

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS POR PRÉ-ESCOLARES: ANÁLISE DOS RECURSOS COESIVOS EMPREGADOS*

Ana Maria de Mattos Guimarães
Professora Adjunta da UFRGS

O objetivo do presente trabalho é verificar como crianças de pré-escola constroem narrativas pessoais ou de sua invenção, tendo-se em vista o aspecto macroestrutural dessas narrativas e os recursos coesivos nelas empregados.

Para tal, procurou-se selecionar narrativas inventadas pelas crianças que não constituíssem reprodução de histórias conhecidas, embora pudessem ter sido criadas a partir delas. A coleta de 'corpus' foi realizada por meio de entrevistas com informantes de 4, 5 e 6 anos, alunos de pré-escolas, durante as quais eram convidados a contar histórias. Dessas, escolhemos inicialmente 26, das quais foram selecionadas 9 (3 por faixa etária), tendo como critério o fato de constituírem invenção da criança e, no caso de escolha em uma mesma faixa etária, considerou-se a história mais longa.

É interessante observar que, no 'corpus' das 26 histórias analisadas, a maior parte das narrativas inventadas ocorreu na faixa de 4 anos (66,7%), diminuindo este percentual à medida que a criança cresce, quando parece ocorrer o desenvolvimento do conceito de história como reprodução do que já foi contado. Assim, na faixa

* Este trabalho foi apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (Campinas, 1989). Agradeço ao Prof. Ignácio A. Neis pelas sugestões apresentadas à versão inicial do presente estudo.

de 5 anos, 50% das crianças inventam histórias, enquanto com 6 anos, encontrou-se apenas 33,3% de histórias inventadas.

1 – MACROESTRUTURA NARRATIVA

É possível apreender uma macroestrutura narrativa do 'corpus' analisado? Essa pergunta é bastante pertinente, na medida que a teoria cognitivista da aquisição da linguagem nega a possibilidade de a criança de faixa etária anterior a 8 anos montar narrativas, pela não existência, em seu sistema cognitivo, de um esquema narrativo (Petitjean, 1982; Piaget, 1963). Como a literatura apresenta vários contra argumentos a tal teoria (Romaine, 1985; Peterson & McCabe, 1983), resolvemos verificar o desempenho de crianças brasileiras.

Para a apreensão da macroestrutura, buscou-se apoio teórico em Adam, 1987; Petitjean, 1982; Neis, 1984; Labov, 1982. Conjugando a noção de seqüência como um plano de organização textual, resultante de corte feito no material discursivo pelo próprio autor, que organiza explicitamente a enunciação para facilitar sua interpretação, com o conceito de texto, desenvolvido por Adam, como uma unidade composta de n seqüências, a primeira tarefa foi averiguar quantas seqüências comportariam as narrativas ouvidas.

Concluímos que, na maior parte dos casos, os textos comportam uma única seqüência, caracterizando-se como relato mínimo. À primeira análise, três histórias apresentaram mais de uma seqüência narrativa. Duas delas não resolvem as seqüências propostas, apenas uma consegue montar duas seqüências narrativas com resolução das complicações propostas (Histórias 4, 5 e 6, respectivamente).

Uma análise mais profunda deve considerar os componentes indispensáveis a uma narrativa. Segundo Revaz (apud Adam, 1987) há pelo menos seis componentes necessários:

a) um personagem (P) constante (ao menos um, individual ou coletivo);

b) predicados X e X' definidores de P (predicados qualificativos – ser – ou funcionais – fazer – em um tempo t_n e t_{n+});

c) uma sucessão temporal mínima: $t_n - t_{n+}$;

d) uma transformação dos predicados X e X' pelo ou ao longo do processo;

e) uma lógica singular, na qual o que vem depois aparece causado por;

f) um fim-finalidade sob forma de moral, avaliação explícita ou a derivar.

Tomando-se a narrativa 1, por exemplo, pode-se apreender todos esses componentes:

a) o personagem constante é o cachorrinho, principal e único personagem da história;

b) apareceram predicados funcionais, caracterizadores da situação inicial do personagem cachorrinho (ex: tempo t_n "tava dim pé") e da situação final (tempo t_{n+} "tava saindo sangue");

c) as marcas de temporalidade não são expressas explicitamente, embora possam ser inferidas a partir do uso de aspectos verbais diferentes: o imperfectivo usado como progressivo/continuativo é substituído pelo perfectivo, sempre que quer fazer avançar as ações. O uso de aspectos diversos caracteriza, então, momentos diversos da narrativa;

d) os predicados funcionais usados para caracterizar o personagem são alterados pela complicação ocorrida;

e) as últimas ações da história são decorrentes da complicação;

f) explicitamente a criança não coloca uma moral, uma finalidade em sua história, mas esta pode ser inferida ("não se pode brincar na estrada") e é marcada, na orientação da narrativa, pelo intensificador 'bem' ("tava brincando bem na estrada").

