 *CHI: e aí eu vo(u) pô(r) ele [: o boneco Júlio] bem [/] bem (es)condido lá na [/] na f(l)ore(s)ta po(r)que tem o lobo ma::u .
%act: levanta a mão esquerda um pouco à frente do corpo, com a palma da mão aberta.
- 13 *OBS: 0 [=! risos] .
- 14 *OBS: tem o lobo mau na floresta ?
- 15 *CHI: é. %act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 16 *OBS: mas não é só na historinha ?
- 17 *CHI: nã:o .
- 18 *CHI: é só na [/] na <e(s)colinha> [?] .
- 19 *OBS: na escolinha ?
- 20 *CHI: o lobo corre [x3] e come tudo o docinho da vovozinha e o Chapeuzinho .
%act: estende os dois braços para frente do corpo.
- 21 *OBS: an@i !
%com: OBS expressa espanto.
- 22 *OBS: coitadinha da vovó e da Chapeuzinho .
- 23 *OBS: e depois (o) que que acontece # com o lobo ?
- 24 *CHI: o lobo bateu na porta .
%act: com o punho da mão esquerda fechado, levanta e desce o braço.
- 25 *OBS: an@i .

- 26 *CHI: e aí
- 27 *CHI: *pode ent(r)a(r) neti::nha* .
%act: coloca a mão esquerda ao redor da boca.
- 28 *OBS: 0 [=! risos] .
- 29 *OBS: e aí ?
- 30 *CHI: e aí o lobo ma::u # p(a)ra barriga dele a vovozinha e xx a Chapeuzinho vermelho na barriga dele .
%act: coloca a mão na barriga.
- 31 *OBS: an@i
- 32 *CHI: e aí o Chapeuzinho [//] e a Chapeuzinho e a vovozinha fa- [//] ga- [//] g(r)ito(u) .
%act: olha para cima, pensando.
- 33 *CHI: *socorro* [x2] !
- 34 *OBS: (o) que que ela queria ?
- 35 *CHI: queria i(r) na casa dele .
- 36 *OBS: an::@i !
- 37 *CHI: tinha o *lobo ma::u* .
%act: levanta a mão esquerda um pouco à frente do corpo, com a palma da mão aberta, mexendo os dedinhos.
- 38 *OBS: 0 [=! risos] .
- 39 *OBS: e depois no final (o) que que acontece no final da história ?
- 40 *CHI: na hi(s)tória ?
%act: CHI volta a brincar com seus brinquedos .
- 41 *OBS: é: .
- 42 *OBS: o que que acontece?
- 43 *CHI: aconte:ce <que ele bateu na porta> [>] .
- 44 *OBS: <(o) que que acontece com o lobo> [<] ?
- 45 *CHI: toctoc@o .
%act: com o punho da mão esquerda fechado, CHI bate duas vezes na lateral da banheira.
- 46 *CHI: e aí olho(u) num bulaco [: buraco] assim .
%act: coloca a mão esquerda em semicírculo no olho esquerdo.
- 47 *CHI: e chamo(u) .
%act: continua a mão esquerda em semicírculo no olho esquerdo.
- 48 *CHI: *Chapeuzinho Verme::lho* .
%act: continua a mão esquerda em semicírculo no olho esquerdo.
- 49 *OBS: ah::@i !
- 50 %com: OBS expressa surpresa.
- 51 *OBS: mas depois (o) que e- +//.
- 52 *OBS: ele engoliu a vovozinha e o [//] e a Chapeuzinho # <o lobo> [>] ?
- 53 *CHI: <não> [<] .
- 54 *CHI: não .
- 55 *OBS: não ?
- 56 *CHI: ele come tudo .
%act: abre e fecha as duas mãos perto da boca.
- 57 *CHI: mnhamnhamnha@o .
%act: abre e fecha as duas mãos perto da boca.
- 58 *OBS: hm@i .
- 59 *OBS: e depois ?

- 60 *CHI: e depois +...
- 61 *OBS: alguém abriu a barriga do lobo p(a)ra tira(r) a Chapeuzinho e a vovó ?
- 62 *CHI: é.
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 63 *OBS: quem ? quem foi ?
- 64 *CHI: é o [/] é::: o [/] o lobo !
%act: aponta para OBS.
- 65 *OBS: não era o caçador ?
- 66 *CHI: é !
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 67 *OBS: era o caçador num [: não] era ?
- 68 *OBS: que foi lá e abriu a barriga ?
- 69 *CHI: é o lobo mau # mordeu essa barriga deles .
- 70 *OBS: 0 [=! risos] .

No episódio em questão, S. está em sua casa, tomando banho na banheira. Consideramos relevante mencionar que, durante a hora do banho, até uma certa idade, a criança tem à sua disposição livrinhos de história e brinquedos, o que torna a situação propícia ao surgimento de narrativas. Nessa cena, a criança se diverte com alguns brinquedos enquanto interage com a observadora. S. coloca o boneco Júlio – personagem da série infantil brasileira “Cocoricó” – em cima de uma saboneteira e o deixa boiar na água. É a ele que ela faz referência no primeiro enunciado do excerto.

No início do diálogo, os objetos presentes na situação do aqui-agora (hora do banho) da interação desencadeiam uma narrativa imaginária construída através do jogo simbólico, como é possível verificar na sequência de 1 a 12. Essa sequência dura pouco, pois S. logo abandona o personagem Júlio e traz para a narrativa personagens que não estão fisicamente presentes. Contudo, é interessante observar o percurso feito pela criança para realizar essa transição.

Após narrar o que o boneco está fazendo, S. não só responde à questão antecipatória da observadora (*ele num vai se afoga(r) dentro da água?*), como também justifica seu posicionamento (turnos 8 e 9): o boneco não se afogará porque ele vai ficar em pé. Mas logo em seguida a narrativa toma um curso inesperado: primeiro porque o boneco cai na água e é mordido por um peixe; em seguida, o cenário muda: é preciso esconder muito bem o Júlio na floresta porque lá tem o lobo mau. A partir daí, tem-se uma outra história, iniciada por S. (turno 20).

O que chama a atenção na sequência que se desenvolve do turno 20 ao turno 70 são os elementos mobilizados pela criança para coconstruir a história com o adulto, elementos

estes que acabam por complexificar a estrutura mínima da narrativa de forma bastante significativa.

Em primeiro lugar, destaca-se o uso expressivo, pela criança, de recursos multimodais, como expressões faciais e gestos. Estes ocorrem de forma simultânea às proposições narrativas produzidas por S.. Estas são, em sua maioria, sobre as ações realizadas pelas personagens³⁶, o que justifica o fato de os gestos serem icônicos e pantomímicos.

Desse modo, ao observarmos os gestos mobilizados por S. na coconstrução dessa narrativa, podemos dizer que estamos diante de uma criança que não apenas narra uma história, mas a encena. Ela atua, teatraliza, dramatiza. Trata-se, como diz François (2014b, p. 199), da “corporalidade da palavra”.

Figura 4 – Gesto metafórico



CHI: ele fica aí no ma(r) e cai e o pe(i)xe morde ele BEM G(R)ANDÃO # bem forte . (turno 10)

Figura 5 – Gesto emblemático



CHI: e aí eu vo(u) pô(r) ele [: o boneco Júlio] bem [/] bem (es)condido lá na [/] na f(l)ore(s)ta po(r)que tem o lobo ma::u . (turno 12)

³⁶ Em seu livro “Gesture: visible action as utterance” (2004), Kendon cita Marianne Gullberg (1998), que propôs uma expansão do *continuum de Keldon*. A autora utiliza o termo “gestos icônicos de ponto de vista do personagem” para classificar um gesto em que as mãos são usadas como se fossem as mãos de algum personagem da narrativa, diferenciando-os dos gestos icônicos de ponto de vista de objeto, em que as mãos são usadas como se representassem objetos ou para descrever objetos.

Figura 6 – Gesto pantomímico



CHI: o lobo corre [x3] e come tudo o docinho da vovozinha e o Chapeuzinho . (turno 20)

Figura 7 – Gesto pantomímico



CHI: o lobo bateu na porta . (turno 24)

Figura 8 – Gesto pantomímico



CHI: pode ent(r)a(r) neti::nha . (turno 27)

Figura 9 – Gesto dêítico



CHI: e aí o lobo ma::u # p(a)ra barriga dele a vovozinha e xx a Chapeuzinho Vermelho na barriga dele . (turno 30)

Figura 10 – Gesto emblemático



CHI: tinha o lobo ma::u . (turno 37)

Figura 11 – Gesto pantomímico



CHI: toctoc@o . (turno 45)

Figura 12 – Gesto pantomímico



CHI: e aí olho(u) num bulaco [: buraco] assim . (turno 46)

Figura 13 – Gesto pantomímico



CHI: mnhamnhamnha@o . (turno 57)

Em segundo lugar, a criança lança mão de um outro recurso complexificador da sintaxe mínima da narrativa: o uso do discurso direto, trazendo para o diálogo não apenas os dizeres dos personagens, mas também – e literalmente – a voz deles. É o que acontece nos turnos 27, 33 e 48.

Igualmente importantes são os outros recursos utilizados por S., a saber, a repetição (turno 20), o comentário sobre o estado interno dos personagens (turno 35), a fonologia expressiva (turno 10: *bem grandão*; turno 12: *ma::u*; turno 27: *neti::nha*; turnos 30 e 37: *ma::u*; turno 48: *Verme::lho*) e as onomatopeias (turnos 45: *toctoc* e 57: *mnhamnhamnha*).

Ao mesmo tempo que encontramos construções tão ricas como as mencionadas acima, também há momentos em que fica difícil identificar o referente do discurso de S., como é o caso do possessivo “dele” (turno 35). Além disso, a sequenciação e organização do

enredo também fica comprometida em alguns momentos, como é o caso da sequência entre os turnos 24 e 27: é o lobo quem bate à porta (turno 24), mas também é ele quem responde (turno 27) – S. inclusive altera a voz para trazer a fala do personagem. Contudo, nada disso parece ser um impasse para o andamento e desenvolvimento da narrativa, graças ao saber partilhado acerca da história e o fato de que a observadora não invalida as intervenções da criança.

No que diz respeito às intervenções andaimantes do adulto, elas desempenham um papel essencial para o andamento da atividade. A observadora reage, por meio de avaliações positivas, às produções de S. (turnos 21, 22 e 49), lança questões antecipatórias (turnos 23 e 29) e questões factuais (turnos 34, 52, 61, 63).

Percebe-se que há uma expectativa, por parte da observadora, de que a criança chegue ao final canônico da história: o momento em que o caçador abre a barriga do lobo e salva Chapeuzinho Vermelho e sua avó. Porém, S. não avança na narrativa, mesmo após a questão antecipatória do adulto (*e depois no final (o) que [/] que acontece no final da história? / que que acontece com o lobo?*), o que faz com que a observadora reformule sua pergunta, mas dessa vez, ao invés de uma estrutura de pergunta aberta, ela faz uso de uma forma fechada, cuja resposta só pode ser “sim” ou “não” (*ele engoliu a vovozinha e o [/] e a Chapeuzinho # o lobo?*). A resposta de S. (*não*), mais uma vez, vai na contramão do que era esperado pelo adulto – mesmo porque contraria o que a própria criança narrou no turno 30 –, que novamente busca dar sequência à história através de uma outra pergunta fechada (*alguém abriu a barriga do lobo p(a)ra tira(r) a Chapeuzinho e a vovó?*).

Após a resposta afirmativa de S., a observadora utiliza uma questão factual do tipo parcial/categorial (*quem? quem foi?*), e novamente a resposta da criança não atende à expectativa do adulto (*é o [/] é::: o [/] o lobo!*). Diante disso, a observadora propõe uma retomada-retificação (*não era o caçador?*), na forma de pergunta, da resposta da criança, que concorda com a retificação (*é!*). Essa proposição da observadora resolveria os conflitos enfrentados pelos personagens ao longo da história, porém a última intervenção de S. (turno 69), após a questão assertiva do adulto (turnos 67 e 68), encerra a narrativa de uma forma não canônica: os personagens novamente se encontram em um estado de desequilíbrio. De qualquer forma, trata-se de uma narrativa. Nas palavras de François: “[...] não é nunca realmente necessário que a narrativa comece com um anúncio, que se dê o quadro espaço-temporal ou a identificação dos personagens, assim como não é necessário que uma narrativa se conclua...” (François, 2004, p. 132).

S. 2;09;12

Cena 11 – a roupa de *ballet*

- 1 *MOT: quem que fez *ballet* com você hoje ?
%com: MOT está colocando a roupa de *ballet* em CHI.
- 2 *CHI: é [/] é # <ota [: outra] tia> [>] .
%com: CHI está colocando a roupa de *ballet*.
- 3 *MOT: <quem que fez?> [<] .
- 4 *MOT: não .
- 5 *MOT: quem fez ?
- 6 *MOT: a Júlia fez *ballet* ?
- 7 *CHI: é: fez .
- 8 *MOT: e a:: [/] a Manu ?
- 9 *CHI: fez .
- 10 *CHI: mas a Manu não pôs a roupa dela de *ballet* né ?
- 11 *MOT: não ?
- 12 *OBS: ela num [: não] pôs ?
- 13 *OBS: <ela não tinha> [>] ?
- 14 *MOT: <com o que que ela fez> [<] ?
- 15 *CHI: fez de [//] da e(s)colinha !
- 16 *MOT: ah@i ela fez com a da escolinha ?

À medida que a criança caminha em seu percurso pela linguagem, ela passa a ocupar outras posições discursivas e começa a narrar para o adulto acontecimentos dos quais ele não tem conhecimento, acrescentando informações que não foram pedidas pelo interlocutor.

A sequência narrativa em questão tem início após S. pedir para a mãe vesti-la com a roupa de bailarina. A mãe cede aos pedidos da criança e a ajuda a se vestir. É nesse contexto de interação que começa a surgir o assunto sobre a aula de *ballet*, com a mãe e a tia pedindo para que S. mostre a elas os passos aprendidos na dança.

Diante da questão factual da mãe no turno 1, o que se tem do turno 2 até o turno 7 são proposições que buscam identificar os participantes do evento evocado, ou seja, a aula de *ballet*, por meio de perguntas da mãe e respostas da criança, configurando, assim, uma lista. No entanto, ao responder à questão da mãe no turno 8 (*e a:: [/] a Manu?*), S. não só fornece a informação pedida (*fez.*), como também acrescenta uma informação nova, desconhecida pela mãe, e não induzida na pergunta do adulto (*mas a Manu não pôs a roupa dela de ballet né?*). O desfecho dessa pequena narrativa se dá com a resposta de S. (*fez de [//] da e(s)colinha!*), logo após a questão factual da mãe (*com o que que ela fez?*).

Assim, nessa pequena narrativa, é possível dizer que temos: um cenário – a aula de *ballet*; os participantes – S., Júlia e Manu; expectativas que dizem respeito ao gênero aula de *ballet* – usar as roupas adequadas; uma complicação e um desfecho – a Manu não fez a aula com a roupa de *ballet*, então ela usou a roupa da escolinha.

S. 2;10;9

Cena 12 – Oi, tudo bem com você?

- 1 *OBS: *oi tudo bem com você* ?
%act: segura o boneco Asterix.
- 2 *OBS: *que que você (es)tá fazendo* ?
- 3 *CHI: eu (es)to(u) fazen::do # comida !
%act: segura a boneca.
- 4 *OBS: *(vo)cê (es)tá fazendo comida* ?
- 5 *OBS: *hm@i que delícia* !
- 6 *OBS: *que que (vo)cê (es)tá fazendo de comida* ?
- 7 *OBS: *eu (es)to(u) morren::do de fo::me hm@i* !
- 8 *CHI: fe(i)jão !
%act: segura a boneca.
- 9 *OBS: *feijão upa@i* !
- 10 *OBS: *vamo(s) [/] vamo(s) comer um feijãozão* !
- 11 *OBS: *cadê o feijãozão* ?
- 12 *OBS: *cadê* ?
- 13 *CHI: 0 .
%act: finge que pega o feijão e estende a palma da mão aberta, como se estivesse dando comida ao boneco.
- 14 *OBS: *mnhamnhamnha@o* .
%act: faz o boneco comer.
- 15 *CHI: 0. [=! risos] .
- 16 *CHI: ai@i meu dedos .
- 17 *OBS: *eu (es)to(u) morrendo de fo::me* !
- 18 *OBS: *me dá mais feijão* .
- 19 *CHI: 0 .
%act: estende a palma da mão aberta, como se estivesse dando comida ao boneco.
- 20 *OBS: *mais (x2) mais feijão* .
- 21 *CHI: 0 .
%act: estende a palma da mão aberta, como se estivesse dando comida ao boneco.
- 22 *OBS: *agora eu quero arroz # arroz* .
- 23 *CHI: arroz .
%act: vira-se e finge que pega comidinha.
- 24 *OBS: *arroz (x2)* !
- 25 *CHI: 0 .
%act: estende a palma da mão aberta, como se estivesse dando comida ao boneco.
- 26 *OBS: *ai@i que delícia* !

- %act: faz o boneco comer comida da mão de CHI.
- 27 *CHI: a princesa [///] o(lha) essa princesa (es)tá ficando com sono .
 %act: levanta a boneca que está em sua mão e mostra para OBS.
- 28 *OBS: ela (es)tá ficando com sono ?
- 29 *OBS: vamo(s) pôr eles p(a)ra dormi(r) junto # aqui o(lha) por exemplo ?
- 30 *CHI: não mas aí é a cade(i)rinha da princesa e do príncipe .
- 31 *OBS: é:: então .
- 32 *CHI: ele do(r)m e ele do(r)me .
 %act: coloca os bonecos para dormir .
- 33 *OBS: eles vão dormir juntos ?
- 34 *CHI: vai .
- 35 *OBS: hm@i que delícia !
- 36 *CHI: onde (es)tá o cobertoi [: cobertor] ?
- 37 *CHI: ah@i ele (es)tá com frio .
 [...]
- 47 *CHI: acho que falta um [//] dois p(r)íncipes # dois .
- 48 *OBS: falta dois príncipes ?
- 49 *OBS: o(lha) aqui o(lha) #essa aqui pode se(r) um príncipe +/.
- 50 *CHI: não pode ser .
- 51 *OBS: ela é princesa né ?
- 52 *CHI: é.
- 53 *CHI: deixa eu pega(r) [///] deixa eu leva(r) p(a)ra do(r)mi(r) .
 %act: pega uma boneca e a coloca junto com as outras para dormir.
- 54 *OBS: vai cabe(r) todo mundo aí ?
- 55 *CHI: vai .
- 56 *CHI: o(u)t(r)a p(r)incesa: .
 %act: coloca as bonecas para dormir na caminha.
- 57 *CHI: e a o(u)t(r)a <ainda> [?] (es)tá com sono .
 %act: arruma as bonecas na caminha.
- 58 *OBS: vai todo mundo dormi(r) aí ?
- 59 *CHI: num [: não] cabe essa .
 %act: tira uma das bonecas da caminha.
- 60 *OBS: põe eles aí então # na sua caminha .
 %act: aponta para a cama de CHI, que está logo à frente.
- 61 *CHI: (es)tá bom !
- 62 *CHI: ai meu deus eu (es)to(u) ficando com sono .
 %act: coloca as bonecas em sua cama.
 [...]

