

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS (INTERCÂMBIO)

- LETRAS ITAOCARENSE - Nº XXXVII
Órgão de divulgação da Academia Itaocarense de Letras - 1992
- REVISTA DE LETRAS - Nº 1, 2
Revista de Letras Fortaleza
- CANADIAN JOURNAL OF ITALIAN STUDIES - Vol. XV - Nº 45
- ARIEL - Revista de Artes Y Letras de Israel
- LETRAS - Nº 4
Universidade Federal de Santa Maria - RS
- NOTICIAS CULTURALES - Nº 48, 49, 60
Instituto Caro y Cuervo - Apartado Aéreo 51502
Bogotá - Colombia
- AGENDA CULTURAL
Salvador - BA
- HUMBOLDT - Nº 65
- ESTUDOS IBERO-AMERICANOS - Nº 1
PUCRS - IFCH
- LES LETTRES ROMANES - Nº 12
Universite Catholique de Louvain - 1992
- PRESENÇA LITERÁRIA - 1988, 1989, 1990
Academia Literária Feminina do RS
- SELECCIONES DE TEOLOGIA - Nº 125
- MUSEU DO RIO GRANDE DO SUL - 1992
Oficinas gráficas da Livraria do Globo
- LETRAS & LETRAS - Vol. 1 - Nº 1
Publicações Periódicas da UNICESTE
- LER - Nº 20
Publicada em Portugal, Lisboa por Círculo de Leitores Ltda
Rua prof. Jorge Silva Horta - edifício Círculo - Stª Cruz de Benfica
1500 Lisboa
- CONGRESSO ANTERIANO - INTERNACIONAL
Centenário da morte de Antero de Quental
Ponta Delgada - 14-18 de outubro - 1991

COMPETÊNCIA DISCURSIVA NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO: INTER-RELAÇÃO ENTRE PRAGMÁTICA E SINTAXE*

Anna Maria Zilles
PUCRS

1. Introdução

A exposição que segue estará assim organizada: apresentação das bases teóricas; análise de discursos de crianças de 4 a 6 anos; derivação de algumas implicações para a escola e conclusão.

Antes, porém, faz-se necessário observar que a reflexão toma por base uns poucos dados, colhidos de forma aleatória e que valem mais como indícios do que evidências da competência discursiva da criança. Não há, portanto, análise quantitativa. A atenção estará voltada para demonstrar *como* a criança usa a língua em situações concretas de comunicação, principalmente com interlocutor adulto, sem considerações sobre *em que medida* os fenômenos observados ocorrem. Outros aspectos que também seriam relevantes, não serão aqui tratados: o grau de adequação dos usos, a incidência de erros ou o emprego de outros recursos em lugar dos que constituem o objeto dessa análise. São, certamente, limitações. Felizmente, espera-se, relacionadas somente com o caráter preliminar dos resultados aqui apresentados.

Quando se fala em aquisição de um recurso lingüístico, pode-se estar falando quer sobre sua emergência na produção oral da criança, quer sobre seu domínio, revelado por altos índices de uso correto ou adequado. A faixa etária escolhida para este trabalho – 4 a 6 anos – impede que se façam considerações sobre a emergência das construções aqui visadas, as quais surgem bem antes na fala infantil. Entretanto, como o que se pretende é descrever a ocorrência de certos recursos e suas relações com determinadas funções comunicativas, na fase de alfabetização, as afirmações feitas neste

* Este trabalho apresenta alguns resultados preliminares da investigação que estou realizando como tese de doutorado. A análise aqui apresentada é uma primeira tentativa de relacionar fatos sintáticos com funções pragmáticas no discurso oral de crianças de 4 a 6 anos.

se aproximam do segundo sentido de aquisição, acima apresentado. Daí, conseqüentemente, referências à competência discursiva da criança.

Entretanto, não se pode esquecer que a relação entre uso/desempenho adequado e competência não é tão simples e direta, uma vez que a criança manifesta apenas em parte o que conhece. A ausência de um determinado comportamento verbal, portanto, não indica, necessariamente, falta de conhecimento/competência da criança. Por outro lado, a presença de um determinado comportamento verbal indica, com relativa segurança, que sua aquisição está se processando.

A análise a ser aqui apresentada concentra-se na inter-relação entre sintaxe e pragmática, o que implica pensar menos em regras rígidas de uso e mais em princípios opcionais sobre como adequar a expressão de um certo conteúdo a uma certa situação de comunicação, de acordo com uma intenção e tendo em mente um determinado interlocutor.

A ênfase, ao contrário do que comumente se faz na escola, recairá sobre o que a criança consegue realizar – e não sobre o que não consegue ou faz errado –, pois assim pode-se determinar melhor o que precisa ser ensinado e o que pode ser pressuposto.

2. Bases teóricas

Nesta seção apresentam-se os conceitos e princípios teóricos que fundamentam a análise aqui proposta. Para tanto, serão estabelecidas definições operacionais (provisórias) de discurso, competência discursiva, pragmática e, dentro desta, princípios e funções.

Entende-se por discurso, neste trabalho, uma seqüência de enunciados verbais produzidos numa determinada situação de interação comunicativa, sobre um tema (ou tópico de discurso) que tende a ser contínuo (conforme Givón, 1984: 53-4), correspondente a uma determinada intenção e envolvendo, no mínimo, um falante e um ouvinte.

Não se considera pertinente, para esta análise, a discussão sobre a necessidade ou não de distinguir discurso de texto.

Também não serão consideradas outras definições de discurso, ligadas a outras linhas de análise do discurso. A abordagem aqui pretendida é, tanto quanto possível, psicolinguística e funcionalista.