Essa análise foi feita em todos os relatos obtidos. 33,3% deles não preencheram todas as condições de Revaz, por não se valem de predicados definidores do personagem, não conseguirem montar a complicação, que seria uma decorrência da transformação desses predicados, não apresentando, portanto, lógica narrativa (Histórias 3, 4, 9). Esses três textos apresentam a simples cronologia de atos-acontecimentos, constituindo o que Humberto Eco chama de 'grau zero da narração' e Revaz denomina de descrição de ação.

Considerando-se a perspectiva apresentada por Adam, a se-

qüencialidade narrativa corresponde a uma estrutura hierárquica global, que confere aos diversos acontecimentos um certo valor diferencial. Trata-se de macroestrutura narrativa, composta por macroproposições obrigatórias e facultativas. Adaptando-se o modelo de Labov (1982), para quem uma narrativa se caracteriza por apresentar suas proposições ordenadas temporalmente e aparecer com uma macroestrutura determinada, pode-se entender como macroproposições obrigatórias:

a) complicação ou ação complicadora, que vai determinar o nó da narrativa;

b) ação ou ações dela decorrente(s), que ocorre(m) durante o processo;

c) resolução e/ou situação final, que representa o fim do processo ou ocorre depois dele.

A análise das histórias mostrou que as macroproposições obrigatórias estão presentes em 66,6% dos relatos, coincidentemente naqueles que apresentaram os componentes levantados por Revaz.

Foi possível constatar que as crianças fazem uso das seguintes macroproposições facultativas:

— a orientação ocorre em 55,5% das histórias, às vezes marcada por uma única frase (como em: "o gurizinho, sabe? que ele fez aniversário. . ."), mas, sobretudo, por uma localização espacial da ação ("uma menina foi ao parque, com flor");

— o pacto conversacional, considerado aqui como parte da avaliação, por marcar o cuidado do narrador com a atenção de seu ouvinte, é assegurado por perguntas do tipo "sabe?, né?, deu?", ocorridas ao longo de quase todas as narrativas, ou por comentários do tipo: "ah! eu vou inventá uma" ou "é assim ó";

— a moral da história não é expressa textualmente em nenhuma narrativa, mas ocorre em 44,4% delas uma situação final, posterior à resolução.

Nossos achados são bastante coincidentes com os de McCabe e Peterson (1983), quando realizam análise de narrativas infantis com base no modelo de Labov. Em sua pesquisa, a incidência do padrão clássico aumenta com a idade e, por volta dos 6 anos, é o mais comum. Destacam dois outros padrões como significativos nas narrativas de crianças menores. Um deles constitui o 'padrão cronológico', que consiste numa simples descrição de eventos

sucessivos. Foi o que encontramos em uma história (História 9), em que o autor enumera ações rotineiras de um menino. Outro padrão seria o 'salto de rã' ("leap-frog"), em que a narrativa pula de um evento a outro, deixando de lado fatos importantes que devem ser inferidos pelo ouvinte. Tal padrão foi encontrado em duas histórias de nosso 'corpus' (Histórias 3 e 4), ambas de crianças de menos de 6 anos. Em uma delas, a tentativa de montagem de duas seqüências narrativas é falha pelos 'saltos de rã' praticados pela narradora, quando passa da seqüência 1, em que o personagem Popeie briga com uma amiga, à seqüência 2, em que é apresentado outro personagem: a Pantera Cor de Rosa, sem nenhum vínculo aparente com o anterior. A ligação entre as duas seqüências é meramente formal (uso do conetivo "e depois"), sem nenhuma relação de sentido explícita.

Como a análise demonstrou, 66,6% das histórias analisadas apresentam uma macroestrutura narrativa, permitindo-nos mostrar que crianças nas faixas etárias estudadas já têm introjetado um esquema narrativo de que se valem no momento de produzir suas histórias.

2 — ANÁLISE DOS MECANISMOS COESIVOS EMPREGADOS

Para este estudo, a base teórica foi buscada em Halliday e Hasan, 1976; Halliday, 1985; Beaugrande e Dressler, 1981; Widdowson, 1983; Kibedi-Varga, 1979; Paes de Almeida, 1984, Mira Mateus et alii 1983 e Bastos, 1985.

Para fins deste trabalho, definimos coesão como uma propriedade relacional de ocorrência de elementos lingüísticos na superfície textual, ligados entre si de modo a assegurar uma relação significativa entre eles e garantir o sentido do texto como um todo. A nosso ver, o entendimento da coesão apenas como função sintática acarreta o risco de interpretação do texto como uma lista de estruturas, quando sabidamente se trata de uma rede de relações. Por outro lado, considerando-a apenas semanticamente, não se aprofundam relações de seqüencialização, como a própria organização frásica. A coesão que consideraremos pode, então, ser descrita em termos de ligações formais (semânticas e sintáticas) entre as partes

do texto. A essas ligações chamamos de mecanismos coesivos. Analisaremos como tal a referência, a conjunção, a organização lexical, a organização frásica e a relação tempo/aspecto.