A cena em questão se trata de uma narrativa construída dentro do jogo simbólico. A interação entre a tia/observadora e a criança se dá no quarto de S., um espaço cheio de brinquedos e livros. É uma sequência longa, com 117 proposições narrativas, sendo 53 intervenções produzidas pela criança, ou seja, pouco menos da metade. É esperado que narrativas construídas dentro da atividade do jogo simbólico, isto é, das brincadeiras, sejam mais extensas, uma vez que as ações imaginárias realizadas pelos personagens, materialmente

presentes, não se apoiam em um enredo já estabelecido. Geralmente, dentro do jogo simbólico, a narrativa só acaba quando a criança se cansa da brincadeira. Assim, para fins de análise, selecionamos alguns momentos da cena narrativa em questão.

Destacamos, a princípio, o engajamento do adulto na brincadeira. No intervalo do turno 1 ao turno 26, todas as proposições narrativas da observadora são produzidas com uma mudança vocal, ou seja, quem fala é o personagem Asterix. É ele quem pergunta, dá ordens e reage às intervenções da criança, que até o turno 26 apenas responde às intervenções propostas, seja verbalmente (turno 3, 8 e 23), seja por meio de produções não-verbais (gestos dos turnos 13, 19, 21 e 25).

Figura 14 – Gesto pantomímico



Turno 13.

A partir do turno 27, S. muda o foco do discurso, com proposições que trazem a fala do personagem (turno 62) e descrevem seu estado (*a princesa [///] o(lha) essa princesa (es)tá ficando com sono. / ah@i ele (es)tá com frio.*), as suas ações (*ele do(r)m e ele do(r)me.*). Há, além disso, uma oposição da criança à ordem/sugestão dada pela observadora (*vamo(s) pôr eles p(a)ra dormi(r) junto # aqui o(lha) por exemplo?*), com a justificativa sendo feita por meio de uma proposição narrativa que estabelece uma relação de posse entre personagem e objeto (*não mas aí é a cade(i)rinha da princesa e do príncipe.*).

Dentro dessa situação de jogo simbólico, há também a negociação entre o adulto e a criança sobre a identidade, o papel e a função que assumirão, na narrativa, os personagens e objetos presentes na interação (turnos 47 a 52) e as ações realizadas pelos personagens (turnos 58 a 61).

Portanto, nesse outro momento do diálogo, é possível perceber uma mudança no papel que a criança ocupa na coconstrução da narrativa, pois, para além de respostas às intervenções do adulto, ela passa a contribuir com proposições que contribuem para o andamento da atividade.

S. 3;01;12

Cena 14 – o gato cortou o cabelo

- 1 *OBS: olha a cara desse gato S. !
- 2 *CHI: ele [= o gato] corto(u) o cabelo e # a [/] as costa(s) po(r)que tinha um nó nele.
%act: aponta com o braço para o gato.
- 3 *OBS: <tinha um nó nas <costas dele>> [>] [=! risos] ?
- 4 *CHI: é .
- 5 *MOT: <tinha> [<] .
- 6 *OBS: tadinho ele devia sofre(r) né ?
- 7 *CHI: é .
- 8 *CHI: é a moça que a gente foi lá # oto [: outro] [/] oto [: outro] médico e a gente corto(u) o [/] o cabelinho dele e as costa(s) dele.
%act: levanta o braço com o indicador apontado para cima.
- 9 *OBS: você foi junto ?
- 10 *CHI: fui .
- 11 *OBS: você viu ?
- 12 *CHI: 0 .
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.
- 13 *OBS: cai(r) todos os pelinhos no chão ?
- 14 *CHI: 0 .
%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça .
- 15 *MOT: ah@i num [: não] viu não né ?
- 16 *CHI: não [= fala baixo] .
%act: acena negativamente com a cabeça, de forma bem sutil.
- 17 *OBS: viu ou num [: não] viu ?
- 18 *CHI: nã::o. %act: acena negativamente com a cabeça.
- 19 *OBS: hm@i .
- 20 *CHI: po(r)que (es)tava [/] (es)tava muito lon:ge .
- 21 *OBS: hm@i .

A cena acontece na sala da casa de S. e estão presentes nessa interação a mãe, a criança, que está comendo uma sobremesa, e a observadora, que comenta sobre o gato da família, o qual aparece ao fundo da gravação. A partir do comentário da observadora, S. evoca uma experiência vivenciada por ela: levar o gato para tosar os pelos.

É interessante observar que, no que diz respeito à contribuição da criança para a narrativa, sua primeira intervenção traz uma proposição complexa (turno 2), pois além de uma ação efetiva (o gato teve seu pelo cortado), ela também explicita a motivação dessa ação (porque tinha um nó nas costas dele). Essa proposição parece surpreender – e divertir – a observadora, que repete, por meio de um pedido de confirmação (turno 3), o enunciado de S..

O evento narrado é comentado pela observadora em uma questão assertiva (*tadinho ele devia sofre(r) né?*), a qual é confirmada pela criança. Esta ainda acrescenta uma informação acerca do acontecido (turno 8): quem cortou os pelos do gato foi um outro médico. A criança ainda é enfática ao dizer, pela segunda vez, que o gato cortou não só “o cabelinho”, *mas também* “as costas”, destacando a relevância do fato vivenciado e narrado por ela e desconhecido por sua interlocutora. Essa ênfase é acompanhada, inclusive, de um gesto:

Figura 15 – Gesto coesivo



CHI: é a moça que a gente foi lá # oto [: outro] [/] oto [: outro] médico e a gente corto(u) o [/] o cabelinho dele e as costa(s) dele . (turno 8)

O que se segue a essas primeiras proposições são perguntas da observadora sobre o envolvimento e a participação da criança no evento narrado. A resposta não-verbal de S. (turno 27) à questão factual da observadora (turno 26) é corrigida pela mãe, por meio de uma questão assertiva (turno 28) que, diferente da observadora, compartilha da experiência vivenciada pela criança. A correção é acatada por S. (turno 29), mas ainda assim, diante da aparente contradição nas respostas da criança, a observadora busca obter uma resposta mais definitiva, por meio de um pedido de confirmação (turno 30) construído com uma estrutura alternativa. O que é interessante é que S. não apenas responde ao pedido de confirmação da observadora, confirmando a informação dada no turno anterior (16), mas novamente fornece uma explicação do porquê de ela não ter visto os pelinhos do gato caírem no chão: *po(r)que (es)tava [/] (es)tava muito lon:ge*. (turno 26).

Essas proposições narrativas que trazem uma explicação e que explicitam a motivação ou a causa de uma ação (sem a presença obrigatória do conectivo “porque”), de um evento ou de um estado interno aparecem em outros momentos nas intervenções da criança:

S. 3;02;7 - Cena 15

- 1 *CHI: oto [: outro] dia eu (es)tava chorando lá fora porque tinha # uma abelha .
 %act: levanta o braço e aponta para trás.
 2 *OBS: é (vo)cê ficou com medo da abelha ?
 3 *CHI: é .
 4 *OBS: hm@i .
 5 *CHI: eu num [: não] gostava .
 6 *OBS: (vo)cê num [: não] gostava da abelha ?

S. 3;03;11 - Cena 16

- 1 *OBS: que mais você fez na festa S. ?
 2 *OBS: conta p(a)ra mim .
 3 *CHI: eu [/] eu caí no pula-pula e ninguém deixava eu pula(r) .
 4 *OBS: mas que história é essa # que ninguém de(i)xava você pula(r) ?
 5 *CHI: é po(r)que tinha muito criança lá .
 %act: aponta o indicador para cima.
 6 *MOT: é ela num [: não] queria dividir muito o espaço sabe ?
 7 *OBS: ah::@i entend i.
 8 *MOT: né ?
 9 *MOT: e aí começou a dar piti³⁷ .
 10 *CHI: 0 .
 %act: CHI tapa os ouvidos.
 11 *OBS: você deu piti? deu piti S. ?
 12 *CHI: 0 .
 %act: CHI continua com os ouvidos tapados.
 13 *MOT: aí quase foi embora da festa .
 14 *MOT: né S. ?
 15 *CHI: 0 .
 %act: CHI continua com os ouvidos tapados.

No segundo exemplo acima, é interessante observar o conflito de pontos de vista entre a criança e seu interlocutor. Na cena 16, após S. explicar para a observadora/tia o motivo de ninguém a deixar pular no pula-pula (*é po(r)que tinha muito criança lá.*), a mãe, que vivenciou a experiência com S., acrescenta a essa explicação uma informação sobre o estado interno da criança: ela *não queria* dividir o brinquedo com as outras crianças. Além disso, a mãe continua narrando para a observadora o que aconteceu em seguida: a criança fez birra (“deu piti”) porque não conseguiu o que queria e por isso quase foi embora da festa. A reação

³⁷ No contexto em questão, “dar piti” significa fazer birra.

de S. é tapar os ouvidos, encerrando assim a narrativa, uma clara manifestação de oposição e de negação aos dizeres do outro.

Figura 16 – Gesto emblemático



Mais adiante, comentaremos sobre o prazer ligado ao ato de narrar algo. No dado em análise, é possível afirmar que o prazer, ou ainda, a vontade de narrar, desaparece devido à postura assumida pelos adultos interlocutores de S., que parece compreender o julgamento de valor presente nos enunciados da mãe e da observadora. Diante disso, a alternativa encontrada pela criança para “escapar” de uma situação desconfortável para ela – criada por meio da atualização, via linguagem, de uma experiência pessoal em discurso narrativo – é a negação.

Na esteira dessas reflexões, consideramos interessante refletir, ainda que brevemente, sobre o fato de que as produções em que a criança expressa conexões explicativas que relacionam os eventos selecionados para serem colocados em palavras podem ser interessantes para se pensar sobre a explicação e a argumentação na linguagem da criança (Vieira, 2011, 2015; Ricci, 2021; Giancesella-Ferreira *et al.*, 2024) e, mais especificamente, as condutas explicativas na narração (Veneziano; Hudelot, 2003; Veneziano; Hudelot, 2005).

No que diz respeito à argumentação, a cena narrativa a seguir se mostra bastante significativa. Esse episódio é uma sequência do diálogo que se deu entre a observadora/tia e a criança na cena 8, já analisada neste trabalho. Logo após o banho, a observadora quer passar pomada em S., que se recusa, assim como também se recusa a se vestir. A criança vai até a cozinha, pega dois *hashis*³⁸ e passa a brincar com eles.

S. 2;09;12 – Cena 10

1 *CHI: eu vo(u) corta(r) sua barriga !

%com: CHI está segurando dois hashis que pegou na gaveta da cozinha.

³⁸ *Hashis*: palitinhos usados no consumo de comida japonesa.

- 2 *OBS: ah@i não pode !
 3 *OBS: (vo)cê quer machuca(r) a teteia ?
 4 *CHI: nã::o.
 5 *OBS: ah@i bom !
 6 *CHI: essa é a tisola [: tesoura] p(a)ra machuca(r) a b(r)uxa .
 7 *OBS: ah@i bo::m !
 %act: penteia o cabelo de CHI.
 8 *OBS: e onde (es)tá essa bruxa ?
 9 *CHI: ela (es)tá lá fora na rua .
 10 *CHI: e ela (es)tá batendo no carro .
 11 *CHI: vo(u) corta(r) ela !
 12 *OBS: quem que vai acorda(r) ela ?
 13 *CHI: ela [///] vo(u) # corta(r) com a tisola [: tesoura] !
 14 *OBS: (vo)cê vai corta(r) a bruxa com a tesoura ?
 15 *CHI: é .
 16 *OBS: ai@i [x3] .
 17 *OBS: vamo(s) passar [/] vamo(s) passar pomadinha ?
 18 *CHI: eu vo(u) xxx uma tisola [: tesoura] nela p(a)ra machuca(r) ela .
 %act: mexe com os hashis.
 19 *OBS: não # não pode S. .
 20 *CHI: mas eu vo(u) machuca(r) ela po(r)que [/] po(r)que ela (es)tá batendo no carro p(a)ra [/] p(a)ra [/] p(a)ra entra(r) no carro .
 21 *CHI: viu ?
 %com: CHI pega um chocalho e um apito e começa a fazer barulho.
 [...]
 22 *CHI: eu vo(u) corta(r) sua ba(rr)iga::: xxx !
 23 *OBS: a::i@i (vo)cê vai me machuca::(r) ?
 24 *CHI: não .
 25 *CHI: eu vo(u) machuca(r) a b(r)uxa e o lobo ma::u !
 26 *OBS: ah::@i bom !
 27 *OBS: achei que (vo)cê fosse me machuca(r) .

Está fora dos limites do presente trabalho uma análise detalhada sobre o fenômeno da argumentação dentro do diálogo em questão. Essa análise pode ser encontrada no artigo de Ricci (2021). No entanto, o que parece ficar claro nessa cena é o fato de que S. se vale de uma narrativa – sobre o futuro? – para manifestar sua oposição às solicitações insistentes do adulto e argumentar com ele. A princípio, a criança diz que iria cortar a barriga da tia-observadora, porém S. reformula seu argumento inicial após ser repreendida pelo contra-argumento de sua tia-observadora (*ah@i não pode! / (vo)cê quer machuca(r) a teteia?*). Assim, a criança muda seu ponto de vista: *essa é a tisola [: tesoura] p(a)ra machuca(r) a b(r)uxa*.

Esse novo argumento é consentido pela observadora (*ah@i bo::m!*) que, na sequência, lança uma pergunta factual para saber sobre a localização do personagem evocado, dando continuidade à narrativa iniciada por S. (*e onde (es)tá essa bruxa?*). A criança responde

(ela (es)tá lá fora na rua.) e ainda acrescenta uma informação (e ela (es)tá batendo no carro.).

Após uma nova tentativa da observadora de passar pomada em S., a criança retoma seu argumento (*eu vo(u) xxx uma tisola [: tesoura] nela p(a)ra machuca(r) ela.*). A observadora, que já havia manifestado um certo incômodo em relação ao conteúdo da proposição da criança (*ai ai ai* – comentário expressivo), dessa vez repreende o argumento reformulado de S. (*não # não pode So.*). Face a essa oposição, S. propõe um contra-argumento, justificando seu ponto de vista: *mas eu vo(u) machuca(r) ela po(r)que [/] po(r)que ela (es)tá batendo no carro p(a)ra [/] p(a)ra [/] p(a)ra entra(r) no carro.* Após essa nova proposição, a criança busca o consentimento da tia (*viu?*), sem sucesso, uma vez que ela não responde.

Um pouco mais à frente no diálogo, S. retoma seu argumento inicial (*eu vo(u) corta(r) sua ba(rr)iga:::!*) e é novamente repreendida pela observadora, que lhe interroga sobre sua intenção (*a::i@i (vo)cê vai me machuca::(r)?*). Mais uma vez, S. responde ao contra-argumento da observadora, reformulando seu argumento inicial: *eu vo(u) machuca(r) a b(r)uxa e o lobo ma::u!*. Finalmente, a tia acata o ponto de vista de S.

Vê-se, portanto, o discurso narrativo sendo usado pela criança para argumentar com a observadora. Nesse caso, parece ficar claro que S. transfere para o personagem da bruxa, e mais tarde para o lobo mau, seu descontentamento com as solicitações do adulto. Em suma, a criança combina elementos da ficção com experiências vivenciadas por ela.

Além disso, o uso da narrativa nesse episódio não é, aparentemente, aleatório, uma vez que, momentos antes, na cena narrativa 8, durante o banho, criança e observadora construíram juntas a narrativa de Chapeuzinho Vermelho. Assim, o personagem lobo mau e a ação de cortar a barriga são retomados explicitamente de um discurso anterior, o que nos remete à noção bakhtiniana de dialogismo (Bakhtin, 2011).

Algo semelhante acontece no exemplo abaixo, em que S. “mistura” elementos ficcionais a uma experiência vivenciada por ela (ir ao zoológico).

S. 3;03;11 – Cena 17

- 1 *CHI: eu já vi no zoológico .
- 2 *OBS: que que (vo)cê viu no zoológico ?
- 3 *CHI: <um lobo> [>] .
- 4 *OBS: <a estrela> [<] ?

%com: CHI e OBS estavam conversando sobre estrela cadente, a Lua e o Sol. CHI está segurando um balãozinho em formato de estrela na mão.

5 *OBS: ah@i um lo:bo .

6 *CHI: um lobo mu:ito b(r)avo .

%act: acena a cabeça de um lado para o outro, destacando o caráter negativo do lobo.

7 *OBS: ah@i é ?

8 *CHI: ele queria me pega(r) .

9 *OBS: é mesmo ?

10 *CHI: mas aí eu peguei uma tela p(a)ra mata(r) ele .

%act: simula segurar algo na mão esquerda.

11 *OBS: hm@i tadinho .

12 *OBS: num [: não] é p(a)ra mata(r) n(ao)é? a gente num [: não] vai mata(r) o bichinho .

13 *CHI: mas quando ele fica [/] fica malvado # os porquinho(s) fica(m) correndo dele é assim .

14 *OBS: ah@i os porquinhos correm an::@i .

15 *CHI: 0 .

%act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.

16 *CHI: é assim a xxx .

17 *OBS: mas é uma história só num [: não] é de verdade .

18 *CHI: não é de verdade .

%act: acena negativamente com a cabeça.

No caso do episódio em questão, S. conta para a observadora que já viu um lobo muito bravo (descrição) no zoológico, estabelecendo assim um conflito, enunciado por meio de uma proposição sobre o estado interno do personagem (*ele queria me pega(r).*), que logo é resolvido (*mas aí eu peguei uma tela p(a)ra mata(r) ele*). A forma como S. constrói a imagem do lobo mostra a capacidade imaginativa da criança.

No início, as intervenções da observadora são encorajadoras e confirmatórias (*ah@i é? / é mesmo?*), demonstrando uma escuta ativa e incentivando S. a continuar a história. No entanto, após a criança afirmar que pegou uma tela para matar o lobo, a observadora a repreende, por meio de comentários avaliativos (*hm@i tadinho. / num [: não] é p(a)ra mata(r) n(ao)é? a gente num [: não] vai mata(r) o bichinho.*) que se configuram como contra-argumentos ao argumento inicial de S.. Diante dessa oposição, a criança busca justificar a sua proposição: *mas quando ele fica [/] fica malvado # os porquinho(s) fica(m) correndo dele é assim*. Tem-se assim uma referência implícita à história dos Três Porquinhos e uma explícita relação de causa e efeito: o lobo é malvado; ele faz os porquinhos correrem e, por isso, deve ser enfrentado. Trata-se de um argumento forte, uma vez que anteriormente no diálogo S. já havia descrito o lobo como sendo muito bravo. A observadora valida-o, em um

primeiro momento (*ah@i os porquinhos correm.*), mas logo em seguida retorna com um argumento incontestável: *mas é uma história só num [: não] é de verdade*. Esse argumento do adulto é consentido por S. (*não é de verdade.*).