Por competência discursiva, entende-se o conhecimento ou domínio dos recursos da língua e dos princípios que regem seu funcionamento comunicativo. Este conhecimento envolve os aspectos fonológicos, morfosintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, sendo que a cada um desses aspectos corresponde um nível de análise linguística. Além disso, esta análise precisa dar conta, também, da inter-relação entre estes aspectos, o que se procura fazer aqui no que concerne à pragmática e sintaxe, especificamente

quanto à ordem sintática superficial de sujeito, verbo e objeto (S, V, O a partir de agora).

Considerando a pragmática como um nível da análise linguística, mais especificamente aquele que procura dar conta do valor ou significado contextual dos recursos linguísticos, destaca-se, neste estudo, a abordagem funcionalista desenvolvida pela Escola de Praga (Danes, 1980), Halliday & Hasan (1976), Chafe (1976), Givón (1983) e Halliday (1985).

No Brasil, esta linha de investigação está principalmente representada por pesquisas como as de Naro & Votre (1986), Lira (1986), Braga (1984), Ilari (1986), Pontes (1987) e Bentivoglio & Braga (1988), para citar apenas alguns. É preciso ressaltar, porém, que todos os autores recém mencionados têm estudado a inter-relação entre sintaxe e pragmática no português do Brasil apenas em relação à linguagem do adulto.

De acordo com esta perspectiva pragmática e funcionalista, considera-se que a compreensão do uso dos recursos linguísticos depende de compreender sua função no discurso, especialmente quando o recurso linguístico empregado reflete uma escolha do falante no sentido de sinalizar, no próprio discurso, o papel de uma dada informação em relação às demais.

A atitude de sinalizar – resalte-se: sinalizar para o ouvinte – é, portanto, uma manifestação do que Grice (1975) denominou de Princípio Cooperativo: "faça sua contribuição comunicativa de acordo com o que requer a aceitação do propósito ou a direção da conversação em que você participa".

Este princípio é subdividido em quatro máximas, a seguir transcritas da tradução da obra de Kempson (1980:75):

Quantidade:

- (1) Tome sua contribuição tão informativa quanto necessário (aos objetivos correntes do intercâmbio).
- (2) Não tome sua contribuição mais informativa do que necessário.

Qualidade:

- (1) Não diga o que pensa ser falso.
- (2) Não diga o que carece de evidência adequada.

Relação:

Seja relevante.

Maneira:

Essa máxima tem uma instrução geral "Seja perspicaz".

Grice a subdivide em quatro outras máximas:

- (1) Evite a obscuridade.
- (2) Evite a ambigüidade.
- (3) Seja breve.
- (4) Seja ordenado.

Muitas relações podem ser estabelecidas a partir das máximas de Grice. Neste trabalho são destacadas as relações existentes entre as máximas de

quantidade e maneira e as funções pragmáticas de Tópico e Comentário (ou Tema e Rema, na linha da Escola de Praga) e status da informação (incluindo aí, como se verá, considerações sobre a oposição dado – novo, *background-foreground* ou fundo – figura).

Antes de tratar destas funções pragmáticas, é preciso destacar mais dois princípios, estabelecidos por Givón (1983), que são relevantes para a análise funcionalista aqui pretendida. Os referidos princípios podem ser traduzidos assim:

Princípio de Iconicidade:

Quanto mais previsível é a informação, menos codificação (formal) ela recebe (Givón, 1983:67).

Princípio de Iconicidade para a continuidade da referência:

Quanto mais contínuo/previsível é o tópico/sujeito/referente do SN, menos expressão (externa) precisa receber (Givón, 1983:67).

De acordo com estes princípios, compreende-se melhor a idéia, antes mencionada, de que o falante sinaliza no discurso o caráter previsível ou imprevisível da informação para, cooperativamente, facilitar o processamento por parte do ouvinte.

As relações entre as máximas de quantidade e maneira, de Grice, e os princípios de iconicidade de Givón são facilmente perceptíveis: ambos tratam de questões como dosar a informação e apresentá-la de modo a dar acesso ao que se pretende. Entretanto, os princípios de Givón, mais específicos, encaminham diretamente para a inter-relação entre pragmática e sintaxe. Têm, por isso, uma grande importância na análise que será apresentada.

Com base nos dois princípios de iconicidade, Givón propõe uma interessante escala de continuidade do tópico, demonstrando que a escolha de formas, mais ou menos marcadas, para a expressão do Sintagma Nominal (SN) sinaliza, no discurso, a hierarquização da informação. Para uma tentativa de aplicação dessa proposta à análise de narrativas infantis de falantes de português, veja-se Gonçalves (1989).

De acordo com a proposta de Givón, uma informação pode receber maior codificação, ou ser mais marcada iconicamente, em termos quantitativos ou qualitativos. Do ponto de vista quantitativo, mais recursos lingüísticos são empregados para veicular a informação: compare-se, por exemplo, "o monstro feroz que estava gritando na floresta" – SN complexo composto de [Det N Adj Oração Relativa] – com "ele" ou "Ø" – SN simplificado representado por [PRO] ou [Elipse]. Do ponto de vista qualitativo, certos recursos lingüísticos são apresentados com alguma característica diferenciadora, que os torna salientes e assinala, simultaneamente, a função da informação na seqüência discursiva: compare-se o uso de voz ativa e voz passiva ou a ordem sintática SVO em contraposição às reordenações VS e OSV nos exemplos da seção 3 deste estudo. Eis, portanto, a escala apresentada por Givón (1983:56):

MAIOR CONTINUIDADE

a. Anáfora zero

b. Pronomes presos ou concordância gramatical

c. Pronomes independentes

d. SN DEF deslocado para a direita

e. SN DEF

f. SN DEF deslocado para a esquerda

g. Movimento Y – topicalização contrastiva

h. Construções clivadas

MAIOR DESCONTINUIDADE

Em português, conforme sugestão de Givón para o espanhol, os pontos a e b consistem num só: ELIPSE do pronome sujeito, com marca de concordância gramatical no verbo.