2.1 – Referência

Trataremos a referência de acordo com Halliday (1976, 1985). Segundo esse autor, referência é a propriedade que alguns itens da linguagem têm de, em vez de serem interpretados semanticamente por si sós, fazerem referência a algo mais em sua interpretação. Em inglês, assim como em português, tais itens podem ser classificados em pessoais, demonstrativos e comparativos. Eles indicam que a informação deve ser procurada em outro momento do texto, há uma pressuposição que deve ser satisfeita: a coisa referida deve ser identificada em algum lugar, dentro ou fora do texto. Halliday considera coesiva a referência textual (endofórica), a referência situacional (exofórica) é julgada não coesiva. Em nosso trabalho, seguiremos o mesmo critério.

As crianças conseguem montar ao longo de seus textos redes de referência, quase sempre anafóricas. Usam, sobretudo, pronomes pessoais de caso sujeito para referir personagem já citado anteriormente. Nota-se ainda o uso do possessivo, mediante o pronome possessivo ou as combinações dele, dela, bem mais comumente empregadas; e o emprego do relativo 'que' (como em: "era uma vez um patinho que ele tava andando...").

A respeito do uso do relativo, há, como no exemplo citado, tendência ao não apagamento do elemento correferencial da oração adjetiva, já representado pelo próprio 'que' (4 ocorrências em 9), sobretudo no caso de topicalização do referente, o que acaba produzindo pleonasmos, com a reduplicação nominal-pronominal. Nesses casos, o tópico nominal é acompanhado por uma oração-comentário, que contém um pronome correferencial ao tópico. Nos exemplos analisados, tal situação acaba produzindo não só a reduplicação nominal-pronominal (o patinho/que), como também uma reduplicação pronominal (que/ele). O elemento topicalizado é repetido tanto pelo uso do relativo, como do pronome pessoal.

A referência demonstrativa é utilizada numa relação marcada-

mente espacial em quatro histórias, três das quais apresentam problemas de identificação do referente.

Também a referência comparativa é utilizada pelas crianças que se valem em três histórias de 'assim' (com o significado de 'de forma igual a'), em todas com valor catafórico. Uma criança emprega 'também' com esse mesmo sentido.

Nesse trabalho, estendeu-se o conceito de referência para abranger a elipse, que consiste na omissão de um termo que já apareceu no texto anteriormente. A elipse foi utilizada em 8 histórias, totalizando 35 ocorrências, das quais apenas uma apresenta problemas, pois a elipse ocorrida pode referir a qualquer um dos três personagens citados anteriormente (História 2).

Foram encontrados problemas de identificação de referentes em 77,7% das histórias analisadas, sobretudo pelo uso de 'ele ou ela' sem recuperar qualquer termo que já tenha aparecido no texto ou sem deixar claro o referente, gerando ambigüidade. Tais problemas são de quatro tipos:

1) Uso exofórico de 'ele' ou 'ela': o uso de um desses pronomes pressupõe uma referência a um outro termo explicitado no corpo do texto. Se empregado adequadamente, pode ser um fator bastante eficiente no estabelecimento da coesão, pois retoma o que já foi dito ou anuncia o que está por vir, funcionando como elo de ligação entre as partes do texto, que assim passam a fazer sentido apenas quando tomadas em relação umas às outras. Entretanto, na história 4 o pronome 'ela' não recupera qualquer termo que tenha aparecido no texto: "... e depois a Pantera Cor de Rosa veio, disse assim (ela) vai praquela passo e os outros cantam aquele passo...", rompendo-se a coesão textual. Fato semelhante ocorre na frase final da história 3 "... nós fumo passeá junto com ele", em que não há ligação dessa 3ª pessoa com nenhum outro elemento do texto.

2) Uso inadequado de 'ele' ou 'ela', por falta de clareza do referente, gerando ambigüidade. É o caso mais comum. Na história 2, por exemplo, aparecem três personagens: patinho, vovó e lobo. Ao concluí-la, o narrador diz: "... vovó deu um susto nele", sem especificar quem é este 'ele': o lobo mau (a quem a lógica da história conduziria) ou o patinho (referente mais próximo). Fato semelhante ocorre na história 7, com relação à vizinha e à galinha:

"... caiu na vizinha que tinha água, que tinha milho, daí (ela) comeu..."