Desse modo, diante de construções como as apresentadas anteriormente, é impossível não reconhecer a heterogeneidade, a imprevisibilidade e a criatividade (François, 2004) que constituem as narrativas produzidas pela criança, características de um modo – e de uma necessidade – singular de dizer. Nesse sentido, de acordo com Delamotte-Legrand (2004, p. 21), “a diversidade surge da maneira como um texto se refere de forma inesperada à experiência do leitor ou sugere a ele novas conexões entre elementos de discurso conhecidos”.³⁹

S. 3;04;2

Cena 18 – eu corri faz mais rápida

- 1 *OBS: e conta p(a)ra mim que que (vo)cê fez na festa ontem .
- 2 *CHI: foi legal .
- 3 *OBS: <que que teve> [>] ?
- 4 *CHI: <eu eu gosto do Vinícius> [<] e do [/] e do Gui.
- 5 *OBS: e do Gui ?
- 6 *CHI: 0 .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 7 *OBS: (vo)cês ficaram brincando lá na festa ?
- 8 *CHI: 0 .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 9 *CHI: a gente ta(va) [/] ele (es)tava correndo atrás de mim eu corri faz mais rápida .
%act: levanta o braço esquerdo, dobrado, com o punho fechado e o balanço duas vezes.
- 10 *OBS: an@i você era bem mais rápida que ele ?
- 11 *CHI: é .
- 12 *OBS: era ?
- 13 *CHI: é .
- 14 *OBS: an@i !
- 15 *OBS: e ele não pego(u) você ?
- 16 *CHI: não .
%act: acena negativamente com a cabeça.
- 17 *OBS: no::ssa !
- 18 *CHI: eu corri e ele soltou a mão .
%act: fecha a mão em forma de concha.
- 19 *OBS: hun@i !
- 20 *CHI: eu fui lá fora .

³⁹ No original: « La diversité vient de la manière dont un texte renvoie de façon inattendue au vécu du lecteur ou en lui suggérant des rapprochements inédits entre des éléments de discours connus. ».

%act: aponta com a mão.
 21 *OBS: an@i !
 22 *CHI: aí ele correu (x3) .
 %act: balança a mão três vezes .
 23 *OBS: an@i e largo(u) sua mão ?
 24 *CHI: largo(u) .
 25 *OBS: ah::@i !
 26 *CHI: aí ele corrEU CORREU correu (x3) .
 %act: levanta o braço esquerdo duas vezes e, em seguida, o abaixa.

O diálogo em questão se dá durante um momento de descontração entre S. e sua tia (observadora) e se passa na cozinha da casa dos bisavós da criança. Em termos de coconstrução, é possível notar dois tipos de intervenções andaimantes do adulto que se destacam: pedidos de confirmação (turnos 5, 10, 12 e 23) e comentários expressivos (14, 17, 19, 21 e 25), que junto com as questões factuais (turnos 7 e 15), contribuem para que S. narre, à sua maneira, o que aconteceu na festa de aniversário.

Nesse sentido, a proposição de S. no turno 9 é bastante interessante em termos de complexificação da estrutura sintática mínima da narrativa. Nela, a criança estabelece um contraste e uma comparação entre as ações realizadas pelos agentes da narrativa (o coleguinha de S. e ela), ainda que o pronome “ele” seja ambíguo. Além disso, essa proposição é acompanhada de um gesto do tipo *beats* (ritmado), que serve como marcador da fala e acompanha os termos “mais” e “rápido” do enunciado da criança, sendo, portanto, realizado duas vezes.

Figura 17 – Gesto rítmico



CHI: a gente ta(va) [/] ele (es)tava correndo atrás de mim eu corri faz mais rápida. (turno 9)

Não podemos deixar de notar que o enunciado de S. é retomado e reformulado (reformulação sintática) pela observadora no turno 10, por meio de um pedido de

confirmação. Tem-se assim uma correção implícita do enunciado da criança, que usou o verbo “fazer” junto com “correr” e flexionou o advérbio em gênero “mais rápida”.

A mobilização pela criança de recursos multimodais (para além dos gestos de acenar afirmativamente ou negativamente a cabeça – emblemas) que contribuem para a complexificação das proposições narrativas se dá em outros momentos do diálogo, como é possível verificar com as imagens a seguir.

Figura 18 – Gesto coesivo



CHI: eu corri e ele soltou a mão. (turno 18)

No caso da proposição do turno 18 acima, o enunciado da criança é igualmente complexo em termos de estrutura sintática, uma vez que a conjunção “e” estabelece uma relação de causa e efeito entre as ações que constituem a proposição narrativa de S..

Figura 19 – Gesto dêitico



CHI: eu fui lá fora. (turno 20).

Na ação declarada no turno 20, o gesto de apontar com a mão, utilizado pela criança, e sua produção verbal constituem uma unidade semântica coerente, pois S., ao narrar que foi para fora de algum lugar – que não sabemos qual é – indica uma localização, um espaço da narrativa, atualizado, via linguagem, no aqui-agora do diálogo. Trata-se, nesse caso,

de um espaço abstrato que não é possível de ser identificado no contexto imediato da interação, ou seja, esse espaço não é um espaço físico que os participantes partilham. Contudo, ele é referenciado pela criança, por meio de um gesto dêitico.

Já o enunciado do turno 22, que também é uma proposição assertiva sobre a ação de um agente, é enriquecido pelo gesto mobilizado pela criança, classificado como *beats*, pois S. balança a mão ritmadamente na mesma quantidade de vezes que repete o verbo “correr”, ou seja, três vezes, repetição esta que também se configura como ferramenta complexificadora da estrutura da narrativa.

Figura 20 – Gesto rítmico



CHI: aí ele correu (x3). (turno 22)

A proposição se repete no último turno da narrativa, com a diferença de que neste último enunciado, S. utiliza o braço para produzir o gesto *beats*, também na mesma quantidade de vezes que repete o verbo “correr”. Contudo, nessa produção, o gesto acompanha também a prosódia/entonação dada pela criança ao verbo. Na primeira vez que S. diz “correu”, ela utiliza uma entonação normal, mas já com uma saliência prosódica na última sílaba. O gesto é pequeno e é realizado na altura do peito da criança; na segunda vez, o verbo “correr” é produzido com uma entonação mais elevada. O gesto é maior e é realizado na altura da cabeça; na terceira e última vez, a criança volta à entonação normal e, dessa vez, direciona o gesto para baixo.⁴⁰

⁴⁰ Este último gesto, é difícil de ser registrado em uma captura de tela, devido ao rápido movimento da criança, além de não ser totalmente visível na gravação, pois a câmera filma S. apenas da cintura para cima.

Figura 21 – Gesto metafórico



CHI: aí ele corrEU CORREU correu (x3). (turno 22)

Com isso, o que se observa ao longo do percurso da criança na coconstrução do discurso narrativo é que ela passa a narrar, cada vez mais, experiências não compartilhadas com o seu interlocutor, encadeando nos próprios enunciados, ou ainda, acrescenta uma nova informação a um fato já conhecido, que é o caso da cena 30, que será apresentada mais adiante.

S. 3;6;13

Cena 19 – É dos três porquinhos?

- 1 *CHI: é do três porquinho ?
%act: vira a página do livro.
- 2 *MOT: num [: não] sei se são três .
- 3 *MOT: eu vi dois .
- 4 *MOT: olha !
%act: vira a página.
- 5 *MOT: e aí que que (es)tá acontecendo aí ?
- 6 *CHI: ele (es)tava segurando o galho .
- 7 *MOT: hm@i .
%act: acena a cabeça afirmativamente.
- 8 *MOT: e depois ele foi faze(r) o quê ?
- 9 *MOT: vira naquela menorzinha na página menor .
- 10 *CHI: essa ?
%act: vira a página.
- 11 *MOT: não:o.
- 12 *MOT: aquela aqui que a gente viro(u) .
%act: vira a página.
- 13 *MOT: e aí que ele fez aqui ?
- 14 *CHI: (es)tava # [/] ele (es)tava suado .
- 15 *MOT: 0 .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 16 *MOT: suado .
- 17 *MOT: e aí ele foi senta(r) .
- 18 *MOT: é isso ?
- 19 *MOT: e aí que que ele (es)tá fazendo o porquinho ?
- 20 *CHI: (es)tá... [/] (es)tá +...

- 21 *MOT: ele (es)tá dentro da onde aqui o(lha) ?
%act: aponta com a cabeça.
- 22 *MOT: ah@i olha ele aqui na verdade S. .
%act: aponta para uma figura.
- 23 *MOT: ele fo- [/] ele viu um outro porquinho aqui no +//.
%act: continua apontando.
- 24 *MOT: onde ele (es)tá ?
- 25 *CHI: no caminhão .
- 26 *MOT: caminhão # não é um carro isso aí ?
- 27 *CHI: carro .
- 28 *MOT: hm@i .
- 29 *CHI: xxx .
%act: vira as páginas do livro.
- 30 *MOT: ah@i olha !
- 31 *MOT: (vo)cê viu que ele fez ?
- 32 *MOT: o(lha) # onde ele (es)tá ?
%act: aponta com a cabeça.
- 33 *CHI: em cima .
- 34 *OBS: é ?
- 35 *OBS: pego(u) carona ?
- 36 *OBS: hm@i ?
- 37 *CHI: si::m !
%com: CHI parece irritada.
- 38 *MOT: mas tem que falar S. !
- 39 *MOT: explica a historinha p(a)ra gente que a gente num [: não] (es)tá entendendo .
- 40 *MOT: explica p(a)ra gente .
- 41 *MOT: e aí depois que que aconteceu ?
- 42 *CHI: aí ele foi monta(r) uma cabana # bem pequena .
- 43 *MOT: hm@i .
- 44 *MOT: uia@i! e aqui ?
- 45 *CHI: que ele (es)tá fazendo ?
- 46 *MOT: que que é isso que (es)tá caindo aqui ?
%act: aponta no livro a figura.
- 47 *CHI: a árvore .
- 48 *MOT: nã:o .
- 49 *MOT: que que (es)tá caindo ?
- 50 *CHI: as folhas .
- 51 *MOT: é .
- 52 *MOT: mas (vo)cê sabe por quê ?
- 53 *CHI: an@ .
- 54 *MOT: porque (es)tá chovendo .
- 55 *MOT: e aí ?
- 56 *MOT: an@i !
- 57 *MOT: olha o que aconteceu S. !
- 58 *MOT: que que aconteceu ?
%act: aponta para uma figura no livro.
- 59 *CHI: a barra- [/] a barraca foi embora .
- 60 *MOT: voou ?
- 61 *MOT: phu:::@o .

- %act: simula a ação de ventar com a mão.
- 62 *MOT: com o vento ?
- 63 *CHI: 0 .
- %act: acena afirmativamente com a cabeça.
- 64 *MOT: mas (es)pera aí .
- 65 *MOT: (vo)cê pulo(u) aqui .
- %act: mexe no livro.
- 66 *MOT: que que ele (es)tá fazendo aqui S. ?
- 67 *MOT: que que ele (es)tá fazendo aqui ?
- %act: aponta.
- 68 *CHI: o porquinho tem o lobo mau .
- %act: tomba a cabeça para o lado esquerdo, fecha os olhos enquanto fala e em seguida olha para MOT.
- 69 *MOT: não mas aqui ele (es)tá fazendo o que aqui ?
- 70 *CHI: subindo na árvore .
- 71 *MOT: hm@i .
- %act: acena a cabeça afirmativamente.
- 72 *CHI: (es)tá prendendo a cabana .
- 73 *MOT: ah@i (es)tá pega- [//] (es)tá [///] não foi pega(r) a cabana ?
- 74 *CHI: e aqui (es)tava # de pedras .
- 75 *CHI: cheio de +/-
- 76 *MOT: sabe que aconteceu ?
- 77 *MOT: olha o que aconteceu !
- 78 *MOT: ele caiu .
- 79 *MOT: puf@o .
- %act: simula a ação de cair com a mão.
- 80 *CHI: e aqui ele (es)tava sujo .
- 81 *MOT: é .
- 82 *MOT: olha !
- %act: aponta para a figura do livro.
- 83 *MOT: e o que mais ?
- 84 *MOT: aí ele fico(u) sujo .
- 85 *MOT: www .
- %com: comenta sobre a necessidade de tirar um caderno que está em cima da mesa, por baixo do livro que estão lendo.
- 86 *MOT: e aí vamo(s) ver que que ele vai faze(r) depois que ele ficou sujo?
- 87 *MOT: olha! [=! risos] .
- %act: aponta.
- 88 *MOT: que ele (es)tá fazendo aqui S. ?
- 89 *CHI: na água .
- 90 *MOT: por que ele (es)tá na água ?
- 91 *CHI: porque ele (es)tá se limpando .
- 92 *MOT: hm@i .
- %act: acena a cabeça afirmativamente.
- 93 *MOT: ah@i!
- 94 *MOT: ele (es)tá de cuequinha S. [=! risos] !
- %act: aponta.
- 95 *CHI: que isso ?
- %act: mostra figura no livro.

- 96 *MOT: é o moço .
 97 *MOT: ah@i não é moço não .
 98 *MOT: volta deixa a mamãe ve(r) o que que é .
 99 *MOT: ah::@i # é o espantalho .
 100 *MOT: ele pego(u) a roupa né ?
 101 *MOT: mas explica S. .
 102 *MOT: num [: não] (es)to(u) entendendo !
 %com: CHI estava passando as páginas do livro.
 103 *CHI: aí ele foi +...
 104 *MOT: que que ele fez com a roupa ?
 105 *MOT: que que ele fez com a roupa ?
 106 *CHI: tiro(u) .
 107 *MOT: não .
 108 *MOT: ele pôs né ?
 %act: simula a ação de colocar roupa com a mão esquerda.
 109 *MOT: num [: não] pôs ?
 110 *CHI: pôs .
 111 *MOT: essa roupa aqui fico(u) bonita [=! risos] .
 %act: aponta para a figura no livro.
 112 *CHI: pôs .
 113 *MOT: (es)tá e aí ele foi p(a)ra onde ?
 114 *CHI: no cavalo .
 115 *CHI: aparece::u uma fadinha .
 116 *MOT: ah@i uma fadinha apareceu ?
 117 *CHI: que isso ?
 %act: aponta uma figura no livro.
 118 *MOT: deve ser a mãe dele não ?
 119 *CHI: é .
 120 *MOT: e aí os outros são o quê ?
 121 *CHI: sã::o <a vovozinha a vovó> [=! sussurra] .
 122 *MOT: hm@i ?
 123 *CHI: a vovozinha .
 124 *MOT: ah@i ele encontro(u) a família dele (vo)cê viu ?
 %com: CHI continua a virar as últimas páginas do livro e faz perguntas sobre as outras histórias que aparecem no final.

Um fato interessante sobre a Cena 19 é que o livro utilizado pela observadora, “Ah, les belles vacances des petits cochons” (“Ah, as belas férias dos porquinhos”) é reapresentado à criança em uma interação posterior (Cena 23), quando S. tem 3;8. Trata-se de um livro bastante conhecido pelas crianças francesas, cuja história é contada por meio das imagens.

Ainda que o intervalo entre uma cena e outra seja curto, consideramos pertinente trazer uma análise comparativa entre as duas sessões (Cena 19 e Cena 23), não só pelo fato de o livro desencadeador da narrativa ser o mesmo de uma cena posterior, mas também porque

os interlocutores da criança são diferentes: na cena 19, é a mãe e uma tia (observadora) que interagem com a criança; na cena 23, é uma outra tia (também observadora) que interage com S. Por isso, colocamos a seguir a transcrição da Cena 23.

S. 3;8;26

Cena 23⁴¹ – As Belas Férias dos Porquinhos

- 1 *OBS: e a outra vamo(s) ver essa outra ?
- 2 *CHI: vamos .
- 3 *OBS: essa outra chama +//.
- 4 *OBS: deixa eu ver o nome do [/] do livrinho .
- 5 *OBS: chama as [/] as belas férias dos porquinhos .
- 6 *CHI: três porquinhos ?
%act: faz o número três com a mão.
- 7 *OBS: é um [///] são os porquinhos não aqueles [///] não necessariamente os mesmos .
- 8 *OBS: são os porquinhos .
- 9 *OBS: vamo(s) <ver que que tem > [>] +//.
- 10 *CHI: <era uma vez> a mamãe e o papai [<] .
- 11 *CHI: o papai foi viaja(r) e quando ele encontro(u) um filhinho .
- 12 *CHI: e # sabe que tem aqui atrás ?
- 13 *OBS: hm@i .
- 14 *CHI: o outros porquinho cansado e suado .
- 15 *OBS: hm@i # (es)tá suado ?
- 16 *OBS: (es)pera aí deixa eu só encostar aqui (es)pera aí .
- 17 %com: OBS se levanta e fecha a porta por conta da conversa no outro cômodo.
- 18 *OBS: pronto .
- 19 *OBS: e aí ?
- 20 *CHI: aí o porquinho tinha uma belas férias .
- 21 *CHI: e os três porquinhos veio o(lha) !
- 22 *OBS: ah:::@i !
- 23 *CHI: mas esse é o papai e esse os três porquinhos .
- 24 *OBS: ah:::@i entendi .
- 25 *CHI: e quando ele diz +//.
- 26 *OBS: e onde eles (es)tão passeando ?
- 27 *CHI: passeando:: +...
- 28 *OBS: como que chama esse aqui (vo)cê sabe ?
- 29 *CHI: não sei .
- 30 *OBS: é uma carroça .
- 31 *CHI: uma carroça .
- 32 *OBS: é .
- 33 *CHI: e onde eles vão passear teteia ?
- 34 *OBS: aonde será que eles +//.
- 35 *CHI: eles vão passear(r) aqui ?

⁴¹ Nesta gravação a câmera foca apenas no rosto da criança.

- 36 *CHI: (es)tão chegando num outro lugar não sei .
 37 *CHI: e quando foi no +...
 38 *CHI: ah:::@i (vo)cê não deixa eu conta(r) uma história !
 39 %com: o avô de CHI aparece na janela e mexe com ela .
 40 *GFA: www .
 41 *OBS: www .
 42 *OBS: aqui o(lha) (vo)cê (es)tava .
 43 %com: CHI e OBS procuram onde pararam no livro .
 44 *CHI: e quando ele foi viajar o moço do trem ficou bravo né ?
 45 *OBS: ah:::@i !
 46 *OBS: e aí ?
 47 *CHI: depois eles vão passear .
 48 *OBS: e aqui que que aconteceu ?
 49 *CHI: o papai foi viajar e quando # eles vão monta(r) uma cabana +...
 50 *OBS: an@i .
 51 *CHI: já viu né ?
 52 *CHI: elas (a)prontaram .
 53 *CHI: eles ficou igual rinoceronte .
 54 *OBS: ah:::@i !
 55 *OBS: <que mais> [>] ?
 56 *CHI: <sabe que aconteceu> [<] ?
 57 *OBS: an@i .
 58 *OBS: vai devagarzinho .
 59 *OBS: an@i que mais ?
 60 *CHI: a cabana desmonto(u) .
 61 *OBS: ah:::@i !
 62 *OBS: então será que [///] eu acho que ele (es)tava indo passar férias não é isso ?
 63 *OBS: aí ele montou uma cabana não é ?
 64 *CHI: é po(r)que (es)tava [/] (es)tava chovendo olha aqui .
 65 *OBS: ah:::@i !
 66 *OBS: e que que aconteceu ?
 67 *CHI: ele foi subi(r) a árvore pega(r) a cabana +...
 68 *OBS: an@i .
 69 *CHI: sabe que aconteceu ?
 70 *CHI: ele caiu .
 71 *OBS: an@i [: expressa espanto] !
 72 *CHI: e sabe que aconteceu agora?
 73 *OBS: an@i .
 74 *CHI: ele caiu depois quase se machucou .
 75 *CHI: e o trem foi embora .
 76 *OBS: ah:::@i tinha um trem .
 77 *CHI: e ele foi na lama .
 78 *OBS: ugh@o [: expressa nojo] !
 79 *CHI: se sujou .
 80 *OBS: ugh@o [: expressa nojo] !
 81 *CHI: e sabe que aconteceu aqui ?
 82 *OBS: an@i .
 83 *CHI: ele caiu pego(u) a cabana e foi sujo na [/] na férias .