Logo a seguir, Givón (1983:57) também alerta para a existência de outros recursos sintáticos que podem ser acrescentados à escala, como pontos adicionais ou como parte de algum ponto já definido. São eles, sem ordem definida:

a. Modificadores restritivos de um SN

b. Variação na ordem das palavras VS/SV ou OV/VO

c. Orações ativas versus passivas

d. Oração principal versus subordinada

e. Orações finitas versus não-finitas/participiais/nominalizadas

f. SN indefinido e construções apresentativas/existenciais

Os princípios de Givón relacionam-se, também, com o estudo tipológico das línguas proposto por Greenberg, por exemplo – em Comrie (1981) há uma boa introdução a esta abordagem –, em que se distinguem, em cada língua, a estrutura sintática canônica – a ordem superficial mais básica e mais freqüente de S, V e O na oração – e as estruturas sintáticas marcadas – as que recebem codificação especial, como as reordenações VS e OSV ou as que têm marcas morfológicas especiais.

Diz-se, portanto, que, em português, a estrutura sintática canônica corresponde à ordem SVO, enquanto as estruturas sintáticas marcadas modificam esta ordem, incluindo, por vezes, mudanças morfosintáticas. Incluem-se aí, por exemplo, as reordenações VS e OSV e as construções especiais representadas por sentenças clivadas, pseudoclivadas e passivas. O emprego de qualquer dessas estruturas marcadas representa, assim, uma escolha do falante por uma forma que sinalize, para o ouvinte, a relação da informação que apresenta com o material que a precede ou sucede no discurso.

As reordenações sintáticas recém mencionadas têm sido associadas a funções pragmáticas como: tópico e comentário, figura e fundo ou informação nova e informação dada. Cada uma dessas funções será brevemente caracterizada antes de iniciar-se a análise dos discursos infantis. É preciso alertar o leitor, porém, quanto ao caráter provisório das definições a seguir, não só do ponto de vista teórico, mas também de sua adequação à descrição dos princípios que regem o funcionamento pragmático do português.

Tópico tem sido comumente definido como sendo "aquilo sobre o que se fala" num enunciado. Em contrapartida, o comentário seria "o que se diz sobre o tópico". Esta caracterização tem sido acrescida da descrição de aspectos formais e funcionais relacionados com o tópico, numa tentativa de sistematizar sua identificação. Transcrevem-se, a seguir, as características arroladas para o tópico em Gonçalves (1984:84), a fim de possibilitar uma visão mais detalhada da questão:

- o tópico é o SN que refere a pessoa (participante/personagem) ou objeto sobre o qual se fala no enunciado;
- o tópico geralmente ocupa a posição inicial do enunciado;
- o tópico geralmente corresponde ao sujeito gramatical;
- ao tópico associa-se o uso de pronomes, elipse e artigo definido;
- a continuidade de um tópico requer formas menos marcadas (elipse e pronome), enquanto a descontinuidade requer formas mais marcadas (SN DEF e SN IND);
- a descontinuidade tópica pode ser marcada por estruturas sintáticas especiais, como VS (Verbo-Sujeito), topicalização de objeto ou sentenças clivadas, entre outras.

Uma outra função pragmática que tem sido amplamente discutida é a que diz respeito ao status da informação. Destacam-se, aqui, como bons textos para uma reflexão sobre a questão, os artigos de Chafe (1976) e Prince (1981). Esta última autora propõe uma taxonomia, estabelecendo diferentes graus de *dado* e *novo*, numa escala que vai do pólo *mais familiar* (mais previsível) ao pólo *menos familiar* (menos previsível), correspondendo às possíveis avaliações que o falante faz em relação ao conhecimento/consciência do ouvinte para com a informação a veicular. Independentemente das categorias atribuídas, a sinalização do status da informação no discurso é, novamente, um exemplo de atitude cooperativa do falante em relação ao ouvinte, tal como descrita no princípio cooperativo de Grice.

Há uma apresentação bem sintética da escala de Prince em português no artigo de Braga (1984). Ou ainda, em Koch & Travaglia (1989:67-9). Para fins deste trabalho, basta compreender que uma informação pode ser apresentada como *nova*, *inferível* ou *evocada*, variando o tipo de recurso formal em cada grau, a exemplo do que está descrito, também, na escala de continuidade do tópico de Givón, anteriormente mencionada.

Alguns estudiosos têm demonstrado, ainda, que o processamento da informação pode ser relacionado com os conceitos de *figura* e *fundo*, conforme a Gestalt, (ou *foreground/background*). Neste caso, distingue-se a informação que serve de cenário, de caracterização complementar (*fundo/background*) da que se põe em destaque, que é tratada como efetivamente informativa e que faz o discurso avançar na direção de seu objetivo (*figura* ou *foreground*). São artigos interessantes envolvendo esse assunto, por exem-

plo, Hopper (1979); Naro & Votre (1986), Votre & Naro (1986) e Votre (1987).

3. Análise de discursos de crianças de 4 a 6 anos

A análise a seguir, como já se disse na introdução deste trabalho, não é sistemática nem quantitativa. O procedimento será o de apresentar exemplos e descrever usos de estruturas sintáticas diretamente relacionadas às funções pragmáticas anteriormente caracterizadas. Tais dados podem ser considerados indicações de competência discursiva por parte da criança, além de demonstrarem uma atitude cooperativa em relação a seu interlocutor.

Serão examinados, em subseções separadas, exemplos de narrativas e segmentos de conversação em que os interlocutores serão, sempre, esta pesquisadora e uma criança. Os dados foram coletados em ambiente pré-escolar, mediante gravação em fita cassete.

3.1 - Análise de narrativas

As narrativas são subdivididas em enunciados numerados apenas para facilitar a referência. Na realidade, constituem seqüências discursivas ininterruptas totalmente organizadas pela criança. A transcrição tenta aproximar a grafia da fala nos aspectos mais sistemáticos como *para* > *prá*, *buscar* > *buscá*, *estava* > *tava*. (Isso permite distinguir em 6, o uso de *pegar* e não *pegá*, com efeito estilístico de tornar formal o aviso).

NARRATIVA 1

(Menina - 6 anos - Porto Alegre - E.E. 1º e 2º Graus Piratini)

1. era uma vez uma menina que tava na floresta
2. daí quando ela tava andando
3. veio um monte de porquinho prá/prá vim buscá ela
4. disse: 'aqui é muito perigoso, menininha, você tá sozinha aqui?'
5. ela disse: 'tô, mais...'
6. 'aqui é muito perigoso, tem o lobo mau para pegar'
7. daí, quando ela não quis acreditá nos TRÊS porquinhos

8. ela/ela foi passeando

9. daí ela foi presa pelo lobo mau.

Do ponto de vista da continuidade do tópico, observa-se que, no enunciado 1, o tópico (uma menina) é estabelecido a partir da expressão cristalizada *era uma vez* e sobre ele se acrescenta uma informação nova (tava na floresta). Esta informação, contudo, funciona como fundo/*background*, como cenário, o que é assinalado no texto pelo uso do pretérito imperfeito (o efeito narrativo seria bem diferente se tivéssemos 'era uma vez uma menina que foi na floresta', uma vez que esta seria uma *ação narrada*, faria parte da figura/*foreground*).

No enunciado 2, o tópico é retomado por um pronome reto, anafórico, menos marcado que o SN *uma menina*, o que assinala claramente a continuidade da referência.

No enunciado 3, contudo, surge um novo referente (*um monte de porquinho*), quebrando-se a continuidade do tópico/referência. Ora, essa quebra é assinalada, no discurso, por uma ordem sintática marcada, não usual, que é VS.

Os enunciados 4 a 6, em discurso direto, são o que Romaine (1984) acertadamente descreve como narrativa teatralizada (*performed narrative*), através da qual simplifica-se bastante a narrativa, especialmente por ser possível evitar os inúmeros cuidados necessários, no discurso indireto, em termos de anafóricos e dêiticos. Cabe destacar, ainda, que neste segmento menciona-se um novo participante (*o lobo mau*), que pode ser considerado inferível a partir do contexto *floresta*. A criança usa, portanto, uma expressão existencial (tem) seguida de SN DEF (*o lobo mau*), distinguindo esta primeira menção deste referente das primeiras menções dos referentes anteriores, assinalados por SN IND (*uma menina, um monte de porquinho*).

Do enunciado 7 em diante, a narrativa é retomada, assim como o pronome *ela* retoma o tópico inicial. Por ser previsível/conhecida, a informação aparece assinalada por um SN menos marcado, mais contínuo.

Por fim, no enunciado 9, há o emprego de uma estrutura sintática marcada, voz passiva, assinalando simultaneamente:

- a continuidade do tópico (fala-se sobre a menina);
- a divergência entre tópico e agente (quem pratica a ação é o lobo mau);
- a entrada em cena do participante *lobo mau*, o que é assinalado por seu deslocamento para a direita do verbo (na voz ativa seria sujeito e estaria, normalmente, à esquerda do verbo), para a posição da oração comumente reservada para a informação menos conhecida/previsível. De acordo com a escala de Prince para o status da informação, este SN seria denominado de evocado textualmente, o que justifica seu caráter definido.

Do ponto de vista da inter-relação entre pragmática e sintaxe, conclui-se que esta criança emprega com muita adequação as estruturas sintáticas

marcadas (VS e passiva), assinalando funções pragmáticas, organizando seu discurso de modo cooperativo, facilitando, assim, o processamento da informação por parte do ouvinte. O mesmo pode ser dito em relação às formas de SN e seu papel discursivo, fornecendo pistas claras para a hierarquização da informação.

NARRATIVA 2

(Menino - 6 anos - Porto Alegre - E.E. 1º e 2º Graus Piratimi)

1. um guri tava passeando, assim, cantando uma música: lá - lá - lá - rá - lá...
2. aí veio um guri maldoso, né, e, com a turma dele
3. aí cercaram ele
4. aí atacaram
5. aí ele assobiou; fiuuu...
6. chamou o Garfield
7. aí o Garfield: UAAA!
8. se meteu na briga, né
9. aí, sabe o que/sabe quem saiu machucado?
10. o, o, o guri maldoso e a turma deles/ e a turma dele

Nesta segunda narrativa, verificam-se estratégias semelhantes às da narrativa 1 para apresentação do tópico (SN IND, enunciado 1) e introdução de novo participante (VS, enunciado 2).

Entretanto, no enunciado 6, há mais uma estratégia de introdução de novo participante, desta feita através do personagem inicial, representado por elipse de sujeito, ao chamar à cena o Garfield. Esta estratégia discursiva, bem como a menção dentro do discurso direto na narrativa 1, são importantes na medida em que:

- indicam a existência de diversos recursos formais para a codificação da função discursivo-pragmática de introdução de participante em cena;
- demonstram que a criança escolhe uma ou outra forma adequadamente, assinalando o *status* da informação e sua contribuição na organização global do discurso;
- apontam para uma atitude cooperativa do falante para com o ouvinte, já que as relações entre os participantes vão sendo estabelecidas com clareza e conforme os modelos adultos descritos na literatura (Naro & Votre, 1986 e Lira, 1986).

Do ponto de vista da oposição fundo-figura, registra-se o emprego de pretérito imperfeito mais gerúndio (enunciado 1) marcando fundo, e de pretérito perfeito (enunciados 2 a 7) para marcar a figura (a ação narrada propriamente dita), aquilo que é posto em relevo.