- 84 *OBS: an@i .
 85 *CHI: e quando o professor <no trem> [?] ele [/] não gostava que ele ficou sujo .
 86 *OBS: ah@i entendi .
 87 *CHI: ele foi passa(r) [/] foi se limpa(r) +...
 88 *OBS: an@i .
 89 *CHI: já sabe né ?
 90 *OBS: an@i .
 91 *CHI: o vovô (es)tá atrapalhando tudo .
 92 %com: o avô de CHI não está mais no local.
 93 *OBS: não mas ele já foi embora .
 94 *OBS: e aí ?
 95 *CHI: e quando # o professor <do trem> [?] foi viaja(r) # o outros professor o outro trem +...
 96 *CHI: já viu né ?
 97 *OBS: hm@i .
 98 *CHI: o [/] ele apronto(u) .
 99 *OBS: ele [///] será que ele não ia faze(r) uma apresentação ?
 100*CHI: eu acho que sim .
 101*OBS: é tinha um monte de gente na plateia não era ?
 102*CHI: e quando # <ele entro(u)> [>] na plateia e ele foi joga(r) isso .
 103*CHI: porque ele fico(u) bravo .
 104*OBS: an@i <que que será que ele foi faze(r)> [<] ?
 105*CHI: e quando a mamãe porquinha e xxx .
 106*OBS: e aí ?
 107*CHI: e a mamãe disse +...
 108*CHI: +, não fuja !
 109*CHI: que aconteceu ?
 110*CHI: foi felizes para sempre:: !
 111 *OBS: e@i::@i !

Ambas as cenas têm início com a regulação da atividade (cena 19: do turno 1 a 3; cena 23: do turno 1 a 9). A princípio, chama a atenção a pergunta que a criança faz logo no início da cena 19 sobre os personagens que compõem a história, pois ela se repete na cena 23 (*É dos três porquinhos?*). Percebe-se que há uma expectativa de S. em relação ao enredo e aos personagens da história. Nesse caso, podemos dizer que essa expectativa ou antecipação se deve à sua experiência prévia com uma versão do famoso conto “Os Três Porquinhos”, expectativa essa que é quebrada, o que fica claro pela avaliação que S. faz da história no turno 68 da cena 19 (*O porquinho tem o lobo mau.*).

Em relação à participação de S. em ambas as interações, podemos afirmar que ela produz mais intervenções na cena 23 (de um total de 107, 52 são produções de CHI, ou seja, metade das intervenções) do que na cena 19 (de um total de 124 intervenções, 36 correspondem à produção da criança, isto é, menos da metade). Consequentemente,

percebe-se, na cena 19, um maior número de enunciados andaimantes do adulto. Esses enunciados são incentivos (*e.g.* turnos 4, 30, 55, 57), questões factuais – que são a maioria –, questões antecipatórias (*e.g.* turnos 8, 41, 76), questões assertivas (*e.g.* turnos 18, 31, 118, 142), enunciados reguladores da atividade (turnos 9, 11, 12, 38, 39, 40, 64, 65, 83, 98, 101), avaliação (turno 111), pedidos de explicação (*e.g.* turnos 52 e 90) e confirmações.

Além dessas modalidades de intervenção, destacamos três outros momentos do diálogo da cena 18 que valem a pena ser mencionados. O primeiro acontece entre os turnos 24 e 27: a mãe lança uma questão factual (*onde ele tá?*), a qual é respondida por S. (*no caminhão.*), que tem sua resposta retomada e retificada, na forma de pergunta, pela mãe (*caminhão? não é um carro isso aí?*). Essa proposta é acatada pela criança, que repete a retificação (*carro.*). Algo parecido acontece entre os turnos 105 e 110, em que a mãe retoma e retifica, novamente na forma de pergunta, a resposta da criança (*ele pôs né?*), que aceita a retificação (*pôs.*).

O terceiro momento acontece no intervalo dos turnos 46 a 54. Novamente, S. responde (*a árvore.*) à questão factual da mãe (*que que é isso que tá caindo aqui?*), que reage, por meio de uma confrontação, à produção da criança (*nã:o.*) e, logo em seguida, lança novamente a pergunta (*que que tá caindo?*), dessa vez respondida conforme a expectativa do adulto (*as folhas.*).

Já a cena 23 conta com uma participação mais ativa de S., com um maior número de intervenções não induzidas pela observadora, ou seja, iniciativas da própria criança, que inclusive inicia a história com “era uma vez” (turnos 10 e 11) e a encerra com “foi felizes para sempre”.

É interessante observar, nessa interação, como S. busca engajar sua interlocutora na narrativa. Podemos dizer, inclusive, que, diferente da cena 19, é S. quem conduz o diálogo. Para além de suas asserções acerca dos eventos e das personagens da história, ela produz questões antecipatórias do tipo “sabe o que aconteceu?” (turnos 56, 69, 81 e 109) – utilizadas pela mãe na cena 19 – e ela mesma fornece as respostas. Além dessas perguntas, que ajudam no andamento e desenvolvimento da atividade, uma outra forma de intervenção curiosa mobilizada pela criança é a questão assertiva “já viu né?” (turnos 51 e 96), geralmente utilizada pelos falantes na intenção de enfatizar algo que está sendo relatado, buscando incentivar o interlocutor a imaginar a situação e possíveis resultados. O fato é que, na cena em questão, as duas ocorrências dessa questão no diálogo sucedem uma asserção (turnos 49 e 95, respectivamente) e, logo em seguida, S. fornece a informação de que os personagens fizeram alguma travessura (turnos 52 e 98, respectivamente).

É pertinente destacar o momento do diálogo em que S. propõe uma explicação (*é po(r)que tava [/] (es)tava chovendo olha aqui.*) a uma questão assertiva da observadora (*ai ele montou uma cabana não é?*). Esse trecho é interessante pois na cena 19 a mãe da criança fornece a mesma explicação para o fato de as folhas das árvores estarem caindo (turnos 46 a 54).

Além disso, destacam-se os elementos de complexificação da narrativa mínima mobilizados por S., como o discurso direto (*e a mamãe disse / não fuja.*), o comentário sobre o estado interno do personagem (turno 85: *ele [/] não gostava que ele ficou sujo.*), as ferramentas de abertura (*era uma vez a mamãe e o papai.*) e fechamento (*foi felizes para sempre::!*) e a comparação (*eles ficou igual rinoceronte.*).

Quanto às intervenções do adulto, destacamos um exemplo de andaimagem linguística, o pedido de denominação (*como que chama esse aqui cê sabe?*). Diante da resposta de S. (*não sei.*), a própria observadora responde (*é uma carroça.*) e seu enunciado é repetido pela criança (turno 31). É interessante observar que boa parte dos enunciados andaimantes do adulto nessa coconstrução são reações às produções de S., do tipo avaliação (turnos 15, 22, 45, 54, 61, 65, 71, 78, 80 e 111), seguido pelos fáticos (alguns presentes nos turnos 13, 24, 50, 68 76, 86). Nota-se ainda a presença de pedidos de confirmação (turno 15), questões factuais (turnos 48 e 99), incentivo (turnos 19, 46, 55, 59, 94 e 106), regulação (turno 58), questões assertivas (turnos 62, 63 e 101) e questões antecipatórias (turnos 66 e 104).

S. 3;6;13

Cena 20 – Branca de Neve

- 1 *OBS: quem é que (es)tá desenhada bem aqui olha ?
%act: aponta.
- 2 *OBS: ai@i que moça bonita !
- 3 *CHI: Branca de Neve .
- 4 *OBS: num [: não] é a teteia ?
- 5 *CHI: 0 .
%act: acena negativamente com a cabeça.
- 6 *OBS: tem certeza ?
- 7 *CHI: é a Branca de Neve.
- 8 *OBS: ah:::@i !
- 9 *OBS: como é que você sabe que é a Branca de Neve ?
- 10 *CHI: ela tem um vestido o(lha) !
%act: folheia as páginas.
- 11 *OBS: ah:::@i !
- 12 *OBS: ela tem um vestido ?

- 13 *MOT: e ela tem uma coroa não tem ?
%act: aponta para o livro, com o indicador estendido e o polegar apontado para cima.
- 14 *MOT: deixa eu ver aqui S. .
%act: folheia o livro.
- 15 *MOT: o(lha) !
%act: aponta para o livro.
- 16 *MOT: não é ?
- 17 *MOT: que que é isso aí ?
- 18 *CHI: ela (es)tá com os olhos bravos .
- 19 *CHI: é uma bruxa !
- 20 *CHI: olha como ela (es)tá no espelho !
%act: aponta com o braço esquerdo estendido sobre o livro.
- 21 *MOT: ah@i pois não .
- 22 *MOT: tem um espelho .
- 23 *MOT: e aí que mais ?
- 24 *CHI: o:lha como é a Branca de Neve !
%act: folheia o livro.
- 25 *MOT: ah@i essa aqui é a bruxa o(lha) .
- 26 *MOT: quer ver ?
- 27 *MOT: ah@i essa aqui é a Branca de Neve .
%act: aponta para a figura do livro.
- 28 *MOT: e esse aqui quem que é ?
%act: aponta para a figura do livro.
- 29 *CHI: setes anões .
- 30 *MOT: ah:::@i !
- 31 *MOT: e aqui o(lha) ?
%act: aponta para figura do livro.
- 32 *CHI: a bruxa .
- 33 *MOT: ela se vestiu do quê ?
- 34 *CHI: de velha .
- 35 *MOT: p(a)ra fazer o quê ?
- 36 *CHI: da(r) uma maçã .
- 37 *MOT: tá [=! risos] .
- 38 *MOT: ai@i vamo(s) ver na outra página .
- 39 *MOT: vamo(s) ver o que vai acontecer .
- 40 *MOT: e olha lá !
- 41 *CHI: aí ela tomo(u) o copo que tem uma coisa nojenta .
- 42 *CHI: verde e vermelho .
%act: abre os dois braços .
- 43 *CHI: viro(u) velha .
- 44 *CHI: olha como ela (es)tá velha !
%act: aponta com o braço esquerdo.
- 45 *MOT: hm:::@i .
- 46 *MOT: www .
- 47 *CHI: www .
%com: MOT e CHI comentam sobre o fato de CHI esta limpando o nariz.
- 48 *CHI: onde ela está ?
- 49 *MOT: ela (es)tá na casa dos sete anões né ?

- 50 *CHI: e aqui ?
- 51 *MOT: ah@i olha quem que chegou aqui o(lha) .
%act: aponta para figuras no livro.
- 52 *OBS: quem chegou ?
- 53 *OBS: porque eu num [: não] (es)to(u) enxergando .
- 54 *MOT: conta S. !
- 55 *CHI: a bru:xa que envenenou a Branca de Neve .
- 56 *MOT: e como que ela fez ela levou o que p(a)ra ela ?
- 57 *CHI: uma maçã envenenada e envenenou ela .
%act: com as duas mãos próximas à boca, simula segurar uma maçã.
- 58 *CHI: e que é isso que ela fez # # a bruxa ?
- 59 *OBS: que que é envenenou S. ?
- 60 *CHI: essa bruxa aí !
%act: aponta para uma figura no livro.
- 61 *OBS: <mas o que que é envenenar> [>] ?
- 62 *CHI: <não é a Branca de Neve> .
%act: aponta o indicador para cima e acena negativamente com a cabeça.
- 63 *CHI: a Branca de Neve que # (es)tava bem diferente .
%act: aponta para a figura no livro.
- 64 *CHI: que era uma bruxa a Branca de Neve .
- 65 *CHI: aí os setes anões (es)tava mui::ito t(r)iste .
- 66 *MOT: foram atrás dela né os sete anões ?
- 67 *CHI: quem é essa ?
%act: aponta para a figura do livro.
- 68 *MOT: ah::@i então esse é o príncipe e a Branca de Neve .
- 69 *CHI: no começo tem mais coisa o(lha) !
%act: folheia o livro.
- 70 *CHI: olha !
- 71 *CHI: onde ela (es)tá ?
%act: aponta para a figura do livro.
- 72 *MOT: aí # ah@i num [: não] sei .
- 73 *MOT: ela (es)tá dormindo aí ?
- 74 *MOT: ele acordou ela .
- 75 *CHI: hm@i .
- 76 *MOT: né ?
- 77 *CHI: eu (es)to(u) falando .
%act: estende o braço para MOT, com o punho fechado.
- 78 *MOT: shiu@i !
%com: MOT faz cara de brava.
- 79 *CHI: ela [/] ela (es)tá morrida !
- 80 *MOT: ela (es)tá morrida tá .
- 81 *MOT: e aí o príncipe faz o que com ela ?
- 82 *CHI: aqui o(lha) .
%act: aponta para figura no livro.
- 83 *MOT: ah@i eles (es)tão o(lha) [///] o príncipe beijou ela # ela # viveu de novo .
- 84 *MOT: e eles foram morar onde?
- 85 *CHI: no castelo .

- 86 *CHI: olha que (es)tá aqui !
%act: aponta para uma figura do livro, com a mão com a palma virada para cima.
- 87 *OBS: quem ?
- 88 *CHI: a Branca de Neve e a bruxa que virou velha .
- 89 *CHI: essa que virou velha .
%act: aponta para a figura do livro.
- 90 *MOT: ah@i é verdade !
- 91 *CHI: e ela +//.
- 92 *CHI: olha quem (es)tá aqui !
%act: aponta para figura no livro.
- 93 *CHI: a bruxa .
%act: aponta para figura no livro.
- 94 *CHI: olha quem está +...
- 95 *CHI: a Branca de Neve e o caçador que (es)tava matando ela .
- 96 *CHI: eu vo(u) te mostra(r) .
%act: folheia o livro.
- 97 *CHI: essa que tem uma coroa que é a Branca de Neve .
- 98 *MOT: hm@i .
- 99 *CHI: tem um castelo da bruxa que era mu::ito assustador .
- 100 *CHI: olha ela com os olhos bra::vos !
%act: aponta para figura no livro.
- 101 *CHI: quem (es)tava aqui ?
%act: aponta para figura no livro.
- 102 *MOT: deixa eu ver .
- 103 *MOT: acho que é a Branca de Neve num [: não] é ?
- 104 *CHI: é a pequena ela grande o(lha) !
%act: folheia o livro e aponta para uma figura no livro.
- 105 *MOT: ah@i (es)tá bom .
- 106 *MOT: é a sombra da Branca de Neve .
- 107 *CHI: a sombra .
- 108 *CHI: é o vestido dela .
%act: aponta para figura no livro.
- 109 *MOT: hm::@i .
- 110 *MOT: e ela (es)tava onde aí ?
- 111 *CHI: (es)tava # na casa dos setes anos .
- 112 *CHI: e quan::do +//.
- 113 *CHI: quem chego(u) aqui ?
%act: aponta para figura no livro.
- 114 *MOT: hm@i !
- 115 *MOT: eu acho que é a bruxa .
- 116 *OBS: o lobo mau !
- 117 *CHI: é a Bran- [/] é a bruxa !
- 118 *OBS: ah@i !
- 119 *MOT: ah::@i ela tentou chegar mas a Branca de Neve já (es)tava dormindo S. .
%act: aponta para figura no livro.
- 120 *OBS: num [: não] tem lobo mau ?
- 121 *CHI: 0 .
%act: acena negativamente com a cabeça.

%com: CHI se distrai com a TV, que está ligada, passando desenho.

122*CHI: que tem nessa TV ?

123*CHI: eu vi uma coisa brava !

124*CHI: será que é a bruxa ?

125*CHI: eu achava que era a bruxa .

126*CHI: olha o lugar escuro da bruxa !

%act: aponta para a TV, com o braço estendendo.

127*MOT: tá e aí ?

128*MOT: continua a historinha aí .

129*CHI: deixa eu ver isso .

%act: coloca a mão no queixo.

130*CHI: será que é a bruxa ?

%act: apoia o rosto na mão, em tom pensativo.

131*CHI: <é a bru::xa> [=! sussurra] .

132*CHI: é a bruxa .

133*CHI: quan:do a bruxa chego:(u) +...

%com: CHI continua olhando para a TV.

134*MOT: an@i .

135*CHI: +, ela (es)tava esperan:do .

136*CHI: quando chove:u .

%act: simula tempestade com os dois braços e a mão.

137*CHI: que quando ela +//.

138*CHI: (es)tava tomando negócio verde e vermelho .

%act: com o polegar e o indicador juntos, simula tomar algo.

139*CHI: e fico(u) velha .

140*CHI: olha como ela (es)tá velha !

%act: aponta com o braço esquerdo.

141*CHI: tudo preto !

142*MOT: e que mais ?

143*CHI: quando os setes anões # # voltava p(a)ra casa # ela (es)tava +//.

%com: CHI demora contar pois está olhando para a TV.

144*MOT: eles foram trabalhar não foram ?

145*MOT: e deixaram ela em casa ?

146*CHI: igual essa [/] essa [/] essa boneca é a Branca de Neve !

%com: CHI pega uma boneca da Branca de Neve que está em cima da rack de TV.

147*MOT: hm::@i (es)tá certo .

148*CHI: quan:do chegou a amiga dela chama Barbie .

%com: CHI pega uma boneca da Branca de Neve que está em cima da rack de TV.

149*MOT: a Barbie vai ser o que # a Bruxa ?

150*CHI: não .

151*CHI: ela vai ser a amiga dela .

152*MOT: hm@i .

153*CHI: e quando a Barbie e a Branca de Neve que eu mostrei p(a)ra vocês +...

%com: CHI coloca as bonecas de volta em cima da rack de TV.

154*CHI: olha os setes anões com a [///] e ela (es)tava na casa .

%act: aponta para uma figura no livro.

155*CHI: eu já vou conta(r) a história .

156*CHI: eu vou faze(r) xixi .

A interação entre mãe, observadora e a criança se dá na sala da casa de S., a qual está sentada, junto com a mãe, em uma mesinha cheia de lápis e cadernos de desenho. Neste diálogo, é interessante observar não apenas as respostas fornecidas por S. às intervenções dos adultos, sua mãe e a observadora, mas também as contribuições não induzidas da criança.

Em primeiro lugar, destacamos o pedido de explicação da observadora acerca da identidade da personagem do livro (turno 9). S., por sua vez, fornece a explicação (turno 10): trata-se da Branca de Neve [porque] ela tem um vestido. À explicação da criança, a mãe acrescenta uma informação, por meio de uma questão assertiva (*e ela tem uma coroa não tem?*).

A mãe retorna uma página do livro, aponta para uma figura e lança uma questão factual (*que que é isso aí?*). S. responde, discordando enfaticamente, por meio de gestos, de que aquela seja a Branca de Neve com a coroa (*é a bruxa!*), e fornece, inclusive, uma justificativa/explicação (*ela tá com os olhos bravos. / olha como ela tá no espelho!*). A mãe parece acatar (avaliação) a intervenção da criança (*ah! pois não. / ela tem um espelho.*).

A narrativa continua, com a mãe regulando a atividade (turnos 38 e 39) e incentivando a criança a continuar (*e olha lá!*). S. dá andamento à história, e não somente conta o que acontece em seguida, como também produz uma avaliação sobre um objeto da história (*o copo que tem uma coisa nojenta*) e fornece descrições (*verde e vermelho*). O interessante é que se trata de uma versão de cordel do famoso conto “Branca de Neve” e, por isso, as figuras são em preto e branco.