Uma outra estratégia discursiva usada por essa criança – e que revela tanto atitude cooperativa, quanto competência discursiva –, está representada nos enunciados 9 e 10. O falante, ao dirigir-se ao interlocutor com uma indagação, autoriza o estabelecimento de expectativas baseadas tanto nas informações apresentadas (*guri maldoso e a turma dele*) quanto nas informações culturais (para a noção de conhecimento enciclopédico, pode-se consultar Koch & Travaglia, 1989:62), segundo as quais sabe-se que o personagem de quadrinhos chamado Garfield é preguiçoso e comodista. Como a pergunta contém a pressuposição *alguém saiu machucado*, nossa expectativa recai sobre o menino participante inicial. Mas, na narrativa, esta expectativa não se cumpre. O emprego, portanto, da combinação de pergunta e resposta funciona como uma estrutura pseudoclivada do tipo *quem saiu machucado foi o guri maldoso e a turma dele*, assinalando o fato de que a identidade do referente é contrária à expectativa ou previsão. O falante marca, iconicamente, através da construção sintática especial, o caráter descontínuo e imprevisível do tópico final.

Resumindo, a análise descritiva das narrativas 1 e 2 indica interrelações adequadas entre sintaxe e pragmática no discurso de crianças de 6 anos. Destacam-se o emprego de diferentes formas de SN (SN IND, SN DEF, PRO e ELIPSE) e diferentes construções sintáticas (SVO, VS, passiva e pseudoclivada) para marcar funções pragmáticas relacionadas com a continuidade do tópico, o status da informação e sua organização em figura e fundo. Convém lembrar, contudo, que os dados aqui apresentados são insuficientes para afirmações seguras. Como foi dito na seção introdutória, devem ser tomados como indícios de competência discursiva, não como evidências.

NARRATIVA 3

(Menino – 4 anos – Esteio – Creche Ana Toniolo)

1. uma vez um cachorrinho tava dim pé
2. ia andando
3. e daí o cachorro tava brincando bem na estrada
4. e daí, e daí passou um caminhão
5. e, e, e caiu em cima no pé dele
6. ele foi chorando prá dentro de casa, assim: AIII, gritando
7. e, tava saindo sangue

Com relação ao tópico, observa-se que esta criança de 4 anos emprega recursos adequados. Primeiramente, um SN indefinido (enunciado 1), retomado em seguida por elipse (enunciado 2) e por sinônimo (enunciado 3). Além disso, observa-se que o falante marca com VS as mudanças de tópico (enunciados 4 e 7).

Do ponto de vista do status da informação, *caminhão* e *sangue* são inférveis, segundo a classificação de Prince (1981). Isso parece sugerir,

quando se consideram os demais casos de VS mencionados nas análises anteriores, que o status da informação não é um critério seguro para a escolha de VS, já que esta estrutura ocorreu com informação nova e inférvel. Com base nesses dados, pode-se pensar que o critério mais determinante de VS seja a descontinuidade do tópico. Esta suposição, entretanto, precisaria ser testada sistematicamente, com adultos e crianças, antes que se pudesse fazer afirmações a respeito.

O enunciado 5, em que há eclipse de sujeito com o verbo *cair*, deve também ser destacado nesta análise, uma vez que comprova o caráter opcional, discursivo da reordenação VS, pois *cair*, assim como *vir* e *passar* constam da listagem de verbos que ocorrem tipicamente em construções VS, segundo levantamento de Bittencourt (1980). Portanto, neste enunciado, em que há continuidade de tópico, emprega-se a elipse, que é a forma mais contínua de referência de SN, e não VS. Ora, isso parece demonstrar que é a continuidade do tópico mais do que o tipo de verbo o fator determinante no emprego de VS.

Por fim, cabe destacar a relação entre tempos verbais e o jogo figura-fundo. Nesta narrativa, os enunciados 1 a 3 criam o cenário e estabelecem o referente: o pretérito imperfeito veicula a informação que constitui o fundo. Nos enunciados 4 a 6, o pretérito perfeito veicula a informação que constitui a figura, o que é posto em 1º plano na narrativa: as ações. O último enunciado, em que ocorre pretérito imperfeito, caracteriza apenas uma explicação (fundo), pois em nada avança a narrativa. Fica evidente, portanto, que a criança já aos quatro anos escolhe os recursos linguísticos de modo a sinalizar as relações discursivas para seu interlocutor, facilitando o processamento da informação que, assim, é apresentada de modo hierarquizado.

3.2 . Análise de trechos de conversação

Os três trechos de conversação que serão comentados aqui foram gravados na sala de aula da pré-escola denominada Meninópolis. Trata-se de um menino de 4 anos e 3 meses. Nos três trechos, pesquisadora e criança falam sobre gravuras de livrinhos infantis, selecionadas para testar a elicitacão de sentenças clivadas. O teste foi estabelecido a partir da pesquisa realizada por Hupet & Tilmant (1989).

CONVERSAÇÃO 1

Anotações sobre o contexto: gravura representando o interior de um teatro. No palco, uma bruxa segurando uma vassoura e uma fada segurando uma varinha de condão.

Adulto: Olha, tu sabe, um dia eu mostrei essa figura prá um amiguinho meu, um gurizinho assim como tu, e ele me disse/vê se tá certo o que ele

me disse, olha bem prá figura e vê se tá certo o que ele me disse. Ele me disse assim: 'a fada tá segurando a vassoura!'.

Criança: Não é certo porque é a bruxa que tá segurando.

Em sua resposta, a criança emprega uma construção complexa, com nexos explicativos (porque), sendo que a explicação é dada por uma oração clivada de sujeito. A criança marca, com isso, a descontinuidade do tópico. Mas a principal razão para o uso dessa construção marcada parece ser a necessidade de estabelecer um contraste com o discurso precedente. Esse discurso funciona como pressuposição que precisa ser negada. Para tanto, põe-se em foco, em destaque, a identidade do referente que seja adequada à gravura em questão. Esse efeito de contraste não ocorreria numa construção não marcada SVO como: *a bruxa tá segurando*, a menos que houvesse acento enfático sobre a *bruxa*.