Outra questão a ser observada diz respeito à natureza das respostas da criança às perguntas do adulto. Nesse momento, é possível perceber que, para além de respostas mínimas – aquelas que fornecem apenas a informação básica necessária para responder à questão (*Quem chegou? / E como que ela fez ela levou o que p(a)ra ela?*) – a criança também produz respostas com acréscimo (*A bru:xa que envenenou a Branca de Neve. / Uma maçã envenenada e envenenou ela.*), ou seja, ela inclui informações adicionais que expandem ou enriquecem a resposta, contribuindo para o andamento e desenvolvimento da narrativa pela mãe, que encadeia no enunciado de CHI e dá sequência à história, por meio de questionamentos acerca dos eventos seguintes.

Por outro lado, S. não responde de maneira satisfatória ao pedido de definição da observadora (turno 59), o que fica claro diante da nova tentativa do adulto (turno 61), sendo

que esta fica sem resposta. Além disso, a asserção “que era uma bruxa a Branca de Neve”, feita por S., é confusa, pois altera o estatuto das personagens na história sem maiores explicações. Contudo, nem a mãe nem a observadora questionam a criança sobre essa proposição.

Não podemos deixar de notar que não só o adulto busca engajar S. na coconstrução da narrativa, sobretudo por meio de perguntas e vocativos atencionais, mas também a criança busca o engajamento e participação da mãe, por meio dos mesmos recursos, ou seja, perguntas (turnos 48, 50, 58, 67, 71, 101, 113) e vocativos atencionais (os enunciados com *olha!*). Ademais, é possível observar que há um maior número de intervenções não induzidas da criança e de enunciados que oferecem descrições (“olhos bravos”, “uma coisa nojenta verde e vermelha”, “ela tá velha”, “muito assustador”, “lugar escuro”) que enriquecem a história.

Há ainda outros dois momentos interessantes nessa construção. O primeiro compreende a sequência de enunciados entre os turnos 122 e 132. A televisão da sala está ligada, o que poderia fazer com que a criança se distraísse e interrompesse a narrativa. Todavia o que acontece é que S. sai da situação de leitura conjunta – à qual retorna logo em seguida – mas não do domínio da ficção. O segundo momento acontece entre os turnos 146 e 153, quando S., novamente, sai da situação de leitura conjunta – mas mantém-se na ficção – e entra no jogo simbólico. Ela insere na história duas bonecas presentes no *aqui-agora* da interação: Branca de Neve e a Barbie, mas não dá andamento à narrativa construída dentro do jogo simbólico, e logo retorna à situação de leitura conjunta. Ainda assim, esses dois momentos mostram a heterogeneidade que constitui o discurso narrativo da criança e a sua capacidade de produzir deslocamentos.

Figura 22 – Gesto icônico



CHI: uma maçã envenenada e envenenou ela . (turno 57)

Figura 23 – Gesto icônico



CHI: quando chove:u . (turno 136)

Figura 24 – Gesto pantomímico



CHI: (es)tava tomando negócio verde e vermelho . (turno 138)

S. 4;0;8

Cena 27 - Era uma vez Cachinhos Dourados

- 1 *CHI: e:ra uma vez Cachi::nhos Dourados .
- 2 *OBS: an@i .
- 3 *CHI: ela foi come(r) o mingau .
%act: procura a personagem no seu avental.
- 4 *CHI: cadê a Cachinhos Dourados ?
%act: mexe no avental.
- 5 *CHI: ah@i (es)tá aqui .
%act: tira a personagem dentro do bolso.
- 6 *OBS: cadê ?
- 7 *OBS: an@ .
- 8 *CHI: aí # comeu o mingau .
%act: anda com a boneca pelo avental.
- 9 *OBS: an@i .
- 10 *CHI: deli:cioso !
- 11 *OBS: hm@i .
- 12 *CHI: aí # eles chegaram .

- %act: coloca Cachinhos Dourados na cama .
- 13 *CHI: papai veio ve(r) .
%act: pega o personagem do Papai Urso.
- 14 *CHI: *alguém comeu o meu mingau* ?
%act: olha sorrindo para OBS.
- 15 *CHI: 0 .
%act: esconde o rosto.
- 16 *OBS: alguém comeu o meu mingau ?
- 17 *OBS: ele falo(u) ?
- 18 *CHI: alguém comeu o meu mingau ?
- 19 *OBS: an@i .
- 20 *CHI: 0 .
%act: guarda o personagem Papai Urso no bolso do avental.
- 21 *CHI: alguém comeu o meu mingAU ?
%com: CHI fica em silêncio, observando o avental.
- 22 *OBS: e aí ?
- 23 *CHI: alguém comeu o meu mingAU ?
- 24 *CHI: aí # Cachinhos Dourados foi deitar na cama .
%act: tira a personagem da cama.
- 25 *CHI: foi subindo pela escada .
%act: pega o personagem Cachinhos Dourados e simula a ação de subir escadas.
- 26 *CHI: a mamãe !
- 27 *CHI: foi subindo pela escada .
%act: simula a ação de subir escadas .
- 28 *CHI: aí ela [: a cama] (es)tava muito dura boa e muito mole .
%act: coloca a boneca para deitar nas três camas do avental.
- 29 *CHI: aí ela # resolveu deita(r) .
%act: coloca a boneca em uma das caminhas.
- 30 *OBS: <oh@i S.> [>] !
- 31 *CHI: <aqui ele chega> [<] .
%act: pega um personagem urso.
- 32 *CHI: *alguém (es)tá dormindo [//] alguém dormiu na minha cama* ?
%act: coloca o urso para pular na cama.
- 33 *OBS: oh@i So quem que fez esse avental p(a)ra você ?
- 34 *CHI: *xxx cama* ?
%act: brinca com os personagens da história.
- 35 *CHI: *e alguém dormiu na minha cama* ?
%act: mexe com o outro personagem urso.
- 36 *CHI: deu muito susto .
%act: segura o personagem urso e Cachinhos Dourados.
- 37 *CHI: aí deu o susto .
- 38 *CHI: *AH::: * [: gritos da personagem] !
%act: simula a ação de correr com a personagem Cachinhos Dourados.
- 39 *CHI: foi felizes para sempre .
- 40 *OBS: ah@i é ?
- 41 *CHI: 0 .
%act: acena afirmativamente com a cabeça.

Se considerarmos o percurso da criança ao longo de seu processo de aquisição da linguagem e, mais especificamente, sua trajetória no discurso narrativo e a experiência de construir narrativas na interação com o outro, o dado em questão se mostra bastante ilustrativo da afirmação de que S. ocupa, ao longo desse seu percurso, diferentes posições discursivas.

Nesta cena, a participação do adulto (a tia) na coconstrução do diálogo – e, conseqüentemente, da narrativa – é mínima. Suas intervenções são classificadas como fáticas (turnos 2, 7, 9, 11 e 19), incentivos para a criança continuar (turno 22), retomada-repetição (turnos 6 e 16) e pedido de confirmação (turno 40). A pergunta da observadora (turno 33) configura-se como lateral e poderia ter feito com que S. interrompesse ou até mesmo abandonasse a narrativa, o que não acontece, pois, a criança parece estar bastante envolvida com a história que está contando. Nesse caso, podemos dizer que “o adulto atua [...] de forma a fornecer apoio, muitas vezes apenas como um enquadramento da atividade verbal: sua simples presença pode ajudar a criança a se expressar” (Delamotte-Legrand, 2004, p. 27).

A narrativa desenvolvida por S. se dá dentro do jogo simbólico: as personagens estão fisicamente presentes, mas os eventos e as ações são imaginários. Na cena, é notável o fato de que S., para narrar a história de Cachinhos Dourados, utiliza um avental de contação de histórias, uma ferramenta interativa que ajuda na visualização dos eventos e ações da narrativa e no envolvimento com o próprio enredo. Novamente, podemos dizer que a criança atua, desta vez por meio de ações atribuídas aos personagens, como é possível ver nas imagens selecionadas a seguir.

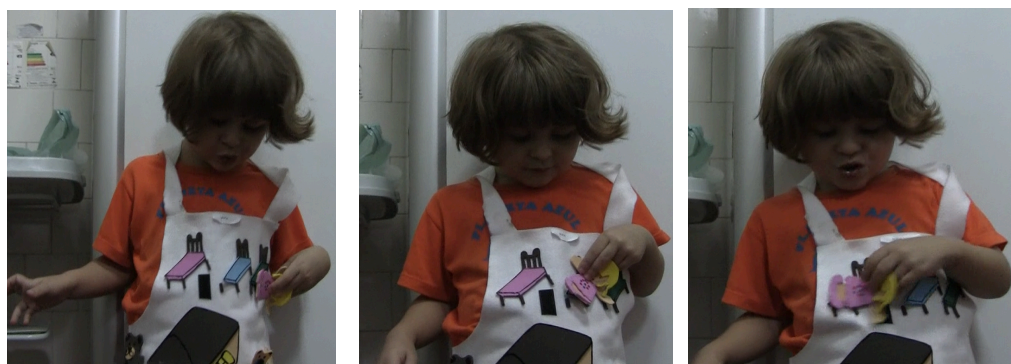
Figura 25 – Ação 1



CHI: aí # comeu o mingau . (turno 8)

Figura 26 – Ação 2

CHI: foi subindo pela escada . (turno 27)

Figura 27 – Ação 3

CHI: aí ela [: a cama] (es)tava muito dura boa e muito mole . (turno 28)

Figura 28 – Ação 4

CHI: alguém (es)tá dormindo [/]/ alguém dormiu na minha cama? (turno 32)

Consideramos interessante, ainda, mencionar o aparente prazer que a narrativa em questão causa na própria criança, o que é observado na gravação e transcrito no turno 15. Nesse momento, S. parece reagir àquilo que está sendo narrado por ela mesma, uma vez que se trata de um momento tenso da história: o momento em que os ursos descobrem que tem

alguém em sua casa. No turno 14, a criança dá voz ao personagem urso, por meio do uso do discurso direto produzido com alteração da voz. Dessa forma, na figura 21, o sorriso de S. com o olhar direcionado à observadora e a ação de esconder o próprio rosto são marcas de divertimento que resultam não apenas do conteúdo narrado, mas – e sobretudo – do modo de narrar.

O tema da narrativa como fonte de prazer permeia os trabalhos de Frédéric François. Segundo o autor,

[...] a criança que narra, como o romancista, surpreende a si mesma, não necessariamente porque o afeto ‘sai do seu esconderijo’, mas porque essa criança sabe estar no espaço-tempo intermediário, que é realmente aquele da cultura, onde há um prazer em contar histórias, em misturar diferentes fontes de imaginação, em fazer aparecer os significados secundários, intraduzíveis, ligados à própria materialidade do texto sob os significados transparentes, traduzíveis (François, 2004, p. 68-69, tradução nossa).⁴²

Figura 29 – Ação 5



Para além das ações, também colaboram para a complexificação da narrativa as ferramentas de abertura – que identifica um personagem – e fechamento (*e:ra uma vez Cachi::nhos Dourados. / foi felizes para sempre.*) e as proposições em que S. faz uso do discurso direto, como é o caso dos turnos 10 (*deli:cioso!*), 14, 18, 21 e 23 (*alguém comeu o meu mingau?*), 32 (*alguém (es)tá dormindo [/] alguém dormiu na minha cama?*), 35 (*e alguém dormiu na minha cama?*) e 38 (*AH:::!*). Em algumas dessas proposições, a saber,

⁴² No original: « l'enfant qui raconte, comme le romancier, se surprend lui-même, non primordialement parce que l'affect 'sort de son trou', mais parce que cet enfant sait être dans l'espace-temps intermédiaire, qui est bien celui de la culture, où il y a un plaisir de raconter, de mélanger différentes sources d'imaginaire, de faire apparaître les significations secondes, non traductibles, liées à la matérialité même du texte sous les significations transparentes, traductibles. ».

turnos 14, 21, 32 e 35, a criança altera a voz ao usar o discurso direto para representar os personagens, uma forma de dramatização do que está sendo narrado.

Portanto, na cena em questão, percebe-se que a criança tece o fio narrativo encadeando cada vez mais sobre seus próprios enunciados. A observadora pouco intervém, mas deixa marcas de que está atenta ao que S. está narrando, o que parece ser suficiente para que a criança ocupe seu espaço discursivo e narre sua história. Nesse sentido, como bem coloca Delamotte-Legrand (2004, p. 30):

Coloca-se aqui a questão das narrativas que são simplesmente subgêneros do monólogo ou do diálogo: em outras palavras, o ato de narrar sozinho ou com outros. Trata-se sempre de narrativas, mas a organização textual é completamente diferente, já que em um caso o locutor encadeia sobre seus próprios enunciados, enquanto no outro caso cada locutor encadeia em um enunciado produzido por outro locutor. Assim, e de acordo com sua idade, as crianças são primeiro capazes de contar com a ajuda de alguém, depois sozinhas ou em colaboração com outros, dependendo das situações de troca. Essas três maneiras de contar dão origem a organizações textuais muito heterogêneas, mas ainda assim, trata-se sempre de narrativa.⁴³

S. 4;03;4

Cena 30 – e a Manu mordeu a minha barriga

- 1 *CHI: é::: sabe que o Eduardo risco(u) meu nome ?
- 2 *CHI: deixa eu ve(r) quem é .
- 3 *OBS: aqui .
- 4 *CHI: aqui ?
- 5 *CHI: eu num [: não] +//.
- 6 *CHI: é riscou rosa e a tia brigo(u) .
%act: cruza os braços.
- 7 *OBS: hm@i .
- 8 *CHI: aí +//.
- 9 *OBS: e por que ele fez isso ?
- 10 *CHI: porque +//.
- 11 *CHI: eu num [: não] fiz nada pro [: para o] Eduardo ele que fez p(a)ra mim .
%act: mexe o braço esquerdo.
- 12 *OBS: certeza ?
- 13 *CHI: uhum@i .
- 14 *MOT: af@i esse Eduardo também é do peru⁴⁴ hein@i ?
- 15 *OBS: é ?
%add: OBS dirige-se à MOT.

⁴³ No original: « Se pose ici la question des récits qui ne seraient que des sous genres du monologue ou du dialogue: autrement dit, le fait de raconter seul ou à plusieurs. Il s'agit toujours bien de récits, mais l'organisation textuelle en est complètement différente, puisque dans un cas le locuteur enchaîne sur ses propres énoncés, alors que dans l'autre cas chaque locuteur enchaîne sur un énoncé produit par un autre locuteur. Ainsi, et selon leur âge, les enfants sont d'abord en mesure de raconter avec l'aide de quelqu'un, puis seuls ou en collaboration avec d'autres en fonction des situations d'échange. Ces trois manières de raconter donnent lieu à des organisations textuelles très hétérogènes, il n'empêche qu'il s'agit bien toujours de récits. ».

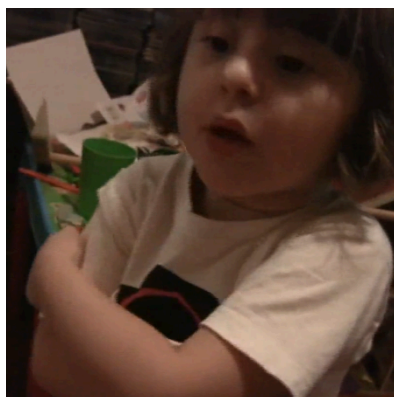
⁴⁴ No contexto em questão, dizer que alguém é “do peru” significa dizer que essa pessoa é difícil.

- 16 *MOT: o Eduardo e quem é o outro ?
- 17 *CHI: o Otávio .
%act: aponta para MOT com o braço direito.
- 18 *MOT: o Otávio.
- 19 *CHI: o Otávio ele sempre apronta .
%act: mexe os braços.
- 20 *CHI: ele bate .
%act: levanta o braço dobrado e aponta para a mãe, à sua frente.
- 21 *CHI: o Eduardo grita comigo .
%act: estende o braço e aponta para a mãe, à sua frente.
- 22 *CHI: eu (es)to(u) contando .
%act: estende o braço e aponta para a mãe, à sua frente.
- 23 *CHI: e ele # bate .
%act: levanta e abaixa o braço esquerdo.
- 24 *CHI: é::@i # empurra todo mundo .
%act: mexe o braço esquerdo.
- 25 *CHI: e a Manu mordeu na minha barriga .
- 26 *MOT: <nossa ainda> [>] !
- 27 *OBS: <mas isso faz tempo né> [<] ?
- 28 *CHI: é faz tempo .
- 29 *OBS: (vo)cê era pequenininha S. .
- 30 *CHI: <nã::o> [>] !
%act: acena negativamente com a cabeça.
- 31 *OBS: <(vo)cê lembra> [<] ?
- 32 *CHI: quando eu era criança com a tia Gisele .
%act: acena negativamente com a cabeça e faz gesto de negção com a mão, com o indicador levantado.
- 33 *OBS: ah::@i !
- 34 *MOT: nossa # esse daí ela não vai esquece(r) !
- 35 *CHI: ela mordeu muito forte quando eu chutei ela .
- 36 *CHI: mas foi sem querer !
%act: mexe o braço esquerdo.
- 37 *OBS: ah::@i [=! risos] !
- 38 *MOT: agora descobriu o porquê !
- 39 *OBS: é:: [=! risos] !
- 40 *CHI: 0 .
%act: vira as costas para MOT e OBS.
- 41 *MOT: www .
- 42 *CHI: www .
- 43 *CHI: aí a Manu +/-.
- 44 *MOT: vai: !
%com: MOT tenta dar comida para CHI.
- 45 *CHI: aí a Manu +/-.
- 46 *MOT: ai@i num [: não] dá.
- 47 *MOT: www .
- 48 *CHI: www .
- 49 *MOT: www .
- 50 *CHI: www .
- 51 *MOT: www .
%com: MOT consegue dar comida para CHI.

- 52 *CHI: aí ela começo(u) ela mordeu muito forte .
 53 *CHI: e fico(u) vermelho .
 54 *MOT: eu lembro .
 55 *OBS: mas (vo)cê num [: não] tinha contado o antes né do chute [=! risos] .
 56 *MOT: rolo(u) um chutinho sem querer .
 57 *OBS: a gente num [: não] sabia que tinha rolado um chutinho sem querer .
 58 *OBS: foi sem querer mesmo o chute ?
 59 *CHI: foi .
 60 *OBS: hm@i .
 61 *CHI: aí a tia Gisele ela converso(u) # mas não com uma moça que ia briga(r) # com a Manu né .
 %act: acena negativamente com a cabeça.
 62 *CHI: ela conversou +//.
 63 *CHI: eu num [: não] sei sei lá qual era o nome .
 %act: abre os braços.
 64 *OBS: an@i mas e aí ?
 65 *CHI: mas aí # num [: não] sei .
 66 *OBS: faz tempo também né ?
 67 *CHI: 0 .
 %act: acena afirmativamente com a cabeça.
 *OBS: (vo)cê era bem pequena .