Do ponto de vista do status da informação, de acordo com a escala de Prince (1981), trata-se de informação evocada no contexto (gravura), o que está de acordo com o emprego de SN DEF.

CONVERSAÇÃO 2

Anotações sobre o contexto: gravura representando a calçada, a rua, uma carrocinha de picolé, um menino passeando com seu avô, sendo que o menino está segurando um picolé.

Adulto: O meu amiguinho me disse assim: 'o vovô tá comendo picolé!'

Criança: É o menininho!

Adulto: Isso mesmo.

Criança: Olha aqui, parece que ele não tem braço.

Adulto: Pois é, parece que ele tem só um braço. (...)

Criança: Parece que ele tá de meia (apontando para a gravura). Eu ganhei da minha mãe a meia (mostrando sua própria meia com movimento de cruzar a perna e gesto de tocar sua meia).

Adulto: Deixa eu ver.

Criança: Minha mãe me deu.

Adulto: Ah, que linda que a tua mãe te deu!

Numa situação semelhante à anterior, a criança responde também adequadamente, mas empregando uma construção clivada incompleta com acento de ênfase (*é o menininho!*). Aqui também há descontinuidade do tópico com contraste em relação ao discurso anterior. Daí o foco no tópico adequado, que é posto em relevo pela construção e entoação. É interessante considerar essa resposta juntamente com a anterior, pois isso caracteriza a competência discursiva da criança como contendo recursos linguísticos diferentes para realizar uma mesma função pragmática – foco de contraste.

O segundo aspecto que chama atenção nesse trecho de conversação é a estratégia de deslocamento à direita do objeto direto na construção *Eu ganhei da minha mãe a meia*. Nesse caso, o deslocamento serve para marcar a introdução de um novo tópico, evocado no contexto situacional e não mais na gravura. Essa reordenação assegura, portanto, a identificação do referente como distinta, em parte, do que se dizia no discurso precedente – é preciso lembrar que a criança recém havia mencionado a meia de alguém na gravura. A expressão verbal *a meia* sucede o gesto, assumindo o caráter de especificação *a posteriori*, complementar, o que vem marcado, também, por entoação descendente.

Como os enunciados a seguir retomam este SN através da clipse – *deixa eu ver (ø – a meia)*, *minha mãe me deu (ø – a meia)* e *ah, que linda (ø – a meia)* que a tua mãe te deu!, seu status de tópico de discurso ou tema da seqüência discursiva favorece sua classificação como novo tópico. Entretanto, como sua posição bem à direita do enunciado contraria o que normalmente ocorre com o tópico, que costuma ser o primeiro SN, mais à esquerda do enunciado, alguns autores, como Ashby (1988), discutem sua caracterização, no francês, por exemplo, como anti-tópico. Evidentemente, os dados de que se dispõe neste trabalho são insuficientes para acrescentar algo a essa discussão. Fica-se com a posição de grau intermediário de continuidade, como previra Givón em sua escala.

CONVERSAÇÃO 3

Anotações sobre o contexto: gravura representando crianças jogando futebol, depois gravura de bola no chão ao lado de um vaso quebrado e as crianças paradas, olhando.

Adulto: Agora vamos olhar a figurinha e vamos ver o que é que eles estão fazendo.

Criança: Tão jogando futebol com uma bola.

Adulto: E aí, o que que aconteceu?

Criança: Chutaram e caiu a bola/sabe que eu sei jogar futebol?

Este exemplo é interessante por reforçar a interpretação anteriormente aventada, de que VS é uma construção mais relacionada com a descontinuidade do tópico do que com o status da informação.

Assim, na conversação 3, a criança estava falando sobre as crianças da gravura – este era seu tópico, representado por clipse + verbo na 3ª pessoa do plural. A seguir, fala sobre a bola. Como, na construção que emprega, o SN *a bola* é sujeito, precisa deslocá-lo de sua posição normal em português, antes do verbo, para mostrar que este SN está em descontinuidade em relação ao tópico anterior, podendo ser um novo tópico, dependendo do discurso posterior. O exame do enunciado subsequente deixa clara a mudança do tópico, ainda que relacionado ao tema da gravura, recém abordado: o jogo de futebol. A construção interrogativa empregada – *sabe que ...?* – parece ser

frequentemente usada para mudança ou introdução de tópico na conversação informal de adultos, algo que parece funcionar como a expressão mais típica de linguagem formal – *quanto a...*

Por outro lado, o emprego adequado de *uma bola* (SN IND), forma mais marcada, na 1ª menção, e de *a bola* (SN DEF), forma menos marcada, na retomada anafórica, revela que a criança está tratando esta informação como evocada textual e contextualmente, o que reforça o ponto de vista de que a construção VS não esteja necessariamente ligada à informação nova.

Para finalizar, compare-se o emprego do verbo *cair* no enunciado 5 da narrativa 3 e na conversação 3. Essa comparação é útil para mostrar que crianças de 4 anos empregam a ordem SV ou VS, especialmente com certos verbos intransitivos, para marcar funções pragmáticas e assinalar, iconicamente, a organização do discurso. Ao fazê-lo, seguem os padrões dos adultos falantes de português do Brasil, o que pode ser interpretado como indicio de competência discursiva nesta idade.

4. Implicações pedagógicas

A análise aqui proposta, ainda que introdutória e bastante rudimentar, já sugere algumas implicações para o trabalho na pré-escola e escola.

Em primeiro lugar, a *seleção* e a *elaboração* de material de leitura podem tomar por base o conhecimento que a criança já tem dos recursos da língua. Compreender as estratégias discursivas que ela emprega pode auxiliar a dosar as dificuldades de um texto ou pode contribuir para um paralelismo de estruturas que ajude a criança a compreender algo novo, relacionado com o que ela já sabe.