Nesta cena, a mãe está dando comida à criança, que diz que tem uma surpresa para mostrar para sua tia, a observadora. S. vai até o quarto e volta com um desenho que ela e um coleguinha fizeram, mas que um outro amigo de sala acabou estragando. A narrativa tem início já com uma proposição narrativa sobre o que foi feito por esse colega (*sabe que o Eduardo risco(u) meu nome?*) e o que aconteceu na sequência dessa ação (*riscou rosa e a tia brigo(u)*). Essa proposição é acompanhada do gesto de cruzar os braços, que remonta à ação de dar uma bronca em alguém:

Figura 30 – Gesto emblemático



CHI: é riscou rosa e a tia brigo(u) . (turno 6)

Diante do evento relatado por S., a observadora busca saber sobre uma possível motivação para o ocorrido, por meio de um pedido de explicação (*e por que ele fez isso?*). A criança responde, explicando que o comportamento de Eduardo (efeito) não foi uma reação a algo que ela fez (causa): *eu num [: não] fiz nada pro [: para o] Eduardo ele que fez p(a)ra mim*. Esse enunciado é acompanhado de gesticulações com a mão, que dão ênfase aos dizeres da criança. Assim, podemos interpretar essa proposição de S. como uma tentativa de se defender de uma acusação implícita de culpa. Na sequência, ao produzir um comentário expressivo acerca do comportamento do menino, a mãe valida, de certa forma, a explicação fornecida por S. (*af@i esse Eduardo também é do peru hein@i?*).

Figura 31 – Gesto rítmico



CHI: eu num [: não] fiz nada pro [: para o] Eduardo ele que fez p(a)ra mim . (turno 11)

A narrativa segue, com S. narrando uma sequência de coisas ruins que seus colegas, Otávio e Eduardo, já mencionados no discurso, fazem com ela. Todas essas proposições verbais são acompanhadas por gestos e expressões faciais que demonstram a indignação da criança diante das ações de seus coleguinhas de sala contra ela.

Figura 32 – Gesto coesivo



CHI: o Otávio ele sempre apronta . (turno 19)

Figura 33 – Gesto coesivo



CHI: ele bate . (turno 20)

Figura 34 – Gesto rítmico e coesivo



CHI: o Eduardo grita comigo . (turno 21)

Figura 35 – Gesto não completamente identificável⁴⁵



CHI: eu (es)to(u) contando . (turno 22)

⁴⁵ Uma vez que o gesto completo não está dentro do enquadramento da câmera, optamos por não classificá-lo.

Figura 36 – Gesto pantomímico



CHI: e ele # bate . (turno 23)

Figura 37 – Gesto pantomímico



CHI: é::@i # empurra todo mundo . (turno 24)

O que se segue a partir do turno 25 é mais interessante do ponto de vista da autonomia da criança para acrescentar novas informações a fatos já conhecidos pelos interlocutores adultos. A criança evoca um episódio ocorrido na escola há muito tempo. Sobre isso, é curioso observar a referência temporal da mãe ((vo)cê era pequenininha S.) e a de S., que se opõe a essa proposição (turno 30), trazendo uma outra referência (*quando eu era criança com a tia Gisele.*). De qualquer forma, trata-se de algo que, aparentemente, ainda é marcante para ela, o que fica claro nos comentários expressivos da mãe (turnos 26 e 34).

Tanto a mãe como a observadora possuem conhecimento sobre o fato de que uma coleguinha de classe, a Manu, mordeu a barriga de S.. Há, portanto, um conhecimento compartilhado entre os interlocutores da criança acerca desse acontecimento. Contudo, no turno 35, S. introduz uma nova informação à narrativa: *ela mordeu muito forte quando eu chutei ela*. Tem-se, assim, uma sequência de ações/eventos ligados por uma relação de causa e consequência: S. primeiro chutou a Manu, e, em resposta, a Manu mordeu sua barriga com força. A narrativa se complexifica com a proposição seguinte de S., que diz respeito a um

estado interno: ela afirma que o chute foi acidental, e não intencional, buscando atenuar sua responsabilidade no conflito ou até mesmo eximir-se da culpa.

A mãe e a observadora se divertem diante da informação inédita fornecida por S. sobre o incidente e seus comentários expressivos (turnos 37, 38 e 39) deixam a criança irritada (turno 40). Ainda assim, e mesmo diante das ordens da mãe para que ela volte a comer, S. continua dando mais alguns detalhes sobre o acontecido (turnos 52, 53 e 61), mas logo a narrativa se encerra.

Portanto, o que pudemos observar a partir da análise das cenas anteriores é que a coconstrução da narrativa em diálogo com o outro e suas intervenções andaimantes permitem que S. se aproprie, gradualmente, da estrutura e dos elementos do discurso narrativo. Narrar com a ajuda do adulto não torna a criança menos narradora. Desse modo, concordamos com Delamotte-Legrand, que reflete sobre a importância do diálogo no processo de aquisição da linguagem e, mais especificamente, nas narrativas:

De fato, se a criança entra na linguagem por meio do diálogo, a atividade do monólogo, da qual ela rapidamente se torna capaz, pode ser considerada como uma conduta de retomada-modificação do diálogo. Isso significa que a criança pequena, ao contar uma história em interação com outra pessoa, se prepara para poder contar a história sozinha, retomando e modificando a estrutura da troca narrativa a dois (Delamotte-Legrand, 2004, p. 26, tradução nossa).⁴⁶

Além disso, as análises mostraram que é insuficiente uma definição de narrativa que busca identificar *A* estrutura, ou seja, o que é geral, recuperável (“essencial”) e fácil de ser resumido e parafraseado, mas que deixa de lado aquilo que é particular, isto é, os diferentes modos de dizer, de narrar. Portanto, a busca por fenômenos gramaticais e sintáticos deve ser conduzida de maneira que revele a heterogeneidade da narrativa (François, 1996).

Nesse sentido, é preciso levar em conta os fatores de diversidade que resultam em diferentes modos de significação do discurso narrativo, como vimos nos dados de S.: o uso de intensificadores, de onomatopeias, da repetição, do discurso direto, de mudança vocal para introduzir a voz dos personagens, de comparadores, de ações e de elementos multimodais (gestos e expressões faciais). Há também a heterogeneidade que resulta do deslocamento de mundo (elementos da ficção se misturam com elementos do real) e a heterogeneidade de discursos que podem constituir a narrativa (explicação, descrição, argumentação).

⁴⁶ No original: « En effet, si l'enfant entre dans le langage par le dialogue, l'activité de monologue dont il est rapidement capable peut être considérée comme une conduite de dialogue reprise-modifiée. Ce qui veut dire que le jeune enfant qui raconte en interaction avec quelqu'un d'autre se prépare à pouvoir raconter tout seul en reprenant-modifiant la structuration de l'échange narratif à deux (ou plus). ».

Todos esses procedimentos corroboram para o enriquecimento da estrutura sintática mínima da narrativa (François *et al.*, 1984), mostrando que ela não é apenas conteúdo. A narrativa enquanto discurso resulta do movimento dialógico da atividade de produção e de recepção. Dessa forma, o que torna algo digno de ser narrado (François, 1996) é o modo particular e singular de apreender um fato ou uma história, de colocá-los em palavras (*mise en mots*) e de reagir a esses dizeres.

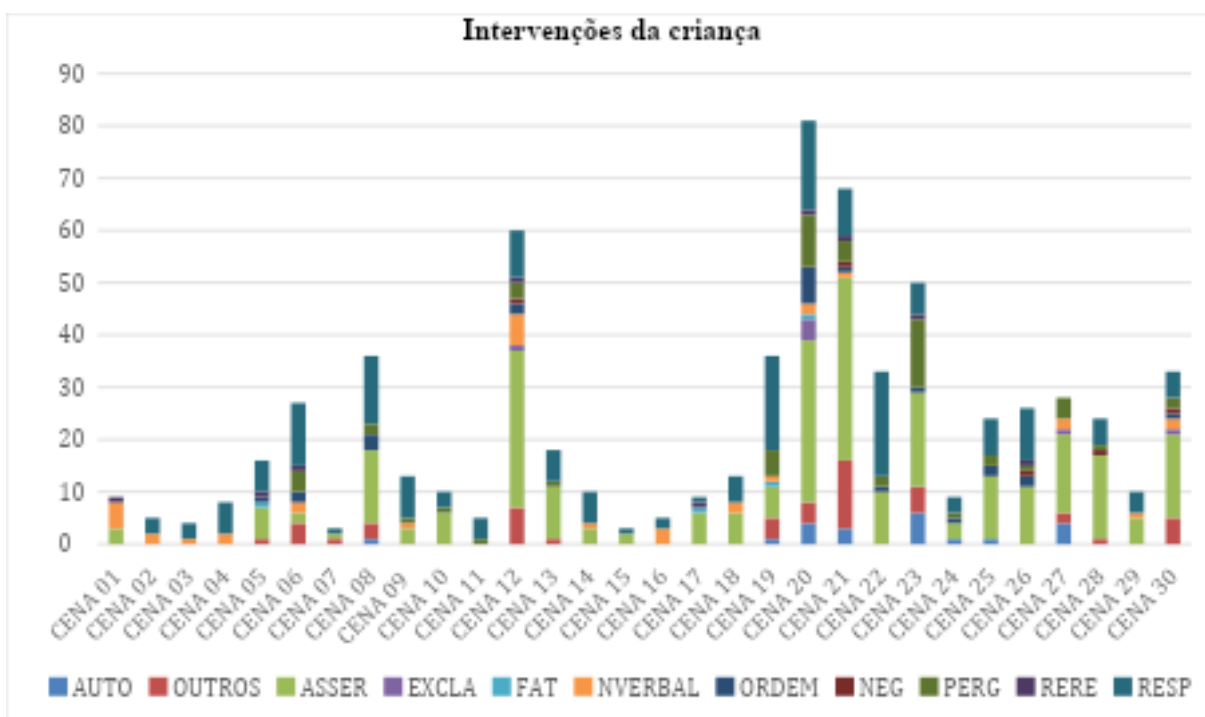
7 ANÁLISE QUANTITATIVA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta outra etapa do trabalho, propomos uma análise quantitativa das intervenções de S. e de seus adultos interlocutores, com o objetivo de visualizar, de forma mais objetiva, a contribuição de cada um – e, sobretudo, a criança – na coconstrução das narrativas ao longo do período selecionado para análise.

É importante mencionar que, apesar de ser um fator determinante, considerar apenas a idade como fator longitudinal pode ser um problema para a análise quantitativa dos dados neste trabalho, devido à sua heterogeneidade (de interlocutores, de situações, de tipos de narrativas) e ao fato de haver sessões (idade) em que há mais de uma cena narrativa. Ou seja: a idade não é o único fator que interfere na quantidade de produções. Desse modo, propomos analisar a participação da criança por cena.

Na Figura 38 abaixo, de um total de 676 intervenções de S., destacam-se, de forma expressiva, as asserções (270), seguidas das respostas (193), com um total bem menos marcante de perguntas (58).

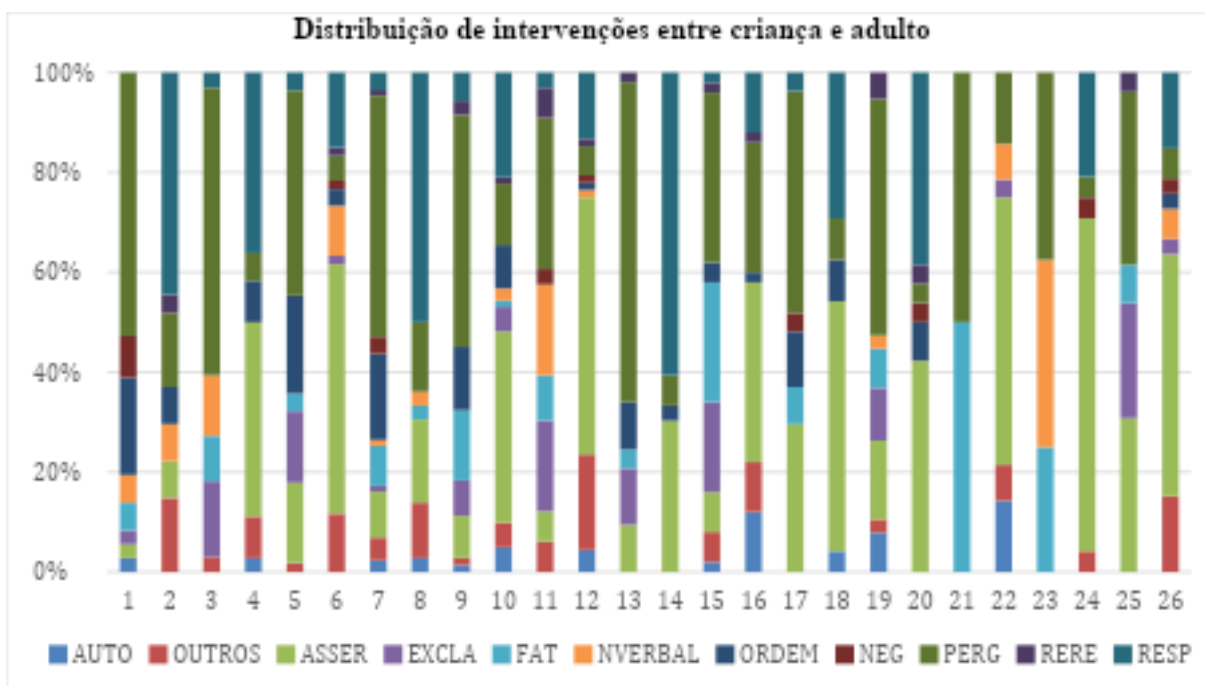
Figura 38 – Intervenções da criança



Total absoluto de intervenções da criança: 676

Fonte: A autora (2024).

Figura 39 – Distribuição de intervenções entre criança e adulto



Fonte: A autora (2024).

A figura 38 corresponde à quantificação (eixo vertical) dos “tipos/modalidades de intervenção” da criança, e permite avaliar como ela contribuiu para a coconstrução da narrativa em cada uma das cenas codificadas (eixo horizontal). Para uma melhor visualização desse resultado, algumas categorias foram reagrupadas em um grupo maior: 1) autorresposta + autorrepetição/autorreformulação + autocorreção = AUTO; 2) convocação + ordem/pedido + vocativo = ORDEM; 3) outros + indefinido = OUTROS.

Nas primeiras cenas (cena 1 e cena 2 – 1;11;27 / cena 3 – 02;01;24 / cena 4 – 02;04;14), todas narrativas sobre experiência pessoal construídas em situações livres, é possível observar que as contribuições de S. acontecem por meio de respostas verbais e intervenções não-verbais (incluindo as respostas como “sim” e “não” com o acenar da cabeça). Suas contribuições assertivas começam a aparecer de modo mais significativo a partir da cena 5 (02;05;8), que se trata de uma narrativa de ficção construída em situação de leitura conjunta. A partir disso, é possível dizer que há uma mudança na configuração das interações entre adulto e criança, o que pode ser melhor observado na Figura 39, que resultou de uma seleção 13 cenas narrativas da Figura 38 em que o total de intervenções da criança era maior do que 20 (eixo vertical).

Na Figura 39, ao compararmos as intervenções da criança com as intervenções do adulto podemos visualizar a dinâmica dialógica das interações entre S. e seus interlocutores adultos e refletir sobre o próprio processo de coconstrução da narrativa em diálogo. Se recuperarmos a tabela com as informações sobre as sessões e as cenas narrativas, veremos que S. produz mais intervenções nas narrativas de ficção (cenas 6, 8, 19, 20, 22, 23, 25 e 26) e nas narrativas construídas no jogo simbólico (cenas 12, 21, 27, 28), sendo apenas a cena 30 uma narrativa de experiência pessoal.

Quanto à natureza dessas intervenções, percebemos que as perguntas não deixam de aparecer nos enunciados do adulto. No entanto, com a análise qualitativa dos dados, ao olharmos para as intervenções andaimantes do adulto, pudemos ver que muitas de suas perguntas são pedidos de confirmação do enunciado da criança e que esses tipos de intervenções andaimantes, junto com as intervenções exclamativas e os fáticos, se fazem cada vez mais presentes à medida que a criança traz para a narrativa proposições não induzidas pelo adulto. Na Figura 39, essas proposições podem ser observadas pela quantidade de intervenções assertivas de S.

A maior parte dos enunciados indicados como OUTROS engloba enunciados indefinidos em que ou a criança ou o adulto começa a dizer algo mas abandona a proposição ou é interrompido por seu interlocutor.

S. 3;08;6 – Cena 21

*CHI: ela +/.

*OBS: e o neném vai na escola junto ?

[...]

*OBS: p(a)ra i(r) na esc- +/.

*CHI: esse é o telhado .

%act: coloca a mão sobe o telhado da casinha de brinquedo.

Na cena 30, esses enunciados acontecem porque a mãe está tentando dar comida para S., mas a criança está mais interessada em contar o que lhe aconteceu na escola. No entanto ela é repreendida pela mãe, que fica nervosa com a demora da criança em comer, como podemos ver no fragmento a seguir.

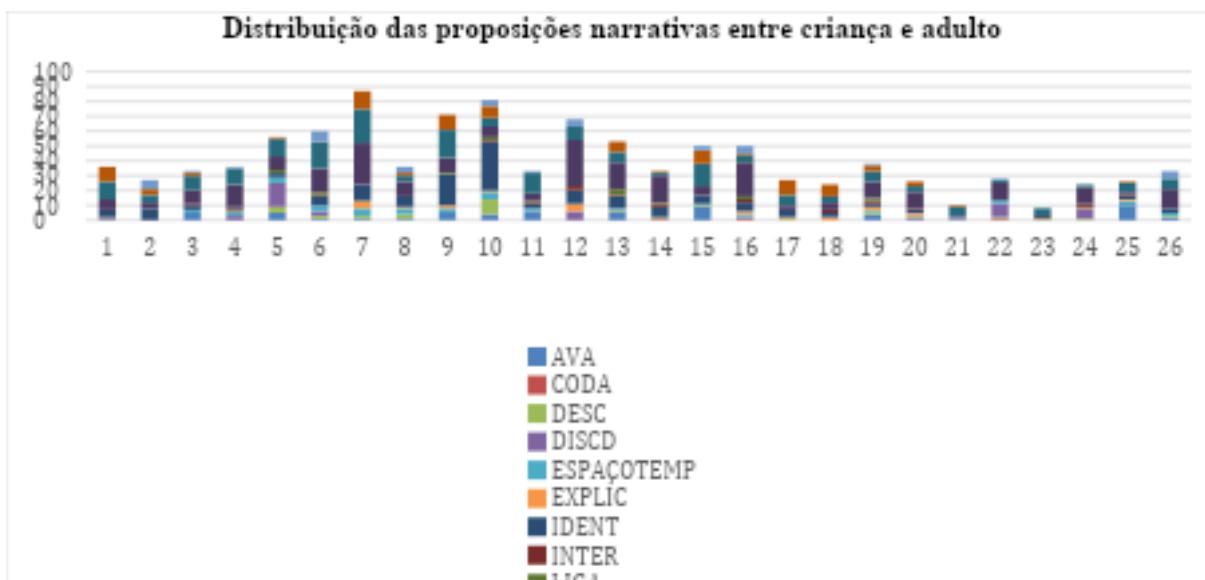
S. 4;03;8 – Cena 30

*CHI: aí a Manu +/.

*MOT: vai:!

Também utilizamos as cenas da Figura 39 para quantificar a natureza das proposições narrativas, como mostra a Figura 40 a seguir.

Figura 40 – Distribuição das proposições narrativas entre criança e adulto



Total absoluto de proposições narrativas analisadas: 1054

Fonte: A autora (2024).