Um rápido exame de obras de literatura infantil mostra que as estratégias discursivas descritas neste trabalho como sendo de domínio da criança também estão presentes nestes textos. Veja-se, por exemplo, o emprego de VS para marcar descontinuidade do tópico ou para indicar que o SN sujeito não é o tópico:

- (...) *Quando o sol estava no melhor dos sonos, chegou o Zé Pé de Vento todo afobado, como se tivesse compromisso de hora marcada.* (...) (Duarte, ((s.d.):6).
- (...) *Nisso vinha aparecendo a Lua, lá do outro lado do céu e o Sol perguntou também a ela* (...) (Duarte, ((s.d.):12).
- *Era uma vez uma Margarida num jardim. Quando ficou de noite, a Margarida começou a tremer. Ai, passou a Borboleta Azul. A Borboleta parou de voar.* (...) (Almeida, 1980:1-4)
- (...) *Mimi não morreu. Só quebrou a perninha. (Tal e qual como a dona tinha avisado.) Veio o doutor de bichos.* (...) (Almeida, 1978:17).

Há, também, outras estruturas marcadas nos mesmos textos. Por exemplo, voz passiva para permitir supressão do agente: (...) *As coisas que Mimi usava foram guardadas num armário* (...) (Almeida, 1978:24). Outro exemplo seria a sentença pseudoclivada a seguir, cuja função contrastiva é bem clara: (...) *Vocês conhecem as irmãs da família nuvem? Tem a Ana Cirrus, a Letícia Nimbus, a Cristina Cúmulus e muitas outras. São muito brincalhonas, gostam de imitar as coisas - castelos, carneirinhos, elefantes, gatos e cachorros, cavalos, etc... Mas o que elas mais gostam é de brincar de pegador: Vivem correndo pelo céu...* (...) (Duarte, ((s.d.):3). Neste exemplo cabe notar, ainda, o emprego de *TER* como expressão existencial, exatamente como ocorre na linguagem oral informal entre adultos e na linguagem com ou da criança. O mesmo ocorre mais adiante: (...) *Lá pelas tantas, a orquestra parou e teve um show espetacular* (...) (Duarte, ((s.d.):19).

Através desses poucos exemplos, portanto, pode-se observar que certos recursos do oral, empregados por adultos e crianças, também ocorrem em textos de literatura infantil. Do ponto de vista psicolinguístico, é lícito supor que tais textos sejam mais acessíveis à compreensão da criança do que outros em que as estratégias discursivas (relação entre formas e funções) não fossem de domínio da criança. Evidentemente, contudo, muitos outros fatores precisam ser considerados na avaliação da complexidade (ou grau de dificuldade) de um texto, a começar pela caracterização do próprio leitor! Obviamente, não será possível discutir esta questão aqui.

Entretanto, não se pode esquecer que os textos de literatura infantil, pelo recurso constante às gravuras, funcionam ora como discursos predominantemente dêiticos ou metalinguísticos, ora como discursos mistos, em que parte da comunicação é expressa no texto e a outra parte, na gravura. Há, ainda, pelo uso de balões e recursos próprios dos quadrinhos, momentos em que a relação entre o discurso direto e o texto narrativo propriamente dito não é explicitamente estabelecida. Assim, não se pode esperar grande aproximação entre estes textos elaborados e aqueles produzidos pela criança, sem planejamento prévio. Mas pretendeu-se demonstrar a existência de certos recursos comuns para que se avalie o grau de dificuldade dos textos também em função das construções que apresentam.

O efeito facilitador da seleção de textos que contenham as construções antes analisadas parece óbvio, uma vez que a criança encontraria, no material escrito, as estratégias discursivas que conhece e sabe empregar adequadamente no oral.

Por outro lado, se esse efeito facilitador de fato existe (fala-se, aqui, em tese, uma vez que não houve testagem dessas afirmações), ficam, conseqüentemente, reforçadas as conclusões de Tasca (1986) e Votre (1987) sobre a inadequação da linguagem de muitas cartilhas de alfabetização. Tal inadequação, ao que parece, dificulta a aprendizagem da leitura e do funcionamento da língua escrita para fins de comunicação.

Uma outra implicação importante para o ensino diz respeito à *orientação* que se oferecerá à criança na produção de textos escritos e à *avaliação* desses mesmos textos. Em ambos os casos é preciso conhecer e compreender

a função das estratégias lingüísticas próprias do oral, que a criança domina, e sua relação com a língua escrita. É preciso mostrar que características do oral podem ser transpostas para o escrito e que diferenças existem entre as duas modalidades de língua. Além disso, é importante, também, levar a criança a perceber a multiplicidade de recursos lingüísticos para a realização das funções pragmáticas ou comunicativas. Por exemplo, levá-la a compreender que diversas construções podem ser empregadas para introduzir novo personagem em uma narrativa: VS, uso de verbos como *encontrar, achar, ver, ouvir, chamar* na ordem SVO, emprego de expressões existenciais como *tinha, havia, existia*, entre outras. A compreensão das relações entre FORMAS e FUNÇÕES pode, assim, ser ponto de partida para a compreensão das diferenças entre oral e escrito ou das diferenças entre dialetos. E na avaliação, os conhecimentos que orientaram o trabalho de produção podem ser usados como critérios para o julgamento da boa-formação do texto e de sua adequação à situação de comunicação prevista.

Finalmente, uma implicação de caráter mais geral. Sob o ponto de vista adotado neste trabalho, procura-se compreender e valorizar os PROCESOS comunicativos empregados com adequação pela criança. Abandona-se a preocupação com o erro e procura-se compreender o que a criança faz quando constrói seu discurso. Certamente, nessa perspectiva, há muito a aprender com cada criança que ingressa na escola, pois cada uma traz consigo um conhecimento lingüístico e uma competência discursiva que mal se começou a compreender.