Também a fim de obter uma melhor visualização desse resultado, reagrupamos algumas das categorias sobre as proposições narrativas apresentadas na seção de Metodologia. Temos assim: LIGA (comparação + relação) para as proposições que estabelecem algum tipo de comparação e/ou conexão entre personagens, objetos e pertences, *etc.*; OBRIGAÇÃO (obrigação/necessidade + ações/eventos), sendo a maior parte enunciados que relatam ações dos personagens; ESPAÇOTEMP (identificação temporal + identificação de lugar) para proposições que identificam o tempo em que algo aconteceu e o lugar em que se encontra algo ou alguém; REGDESENV (regulação da atividade + continuação/desenrolar) para proposições com foco no gerenciamento, andamento e desenvolvimento da atividade linguageira da narração, como “e aí?”, “e depois?”.

Podemos perceber que as proposições sobre “AÇÃO” (total absoluto de 286), “OUTRO” (total absoluto de 222) e “IDENTIFICAÇÃO” (total absoluto de 157) predominam nas cenas narrativas em questão. Nos enunciados de S., as proposições que descrevem ações são bastante frequentes a partir da Cena 08. A alta frequência das proposições sob a categoria “OUTRO” justifica-se pelo fato de que nela estão incluídas as respostas do tipo “sim” e “não”, tanto verbais como não-verbais, e já vimos que as respostas constituem uma parte

significativa dos tipos de intervenção de S.. Enunciados que regulam a atividade linguageira da narração e buscam dar continuidade à narrativa também são, de certa forma, expressivos, com um total absoluto de 94, sendo 67 dessas proposições produzidas pelo adulto interlocutor.

Desse modo, a partir das figuras apresentadas nesta seção, é possível vislumbrar, em termos longitudinais, uma mudança nas contribuições de S. para a coconstrução da narrativa em diálogo, sobretudo ao olharmos para a Figura 38. Essa mudança se evidencia no aumento significativo de enunciados assertivos nas produções da criança – o que mostra a capacidade de S. de inserir na narrativa enunciados não induzidos pelo interlocutor – e a presença de perguntas feitas ao adulto pela criança. Essas perguntas vão desde questões sobre o material (“Que isso”, “É dos três porquinhos?”) até questões introdutoras de assunto (“Sabe quem fica chamando [//] gritando a tia?”) e interrogações feitas por personagens da história (“Alguém comeu o meu mingau?”).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi observar e discutir como as narrativas são coconstruídas nas interações entre adulto e criança, tendo como material um *corpus* constituído por interações não controladas e, portanto, bastante heterogêneas. Assim, as narrativas aqui analisadas foram produzidas espontaneamente pelos participantes. Dentro de cada sessão, elas coexistem com outros discursos que também fazem parte da experiência de S. na linguagem.

Dentro dos estudos em Aquisição da Linguagem, partimos da abordagem dialógico-discursiva (Del Ré; Salazar Orvig; 2020; François *et al.*, 1984) fundamentada na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2011) e Volóchinov/Bakhtin (2018) e que dialoga com os estudos interacionistas de Bruner (1976, 1985, 2011) e Vygotsky (1978, 1986) para olhar para as narrativas coconstruídas na relação criança-adulto. A abordagem dialógico-discursiva entende que a criança experiencia a língua(gem) e se apropria de seus usos por meio dos discursos dos outros, em interação com outros sujeitos. Essas interações são moldadas pelos gêneros discursivos e é por meio deles, na e através da relação dialógica, que a criança entra na língua. É, portanto, com essa perspectiva que olhamos para as narrativas neste trabalho.

Levando isso em consideração, o papel do outro na construção desse discurso é fundamental para que a criança consiga narrar, a seu modo, acontecimentos vividos, histórias ouvidas e inventadas no jogo simbólico, ou ainda histórias que misturam elementos da ficção com experiências pessoais.

Assim, a fim de observar como criança e adulto contribuem para a construção das narrativas, analisamos seus enunciados em relação à caracterização da proposição (natureza da proposição narrativa) e ao tipo/modalidade de intervenção (identificação de atos de linguagem que permitem avaliar como cada locutor contribui para a coconstrução da narrativa). No que diz respeito aos enunciados dos adultos, ancorados na proposta de De Weck e Salazar Orvig (2019), analisamos suas intervenções andaimantes, a fim de obter uma melhor compreensão acerca dos procedimentos de andaimagem que colaboram para a coconstrução da narrativa por S.. A coconstrução é entendida aqui como um processo interacional e dialógico (Masson, 2021).

A análise qualitativa das cenas selecionadas mostrou que as intervenções andaimantes do adulto não apenas inserem S. no discurso narrativo, como também estruturam, sustentam, regulam, orientam e permitem o andamento e o desenvolvimento das narrativas

pela criança, que no início de seu processo de aquisição da linguagem depende mais diretamente dessas intervenções de seu parceiro conversacional. Assim, as primeiras cenas narrativas são construídas por meio das perguntas da mãe, da observadora ou da tia e das respostas (verbais e não-verbais) de S. a essas intervenções. Essa configuração de interação não torna essas construções “menos narrativas” do que outras, nem torna a criança “menos narradora”. Trata-se apenas de modos diferentes de se relacionar com a língua, de *mise en mots* (François, 2004) e, portanto, de diferentes modos de estar na linguagem.

Dessa forma, à medida que S. vivencia, com os outros de seu convívio social, a experiência dialógica de aquisição da linguagem, pudemos perceber que ela passa a ocupar outras posições discursivas no interior do diálogo no qual as narrativas são construídas, trazendo para o discurso proposições não induzidas pelo adulto interlocutor, sobretudo por meio de enunciados assertivos. O adulto não deixa de contribuir por meio de intervenções andaimantes, mas pudemos observar uma mudança na natureza dessas intervenções: pedidos de confirmação, mais enunciados expressivos e fáticos como forma de reagir às intervenções da criança.

Ao analisar a natureza das proposições narrativas de S., pudemos constatar a riqueza dessas contribuições, principalmente ao levarmos em consideração o fato de que foi possível identificar, nessas proposições, recursos que complexificam a estrutura mínima da narrativa (François *et al.*, 1984): o uso de intensificadores, de onomatopeias, da repetição, do discurso direto, de mudança vocal para introduzir a voz dos personagens, de comparadores, de ações e de elementos multimodais (De Almeida; Cavalcante, 2017) como gestos e expressões faciais. Isso evidencia a existência de diferentes modos de significação do discurso narrativo e de *mise en mots*, sobretudo porque a criança é capaz de fazer com a linguagem aquilo que os adultos não sabem ou não podem mais fazer. É essa forma singular de apreender, de contar e de reagir a um fato ou a uma história que torna algo digno de ser narrado (François, 1996).

Na análise quantitativa, primeiro quantificamos os tipos de intervenção de S. em todas as cenas. Em seguida, selecionamos as cenas em que o número de intervenções da criança era igual ou maior do que 20 enunciados e comparamos com as intervenções do adulto nessas cenas. Em um terceiro quadro, comparamos as proposições narrativas entre criança e adulto. Ainda que a idade não tenha sido o único fator que interfere na quantidade de produções de S., devido à heterogeneidade dos dados (de interlocutores, de situações, de tipos de narrativas) e ao fato de haver sessões (idade) em que há mais de uma cena narrativa, foi possível afirmar que houve uma mudança na configuração das interações na coconstrução do discurso narrativo, com um número de asserções maior do que o número de respostas.

Desse modo, confirmaram-se as hipóteses levantadas inicialmente: é, de fato, dentro do e graças ao contexto dialógico da interação discursiva que a criança adquire e se apropria do discurso narrativo, de sua estrutura e de seus elementos. Também é possível afirmar que as contribuições de S. para a coconstrução de narrativas com os adultos se modificam, em termos qualitativos e quantitativos, ao longo de seu processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que ela passa a ocupar outras posições discursivas no diálogo.

Portanto, buscamos contribuir com os estudos sobre narrativas na área de Aquisição da Linguagem, trazendo um olhar que se distancia do ponto de vista adultocêntrico para as narrativas produzidas pela criança, ponto de vista esse que olha para aquilo que falta nessas construções. Ao contrário, neste trabalho, buscamos ressaltar o lugar da criança enquanto um sujeito que se apropria do narrar, adequando este tipo de discurso não só a situação vivenciada no *aqui-agora*, mas igualmente às balizas que seus interlocutores foram lhe fornecendo, a termos discursivos, ao longo de seu processo aquisicional. Um traço desse “guia” dado pelo outro, no discurso de S., é a corporalidade atribuída às palavras por ela no ato de narrar, visto que é bisneta de italianos; aspecto que poderia ser explorado em um estudo comparativo com crianças de uma outra cultura.

Além disso, a partir da abordagem e dos critérios de análise utilizados nesta pesquisa, acreditamos ser possível investigar se os fatores de diversidade encontrados no discurso narrativo de S. podem ser encontrados nas narrativas de outras crianças, o que requer um estudo comparativo, seja entre crianças falantes da mesma língua seja entre crianças falantes de línguas diferentes. Desse modo, a heterogeneidade deixa de ser considerada um elemento eventual e passa a ser considerada constitutiva da natureza do discurso narrativo. Isso mostra ao pesquisador a importância de um olhar que não nega a existência de formas de base, de princípios e de especificidades organizacionais comuns nas narrativas, mas que compreende que, para além de uma aparente homogeneidade, as narrativas apresentam formas de *mise en mots* bastante heterogêneas.

Por fim, reconhecemos as limitações deste trabalho, especialmente quanto à necessidade de uma avaliação mais precisa dos tipos de intervenções andaimantes do adulto na coconstrução do discurso – bem como das reações da criança a esses enunciados – e de uma análise mais detalhada dos elementos multimodais que constituem as narrativas.

No que diz respeito à andaimagem, para uma melhor compreensão desse fenômeno linguageiro, seria relevante para o estudo das narrativas, em um trabalho futuro, lançar um olhar mais atento para a sua ocorrência em função do tipo de narrativa e da situação

de interação/atividade: há diferenças? Se sim, quais? O que uma quantificação de dados dessa natureza pode indicar acerca do fenômeno em questão?

Quanto aos elementos multimodais, uma proposta interessante seria a de observar a função desses elementos ao ato de narrar e como eles inserem a criança na narrativa, por exemplo: como narradora (e que tipo de narrador – narrador observador, narrador onisciente, narrador personagem), como personagem, *etc.*, mostrando, assim, os deslocamentos da criança na narrativa. Dessa forma, talvez seja necessário repensar sobre a relevância e a finalidade de uma categorização desses elementos, tendo conhecimento de trabalhos como os de Jean-Marc Colletta (2014), que partem de uma perspectiva mais descritiva – e menos categórica – dos elementos que compõem a multimodalidade.

Além disso, ao estudar as narrativas, nos deparamos com outros fenômenos linguageiros que fazem parte da experiência de aquisição da linguagem pela criança, como a argumentação e a explicação. Assim, seria interessante compreender de que modo e através de quais recursos a narrativa pode ser utilizada pela criança para argumentar com seus interlocutores. Igualmente relevante seria observar como a argumentação é inserida pela criança em sua narrativa, a fim de defender seu ponto de vista sobre um fato ou uma história, buscando assim reestruturar o horizonte de expectativa do outro. A possibilidade dessas pesquisas mostra como o estudo sobre as narrativas é um terreno fértil para a área de aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. . Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Signotica* (UFG), v. 24, p. 469-491, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3ª reimp. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BELLIFEMINE, C. ; DUPRET, C. Référence multimodale dans les narrations d'enfants : les gestes servent-ils à clarifier les expressions référentielles ambiguës ? *Discours* [En ligne], 32, 2023. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/discours/12466> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/discours.12466>>.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BERTIN, T.; MASSON, C. O papel do diálogo e da coconstrução do discurso na aquisição da morfossintaxe: um processo interacional e dialógico. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 88–114 / Eng. 88, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47036>. Acesso em: 1 maio. 2024.
- BRANDÃO, S. M. B. de A. *Gestos e fala nas narrativas infantis*. 2015. 209 f. Dissertação, (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8900>. Acesso em: 10 outubro 2021.
- BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R.. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, p. 525–535, 2003.
- BRUNER, J. Contexts & formats. In: MOSCATO, M. ; PIERAUT-LE BONNIEC, G. (Ed.). *Le langage: Constrution et actualisation* (pp. 69-79). Rouen: Unin Rouen, 1984. Disponível em : <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNN0DaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=lGZifgbMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSlc7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>.
- BRUNER, J. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: FORGAS, J.P. (eds) *Language and Social Situations*. Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY. 1985. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5074-6_2.
- BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1991. pp. 1-21. Disponível em: https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Bruner_Narrative.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

- BRUNER, J. S. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF, 2011.
- CANONICO, S. A. *Modos de funcionamento da linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista: um olhar dialógico-discursivo e multimodal para os dados de uma criança entre 5 e 6;8 anos*. 2022, 161f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2022.
- CAVALCANTE, M. C. B. *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 45, p. 411-426, 2016.
- CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), 1: 55-66, 2012.
- COLLETTA, J. M. Effects of age and language on co-speech gesture production: an investigation of French, American, and Italian children's narratives. *Journal of Child Language*, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/19267157/Effects_of_age_and_language_on_co_speech_gesture_production_an_investigation_of_French_American_and_Italian_childrens_narratives.
- COUTO, M. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- DE ALMEIDA, A. T. M. C. B ; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. *LETRÔNICA*, v. 10, p. 526-537, 2017.
- DE SANTIS, A. B.; DEL RÉ, A. A linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 48, n. 3, p.1349-1371, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2351>.
- DE WECK, G.; SALAZAR ORVIG, A. Les interactions mère-enfant dysphasique: qu'y a-t-il encore à comprendre ? *Langage & Pratiques*, 46, p. 7-16, 2010.
- DE WECK, G.; ORVIG, A. S. L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage. *Corpus*, n. 19, 2019.
- DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (orgs). *Estudos em Aquisição Fonológica*, Vol. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p.11-30.

- DEL RÉ, A.. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). *O Fazer Científico*. 1ªed.Campinas: Mercado de Letras, 2014c, v. 2, p. 341-372.
- DEL RÉ, A.; PAULA, L. de (Org.); MENDONÇA, M. C. (Org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.
- DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N., RODRIGUES, R. A. O corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil, *Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, ano VIII, nº 2, 2016.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 12–38 / Eng. 12, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48071>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- DEL RÉ, A.; ORVIG, A. S. Olhares dialógicos sobre a aquisição da linguagem. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 4–11 / Eng. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/51305>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J. ; HILÁRIO, R. N. . *Aquisição da Linguagem na perspectiva dialógico-discursiva: um olhar para os dados de duas crianças*. ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM) (ONLINE), v. 20, p. 171-194, 2022.
- DEL RÉ, A; DODANE, C.; MORGENSTERN, A. Enunciados humorísticos infantis em foco: implicações pragmáticas, cognitivas e sociais. *Revista Linguística (Online)*. v. 35 (2), p. 235-254, 2019. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2019000200235.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (Org.). Ce que les récits enfants nous apprennent sur le récit et le reste. In: FRANÇOIS, Frédéric. *Enfants et récits: mises en mots et "reste"*. França: Presses Universitaire Du Septentrion, 2004. p. 13-39.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. Échanges entre adultes et enfants et entre enfants: figures d’une activité responsive. *Bakhtiniana*: Revista de Estudos do Discurso, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 114-130, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348189>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/LWpj5w8V8TvdqgdXdhF8yBq/?lang=fr#>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- DIEDRICH, M. S. A criança e as narrativas: a inserção do discurso no mundo. In: XXXV Enanpoll, 2020, Londrina. *Anais do XXXV ENANPOLL*, Londrina: Un.Est.Londrina, 2020a.
- DIEDRICH, M. S. A criança e suas narrativas: a experiência constituída nos ruídozinhos vocais. In: Giovane Fernandes Oliveira; Fábio Aresi. (Org.). *O universo benvenistiano: enunciação, sociedade, semiologia..* 1ed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b, v. 1, p. 14-424.

DODANE, C. A emergência da linguagem: os dados de percepção. In: ROCHA, N. A.; RODRIGUES, A. T. C. (Org.) ; CAVALARI, S. M. S. (Org.). *Novas Práticas em Pesquisa sobre a Linguagem: rompendo fronteiras* (Série Trilhas Linguísticas - no. 30). 1. ed. Araraquara/SP: FCLAr/UNESP, 2018. v. 1, p.71-92.

FALASCA, P. *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. 2012, 153f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86763/falasca_p_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo : Parábola Editorial, 168 páginas, 2009.

FARIA, E. M. B. de; VIEIRA, T. S. de S. Visão de oralidade e subjetividade da criança nas narrativas (Vision of orality and subjectivity of children in narratives). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 141-169, 2022. DOI: 10.22481/el.v20i1.12072. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12072>. Acesso em: 2 jun. 2024.

FONTE, R. F. L. da; SILVA, P. M. S.; NÓBREGA, P. V. A. ; CAVALCANTE, M. C. B. . Estudos em Aquisição da Linguagem e Multimodalidade no Nordeste brasileiro. *ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM) (ONLINE)*, v. 20, p. 195-218, 2022.

FRANÇOIS, F.; HUDELLOT, C.; SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, PUF, 1984.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FRANÇOIS, F. *Enfants et récits: mises en mots et “reste”*. Paris: Presses universitaires du Septentrion, 2004.

FRANÇOIS, F. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Éditions, 2005.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. Tradução de Guacira Marcondes Machado Leite. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇOIS, F. A narrativa: espaço de jogo, experiência(s) e reflexão. Tradução de Pietra Acunha Pereira e Paula Santos. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

GIANESELLA-FERREIRA, A. L.; DEL RÉ, A.; VIEIRA, A. J. Do Toddlers Argue? A Study Proposal for the Discourse of L. (2.6 to 3.6 years). *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. e766, 2024. DOI: 10.25189/2675-4916.2024.v5.n2.id766. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/766>. Acesso em: 5 jul. 2024.

GIRARDELLO, G. *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas*. Relato de trabalho de dissertação ao GT: 7/ ANPED, 2003.

GULLBERG, M. *Gesture as a communication Strategy in Second Language Discourse: a Study of Learners of French and Swedish*. Lund: Lund University Press, 1998. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/257022243_Gesture_as_a_communication_strategy_in_second_language_discourse_A_study_of_learners_of_French_and_Swedish.

HILÁRIO, R. N. *Um olhar sobre a aquisição do plural em crianças*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, v. 2, p. 45-62, 1982.

KENDON, A. Language and gesture: Unity or duality. In: MCNEILL, D. (ed). *Language and gesture*. Cambridge University Press. Cambridge, UK. 2000, v. 2, 47-63.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <https://archive.org/details/gesturevisibleac0000kend>.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, p.354-396, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. IN: J. H., *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/narrative.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2021.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, 3rd Edition. Vol. 2: The Database, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MASSON, C. *Interactions adultes-enfants à développement typique et atypique*. Étude de l'étayage en contexte familial, clinique et éducatif. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), 2021. Disponível em: <https://hal.science/tel-03965939>

MCNEILL, D. So, do you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MELO, L. E. A proposta revisitada de Labov para o estudo da narrativa. *Signum*. Estudos de Linguagem, Londrina, PR., v. 6/2, p. 151-160, 2003.

MOREIRA, F. M. *O papel da interação no processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua: um estudo de caso em uma escola de idiomas*. 2021, 145f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2021. Disponível em 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/13c3de5e-a5f9-42f2-ac9d-377f9a950317>.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RICCI, A. L. C.; DEL RÉ, A. ; VIEIRA, A. J. A argumentação na fala da criança. *Cadernos de Linguística*, v. 2, p. 561, 2021.

SALAZAR ORVIG, A. A inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b. p. 15-33.

SALAZAR ORVIG, A.; DE WECK, G.; HASSAN, R. As implicações de uma abordagem dialógica para a aquisição de linguagem: o exemplo de uma pesquisa sobre a aquisição de expressões referenciais. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 16, n. 1, p. Port. 157–183 / Eng. 155, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48286>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: Mussalim, F. ; A.C. Bentes. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 2001, v. 2, p. 203-232.
SILVA, C. L. da C. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SALAZAR ORVIG, A.; DE WECK, G. Profils dialogiques de dyades mère-enfant avec et sans troubles du langage. *TRANEL*(49), 45-67, 2008.

SALAZAR ORVIG, A.; DE WECK, G. Profils de mères et implications des enfants dans la co-construction de récits. *ANAE*, 124(5), 269-278, 2013.

SMITH, V.; BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 181-190, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bLf8BkjSNMR3KGRgxqT5ft/#>

TOMASELLO, M. *Origens culturais do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VENEZIANO, E. ; HUDELLOT, C. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage. Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL), 42, 2005.

VENEZIANO, E.; HUDELLOT, C. Explaining Events in Narratives: The Impact of Scaffolding in 4 To 12 Year Old Children. *Psychology of Language and Communication*, v. 13, n. 1, 1 jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247884092_Explaining_Events_in_Narratives_The_Impact_of_Scaffolding_in_4_To_12_Year_Old_Children

VIEIRA, A. J. *Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso*. Tese de Doutorado – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia; Souberman, Ellen, eds.) Cambridge: Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. (Kozulin, Alex, trans.) Cambridge: The MIT Press. 1986.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martin Fontes. 1991. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, pp.89-100, 1976.

ANEXO A – GRADE DE CATEGORIAS (*GRILLE*), CÓDIGOS

SITUAÇÃO / ATIVIDADE		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
BANHO		BANHO
BRINCADEIRA		BRINC
DESENHO		DESE
LEITURA CONJUNTA		LECONJ
OUTRO		OUTRO
REFEIÇÃO		REFEI
TIPO DE NARRATIVA		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
ENUNCIADOS “OUTROS”	Enunciados que não pertencem a uma sequência narrativa.	BANHO
SEQUÊNCIA DE NARRATIVA FICCIONAL	A sequência centra-se em acontecimentos que envolvem personagens fictícias (de livros, contos de fadas conhecidos pela criança, filmes, <i>etc.</i>). O cenário destas histórias é, portanto, imaginário.	BRINC
SEQUÊNCIA DE NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL	A sequência diz respeito a acontecimentos relativos ao narrador. Trata-se de acontecimentos do passado. Podem também dizer respeito a outros sujeitos reais mas ausentes, ou a sujeitos presentes mas sobre um momento passado.	DESE
SEQUÊNCIA DE NARRATIVA NO JOGO	A sequência centra-se numa narrativa imaginária construída através de jogos simbólicos. Ao contrário da ficção, as personagens estão fisicamente presentes, mas as ações são imaginárias. Ao contrário dos relatos de experiências pessoais, não se trata de acontecimentos que tenham efetivamente ocorrido e não se situam necessariamente no passado. O cenário destas histórias é, portanto, uma combinação do “aqui e agora” e do imaginário.	LECONJ
MIX	Narrativas em que há uma “mistura” entre acontecimentos vivenciados pela criança que conta e o imaginário. (Hudelot,	OUTRO

	Sabeau-Jouannet e François, 1984, p.202).	
LATERAL	Enunciados inseridos na atividade linguageira da narração, mas que não fazem parte da sequência narrativa. Ex: Isso é só uma historinha.	REFEI
CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSIÇÃO		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
AÇÕES/EVENTOS	Enunciados que dão conta de uma ação efetiva de um agente/personagem (“ele saltou”, “ele comeu uma maçã”) ou de algo que está acontecendo (“começou a chover”, “um prato partiu-se”). Projeção de ações também serão categorizadas como AÇÃO. Perguntas como “O que acontece com o lobo?” Também serão codificadas nesta categoria como AÇÃO. Incluiremos aqui também afirmação ou observação sobre o comportamento habitual dos personagens: “O Eduardo sempre apronta.”; “Ela chora muito.”.	AÇÃO
CODA	Todos os enunciados que sinalizam o final da narrativa: “acabou”, “e foram felizes para sempre”, <i>etc.</i>	CODA
COMENTÁRIO/AVALIAÇÃO	Todo enunciado que constitui uma avaliação sobre a narrativa, o material, as ações ou sobre os personagens (“Isso é legal!”, “Esse cachorro faz coisas engraçadas!”). Incluem-se aqui as expressões do sentimento do locutor: “Eu gosto de sorvete, estava bom!”. Também estão inclusos aqui enunciados exclamativos que veiculam uma avaliação sobre o enunciado do interlocutor, do tipo “ah!”	AVA
COMPARAÇÃO	Enunciados que estabelecem uma comparação.	COMP
CONTINUAÇÃO/DESENNOLAR	Estão incluídos nessa categoria enunciados do tipo “e aí?”; “e depois?” em que o locutor demonstra interesse em	CONT

	conhecer ou revelar o desenrolar dos eventos após um ponto específico na narrativa.	
DESCRIÇÃO	Qualquer enunciado que apresente os traços característicos de um agente/personagem (seu caráter: malvado, bonzinho), de um objeto, de um lugar, de um cenário ou de uma situação (“ele era bonito”, “o tempo estava bom”, “a festa foi legal”, “estava escuro”). Incluem-se aqui comentários/descrições sobre a aparência dos agentes/personagens (“Ele estava sujo”) e seu estado e condição (“com sono”, “morto”, “dormindo”, <i>etc.</i>) físico/fisiológico; sensações. Exclui-se a denominação desta categoria.	DESC
DISCURSO DIRETO	Todos os enunciados que apresentam a fala ou as vocalizações dos personagens na forma de discurso direto. Por exemplo: “Ele disse: vem aqui.”. O introdutor do discurso direto, como “ele disse” (verbo declarativo), deve ser codificado como uma ação (AÇÃO).	DISCD
ESTADOS INTERNOS E HABILIDADES	Qualquer aspecto da psicologia dos agentes, estado psíquico, sentimentos, afetos e até mesmo conhecimentos e habilidades: “Ele estava contente”, “ele estava triste”, “ele estava zangado”, “ele não sabia o que fazer”, “ele não conhecia essa pessoa...”. Desejos, vontades, gostos, <i>etc.</i> , também são considerados como estados internos. Não está inclusa, nesta categoria, a subjetividade do locutor, que pode ser considerada na categoria COM. Portanto, os enunciados classificados como INTER referem-se a uma terceira pessoa (ele gosta de sorvete - INTER)	INTER

	ou a uma segunda pessoa (você gosta de sorvete - INTER), mas não à primeira pessoa (eu gosto de sorvete - COM).	
EXPLICAÇÕES	Enunciados que explicitam a motivação ou a causa de uma ação, de um evento ou de um estado interno (“porque estava com fome”; “porque estava frio”; “porque quebraram o seu carro”, ...). A presença de “porque” ou outro conector causal não é obrigatória.	EXPLIC
FORA DA NARRATIVA	Enunciados que, embora se realizem no momento da narrativa, saem da sequência narrativa. Por exemplo, quando há atividades paralelas (contamos uma história e ao mesmo tempo comemos. Ex.: “você pode abrir este pote de iogurte?”).	FORA
IDENTIFICAÇÃO DE LUGAR/LOCALIZAÇÃO NO SUPORTE LIVRO	Enunciados formados pelo verbo de estado “estar”/ “ficar” + lugar para indicar o local onde o agente/personagem/objeto se encontra temporariamente na narrativa: “o vovô estava na casa da mamãe.”. Ainda incluímos aqui, no caso das situações de leitura de livros, enunciados de localização (“Cadê o coelhinho?”; “Olha o rato com o coelhinho”) de personagens e objetos no livro.	LUG
IDENTIFICAÇÃO DE UM AGENTE, PERSONAGEM, OBJETO OU AINDA DE FENÔMENOS NATURAIS	Qualquer enunciado que identifique ou nomeie uma personagem ou objeto (“É o Pequeno Urso Marrom”, “é um bebê”). Também estão incluídos nesta categoria os enunciados que introduzem a personagem ou o objeto e os enunciados que descrevem a sua existência (“Tinha um menino”, “Era uma vez um menino”). Além disso entram nessa categoria os enunciados em que há identificação de fenômenos naturais (“é a chuva”).	IDENT

IDENTIFICAÇÃO TEMPORAL	Enunciados que identificam ou situam os eventos no tempo, como ponto de referência.	TEMP
INDEFINIDO	Qualquer enunciado que não é possível de ser classificado nas categorias anteriores.	INDEF
OBRIGAÇÃO/NECESSIDADE	Enunciados que descrevem uma necessidade/obrigação.	OBRI
OUTROS	Todo enunciado pertencente à sequência narrativa, mas que não pode ser codificado nas categorias anteriores. Por exemplo, uma definição (“um tomate é uma fruta”), uma declaração geral (“crocodilos têm dentes”), generalização (“tem lobo mau na floresta”), onomatopeias (“toc toc”), incluindo respostas do tipo “sim”, “não”, “é”, “não sei”, <i>etc.</i> Também podem ser incluídas retomadas ou correções que não fornecem informações adicionais para a narrativa.	OUTRO
REGULAÇÃO DA NARRAÇÃO/DA TAREFA	Todos os enunciados que correspondem à condução e negociação da narrativa e da própria atividade linguageira da narração: “você vai contar?” “Quer ler qual livro?” “Eu quero ler o Pequeno Urso Marrom”, <i>etc.</i> “É a história do macaquinho”; “Vamos começar a historinha!”, “Agora você lê pra mim.”. No caso de narrativas de experiência pessoal, temos: “Conta pra mamãe o que você fez na escolinha hoje.”. Também estão inclusos aqui os enunciados constituídos por vocativos atencionais (“olha!”) e enunciados “como você viu?”, “olha aqui!”	REGUL
RELAÇÃO	Enunciados que estabelecem uma ideia de posse, de conexão, de relação/relacionamento ou de vínculo entre duas ou mais pessoas, entidades, grupos ou	RELA

	coisas, entre personagens e objetos, <i>etc.</i>	
TIPO DE INTERVENÇÃO		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
ASSERÇÃO	Todo enunciado de tipo declarativo que não segue uma pergunta (portanto, que não é uma resposta). As asserções podem ser iniciativas (“ontem eu comi um sorvete”) ou seguir outra asserção (por exemplo, após a declaração anterior: “e eu fui ao cinema”). Declaração afirmativa que expressa uma ação, intenção ou estado. Também incluiremos aqui as ameaças. As asserções negativas (declarações que negam a existência e ocorrência de algo ou afirmam a ausência de uma característica) são codificadas como ASSER.	ASSER
AUTOCORREÇÃO	Enunciados em que o locutor retoma o que disse anteriormente, se corrigindo. Autocorreções em forma de pergunta são codificados como PERG.	AUTOCOR
AUTORREPETIÇÃO, AUTORREFORMULAÇÃO	O locutor repete o próprio enunciado, podendo repeti-lo <i>ipsis litteris</i> ou mudar a forma (não o conteúdo). Se ele altera o conteúdo, será considerado uma nova asserção, pergunta, resposta, <i>etc.</i> Autorrepetições em forma de pergunta serão classificadas como PERG.	AUTOREP
AUTORRESPOSTA	Quando o sujeito que pergunta é o mesmo que responde. Autorrespostas em forma de pergunta são codificadas como PERG.	AUTORESP
CONVITE/CONVOCAÇÃO	Enunciados usados para convidar ou chamar alguém para participar de uma atividade, evento ou situação específica. Também estão inclusos aqui os enunciados em que o locutor	CONV

	convoca o seu interlocutor para engajar-se na narrativa.	
EXCLAMAÇÃO	Expressão da apreciação/avaliação/julgamento de valor do locutor e das personagens com uma entonação exclamativa (elevação abrupta da entonação). Por exemplo, interjeições: “oh!” “ah!” mas também avaliações “exclamativas, como bonito!”. A maioria das avaliações geralmente aparecerá na forma de afirmações (“acho isso bonito”) ou de perguntas (“você acha isso bonito?”).	EXCLA
FÁTICOS	Enunciados com a função de estabelecer, manter ou prolongar a interação, manter a interlocução dentro da atividade linguageira da narração: “hm”, “entendi”, “certo”. Enfim, indicam que o interlocutor está ali, inserido na interação. O riso também está incluso aqui.	FAT
INDEFINIDO	Todos os enunciados que não podem ser classificados nas categorias propostas, como os não finalizados.	INDEF
INTERVENÇÕES NÃO-VERBAIS	Às vezes, os participantes transmitem respostas às perguntas por meio de gestos e expressões faciais (por exemplo, acenar com a cabeça, apontar) sem usar palavras (indicado como 0 na transcrição).	NVERBAL
NEGAÇÃO	Proibição, restrição, repreensão, advertência, rejeição/recusa, oposição à proposição do interlocutor/não aceitação. Respostas com não a uma pergunta são codificadas como RESP.	NEG
ORDENS, PEDIDOS, SUGESTÕES E INSTRUÇÕES	Todos os enunciados que solicitam uma ação ou um objeto por parte do interlocutor. Por exemplo: “Me dá o livro”. Instruções também estão incluídas nesta categoria. Também serão codificados nessa	ORPED

	categoria enunciados que solicitam uma resposta verbal: “Conta uma história pra mim.”. Ordens/pedidos/solicitações que se apresentam na forma de pergunta, como “Conte-me o que a bruxa fez.”, serão codificados como PERG.	
OUTRO	É o caso de enunciados que expressam surpresa, susto, espanto (das personagens ou do locutor em relação a algo do livro). Também estão categorizadas aqui as onomatopeias.	OUTRO
PERGUNTA	Todo enunciado que solicita uma resposta. Geralmente, as perguntas são veiculadas por enunciados interrogativos: “e o que a bruxa quer?”. Contudo, nem todos os enunciados interrogativos são perguntas. Estão inclusos nessa categoria os pedidos de clarificação (“hein?”) e de confirmação sobre o conteúdo do enunciado (e não sobre a forma). Podemos ter perguntas que se apresentam na forma de ordens/pedidos/solicitações, por exemplo: Conte-me o que a bruxa fez. Os enunciados como “Conta para mim!” são classificados como ORPED. Um terceiro tipo de pergunta é identificada nos enunciados em que o interlocutor da criança (adulto ou criança mais experiente) espera que a criança complete o enunciado, deixando parte dele em suspenso. M – “Vamos contar...” E – “Babar” O critério fundamental é que esse tipo de intervenção solicite uma resposta. Por isso, também classificaremos nessa categoria enunciados como a segunda intervenção da mãe na sequência abaixo: MOT – “(o) que que ela	PERG

	(es)tá fazendo aqui?” CHI – “na biqueta.” MOT – “não. aqui.”	
RESPOSTA	Todo enunciado que fornece os elementos solicitados por uma pergunta. As respostas podem ser constituídas por sintagmas nominais (P – “o que ela viu?” Resp: “uma árvore”), enunciados completos com predicado verbal (P – “o que ela viu?” Resp: “ela viu uma árvore”), ou ainda por prófrases (P – “Ela viu uma árvore?” Resp: “sim”). Também incluiremos aqui as respostas como “não sei”. Além disso, também serão considerados como RESPOSTAS enunciados que respondam a uma ordem/pedido que solicite/incite a uma conduta verbal, por exemplo: “Fala pra mamãe que você chorou na escola hoje.”. Também codificaremos como RESP enunciados como o seguinte (JGS) MOT – “coloca a boneca para dormir na cama dela.” CHI – “tá bom.” Já os enunciados com resposta não verbal a uma ordem marcados como 0 na linha de transcrição, apenas com a linha de comentário de ação, são codificados como NVERBAL.	RESP
RETOMADA: REPETIÇÃO/REFORMULAÇÃO	O locutor retoma o enunciado de seu interlocutor. Ele pode repeti-lo exatamente como foi dito ou modificá-lo na forma, mas não no conteúdo. CHI: “vai com o bichinho de pelúcia” MOT: “ele vai com o bichinho de pelúcia dele”. As repetições, retomadas ou reformulações aqui destacadas estão sempre relacionadas aos enunciados do interlocutor. Repetições - reformulações feitas em perguntas (as solicitações de confirmação são codificadas como Perguntas).	RERE

VOCATIVO	Nome da criança, da mãe, ou da personagem ou qualquer outra forma utilizada para chamar a atenção (“ei!”, “psiu”).	VOCA
----------	--	------

Fonte: A autora (2024).

ANEXO B – GRADE DE CATEGORIAS (*GRILLE*) IMAGEM, PÁGINA INICIAL

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
1	Trat	Idad	Idade em m	COD	LOCUTOR	CENA	Locutor	Enunciado	Situação ativi	Tipo de narrativa	Caracterização da proposiç	Grupo Caracterização da Proposição	Tipo de intervenção atos de linguagem	Grupo Intervenção	Iniciativa	Attention getter/Vocativo atencional/Attentional Vocative (Bruner, 198	Mudança vocal/Atuação
15	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*MOT:	ab@:i ontem ela ficou preocupada.	REFEI	EXP	INTER	INTER	ASSER		INICIAABS	NAP	NAP
16	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*OBS:	por que ?	REFEI	EXP	EXPLIC	EXPLIC	PERG	PERG	NAP	NAP	NAP
17	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*MOT:	o nono (es)tá no Antero ?	REFEI	EXP	DISCD	DISCD	PERG	PERG	NAP	NAP	NAP
18	ISA	1;11;27	23		CENA 01		%com:	a mãe fala como se fosse a criança.	REFEI	EXP							
19	ISA	1;11;27	23		CENA 01		%add:	MOT dirige-se aos outros interlocutores presentes na mesa na hora da refeição.	REFEI	EXP							
20	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*MOT:	o nono (es)tava no Antero # né ?.	REFEI								
21	ISA	1;11;27	23		CENA 01		%act:	acena afirmativamente com a cabeça, de leve.	REFEI	EXP	LUG	ESPAÇOTEMP	PERG	PERG	NAP	NAP	NAP
22	ISA	1;11;27	23	CRI	CENA 01		*CHI:	MOT dirige-se a CHI.	REFEI	EXP							
23	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*CHI:	0 %act: CHI acena afirmativamente com a cabeça.	REFEI	EXP	OUTRO	OUTRO	NVERBAL	NVERBAL	NAP	NAP	NAP
24	ISA	1;11;27	23	CRI	CENA 01		*MOT:	a nona também né?	REFEI	EXP	IDENT	IDENT	PERG	PERG	NAP	NAP	NAP
25	ISA	1;11;27	23	CRI	CENA 01		*CHI:	0 %act: acena afirmativamente com a cabeça.	REFEI	EXP	OUTRO	OUTRO	NVERBAL	NVERBAL	NAP	NAP	NAP
26	ISA	1;11;27	23		CENA 01		*CHI:	a vovó.	REFEI	EXP	IDENT	IDENT	ASSER	ASSER	NAP	NAP	NAP
27	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		%add:	CHI dirige-se à MOT.	REFEI	EXP							
28	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*MOT:	a vovó não.	REFEI	EXP	IDENT	IDENT	NEG	NEG	NAP	NAP	NAP
29	ISA	1;11;27	23	ADU	CENA 01		*MOT:	a vovó foi embora depois.	REFEI	EXP	AÇÃO	OBRIGAÇÃO	ASSER		NAP	NAP	NAP

Fonte: A autora (2024).