5. Conclusão

Este estudo, de caráter bastante preliminar, procurou descrever relações entre sintaxe e pragmática no discurso da criança de 4 a 6 anos.

Tomaram-se por base o princípio cooperativo de Grice e os princípios de iconicidade de Givón. Assim, o discurso, que assinala iconicamente as funções pragmáticas, revela atitude de cooperação do falante em relação ao ouvinte.

As funções pragmáticas consideradas foram tópico e comentário, figura e fundo e status da informação (nova, inferível e evocada). A escala de continuidade do tópico, de Givón (1983) e a escala de Prince (1981) sobre o status da informação representaram importantes instrumentos de análise.

Através da análise, verificou-se que as crianças empregam adequadamente estruturas sintáticas marcadas como VS, passiva, clivada de sujeito e deslocamento de objeto direto à direita para marcar funções pragmáticas, assinalando para o ouvinte a organização da informação no discurso.

O emprego adequado das formas de SN mais e menos marcadas e o jogo entre pretérito perfeito e imperfeito, entre formas finitas e não-finitas

dos verbos foram outros recursos empregados com adequação pelas crianças nos discursos examinados, formas essas relacionadas com a organização da informação.

Frente a isso, julga-se oportuna e necessária uma análise mais sistemática e aprofundada do discurso infantil, sob a perspectiva aqui adotada, para que se possa averiguar em que medida a criança emprega as estruturas sintáticas marcadas e os demais recursos descritos e com que grau de adequação o faz.

Do ponto de vista da escola, sugeriram-se implicações decorrentes desta caracterização da competência discursiva da criança para a seleção e/ou elaboração de textos de leitura, para a orientação da produção de textos pela criança e sua avaliação pelo professor. Finalmente, pelo melhor dimensionamento das estratégias discursivas empregadas pela criança, essa análise permite deslocar do erro para o processo a atenção do professor, o que parece desejável numa perspectiva em que se quer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem.

6. Referências Bibliográficas

- 1 ASHBY, William J. (1988) "The Syntax, Pragmatics, and Sociolinguistics of Left - and Right - Dislocations in French". In: *Lingua*, North-Holland, (75):203-29.
- 2 ALMEIDA, F.L. de. *Gato que pulava em sapato*. São Paulo: Ática, 1978.
- 3 _____. *A margarida friorenta*. São Paulo: Ática, 1980.
- 4 BENTIVOGLIO, P. & BRAGA, M.L. (1988) "Espanhol, Português e Ordem de Palavras". In: *Delta*, vol. 4, (2):163-82.
- 5 BITTENCOURT, V.O. (1980) "Considerações sobre as condições sintáticas da posposição do Sujeito em Português". In: PONTES, E. & DECAT, M.B. (org.) *Ensaio de Lingüística*. Belo Horizonte: UFMG, (3):72-86.
- 6 BRAGA, M.L. (1984) "Tópico e Ordem Vocacular". In: *Boletim da Abralim*, (6):174-88.
- 7 CHAFE, W. (1976) "Givenness, Contrastiveness, Definiteness, Subjects, Topics and Point of View". In: LI, C.N. *Subject and Topic*. New York: Academic Press.
- 8 DANES, (1970) "One Instance of Prague School Methodology: Functional Analysis of Utterance and Text". In: GARVIN, P.L. (ed) *Method and Theory in Linguistics*. The Hague: Mouton, p. 132-46.
- 9 DUARTE, Roberto. *O aniversário do Sol*. Belo Horizonte: Editora LÊ, ((s.d.)).
- 10 COMRIE, B. (1981) *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Basil Blackwell Publisher.
- 11 GIVÓN, T. (1983). "Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference". In: HAIMAN, J. & MUNRO, P. (eds) *Switch Reference and Universal Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- 12 GONÇALVES, A.M.Z. (1989) "Continuidade tópica e referência em narrativas orais de crianças de 4 a 6 anos". In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUCRS, vol. 24, (4):79-95.
- 13 GRICE, H.P. (1975) "Logic and conversation". In: COLE, P. & MORGAN, J.L. (eds) *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press. p. 41-58.

- 15 HALLIDAY, M.A.K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- 16 HOPPER, P.J. (1979) "Aspect and Foregrounding in Discourse". In: GIVÓN, T. (ed) *Syntax and Semantics - Discourse and Syntax*. New York: Academic Press, vol. 12.
- 17 HUPET, M. & TILMANT, B. (1989) "How to make young children produce cleft sentences". In: *Journal of Child Language*, 16(2):251-61.
- 18 ILARI, R. (1986) *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas: UNICAMP.
- 19 KEMPSON, R.M. (1980) *Teoria semântica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- 20 KOCH, I.V. & TRAVAGLIA, L.C. (1989) *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- 21 LIRA, S.A. (1986) "Subject Postposition in Portuguese". In: *Delta*, vol. 2, (1):17-36.
- 22 NARO, A.J. & VOTRE, S. (1986) "Discurso e ordem vocabular". In: *Anais do IV Encontro de Variação Lingüística e de Bilingüismo na Região Sul* - Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, p. 2-24.
- 23 PONTES, E. (1987) *O tópico no Português do Brasil*. Campinas: Pontes.
- 24 PRINCE, E.F. (1981) "Toward a taxonomy of given - new information". In: COLE, P. (ed) *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press.
- 25 ROMAINE, S. (1984) *The language of Children and Adolescents*. New York: Blackwell.
- 26 TASCA, M. (1986) "A linguagem dos materiais de alfabetização". In: TASCA, M. & POERSCH, J. M. *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra.
- 27 VOTRE, S.J. & NARO, A.J. (1984) "Inversão de sujeito na fala carioca". In: *Boletim da Abralin*, (6):189-96.
- 28 VOTRE, S.J. (1987) "Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura". In: KIRST, M. & CLEMENTE, E. (org) *Lingüística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 111-26.