3) Uso inadequado dos dêiticos 'aí' e 'lá', com valor adverbial, ou dos demonstrativos 'isso', 'aquele', apontando referências exofóricas e referentes que o texto não permite pressupor. Trata-se de casos como o da história 8 "... tavam assaltando (lá)", ou da história 4..." os outros cantam (aquele) passo..."

4) Elipse inadequada, geradora de ambigüidade. É o caso da frase final da história 2: "... e daí foi embora", em que não é possível determinar qual referente está elíptico, pois qualquer um dos personagens do texto poderia ter praticado essa ação.

2.2 - Conjunção

A conjunção é considerada coesiva na medida que seu significado pressupõe a existência de certos elementos no texto, constituindo, no dizer de Halliday uma especificação de maneira pela qual o que segue está sistematicamente ligado ao que veio antes. Essa especificação é dada pelo significado próprio a cada conjunção.

Todas as histórias fazem uso de conjunções, sendo as mais recorrentes: 'e' (20 ocorrências); 'daí' (14 ocorrências); 'depois' (9); todas elas com valor seqüencial. Encontrou-se também 'quando' em 4 oportunidades e, com uma única ocorrência, 'ai' (equivalendo a daí); 'senão' (como condicional); 'assim' (conclusivo); 'que' (com valor de conseqüência, embora não antecedido por tão); e 'porque' (causal).

A ausência de contrastes adversativos e o fato de os marcadores de causa e condição terem aparecido apenas uma vez levam-nos a concluir que a criança dessa faixa etária tende a não deixar explícitas certas relações entre as orações. Romaine (1985) mostra que, na ausência de conetivos, essas relações precisam ser inferidas. Dessa forma, quando ocorre uma seqüência como a do exemplo a seguir, o ouvinte, a partir da ordenação das proposições na narrativa, inferirá um processo temporal, pelo qual assumirá que o evento expresso na proposição (1) ocorreu antes do evento expresso em (2):

- (História 2) (1) o patinho ouviu (o lobo)
(2) foi lá na casa da vovó

A justaposição representa uma possibilidade de escolha sintática para dar conta do sentido dessas duas proposições. A ordenação das orações no discurso mostra a relação seqüência de eventos/tempo real (i.e. assume-se que (2) não ocorreu antes de (1)), sendo, ao mesmo tempo, icônica).

Outro modo de apresentar a mesma informação seria reunir as duas proposições por meio de um conetivo aditivo ou seqüenciador, como em:

- (i) o patinho ouviu o lobo e foi lá na casa da vovó
(ii) o patinho ouviu o lobo e daí foi lá na casa da vovó

Nesses dois casos, o sentido das duas proposições independentes é codificado sintaticamente numa única sentença com duas orações independentes. Na primeira alternativa, o ouvinte ainda deverá inferir que a proposição 2, realizada pela segunda oração, ocorreu depois que o patinho ouviu o lobo. Na segunda versão, essa interpretação é marcada explicitamente pelo conetivo 'daí' e implicitamente pela ordem das orações na sentença.

O mesmo conteúdo proposicional existente poderia ser apresentado de outra forma:

- (iii) Quando o patinho ouviu o lobo, foi lá na casa da vovó

Depois de o patinho ter ouvido o lobo, foi lá na casa da vovó.

Nesse caso, as duas proposições são condensadas em uma única sentença formada por uma oração principal e outra subordinada introduzida pelo conetivo quando/depois de, que indica explicitamente a ordem dos eventos. O uso da marcação explícita é, em certo sentido, redundante, pois a interpretação pode ser suportada pelo contexto, pela ordenação das orações e pela seqüência temporal dos verbos.

Uma forma mais complexa de realizar o conteúdo dessas duas proposições na sintaxe narrativa seria ordená-las não iconicamente:
(iv) O patinho foi lá na casa da vovó, depois de ter ouvido o lobo
(v) Antes de ir lá na casa da vovó, o patinho ouviu o lobo.

Considera-se uma ordenação não icônica porque a ordem das orações no discurso não é a mesma como os eventos expressos pelas proposições ocorreram no tempo real. Nas alternativas (iv) e (v), o evento que ocorreu primeiro aparece em segundo lugar. Dessa forma, o ouvinte tem de conhecer o significado de "depois" e "antes", pois o contexto não é suficiente para suportar a correta in-

interpretação temporal. Além disso, poder-se-ia dizer que as relações explícitas marcadas pela sintaxe são, de certa forma, contrárias ao sentido que pode ser inferido do contexto discursivo.

Há evidências na literatura de que a criança na faixa etária até 4 anos tem dificuldade de interpretar sentenças em que sintaxe e contexto se apresentam de forma não convergente. Trabalho de Clark (apud Romaine) observa que crianças pequenas tendem a descrever eventos na sua ordem de ocorrência, em sentenças independentes ou conectadas por 'e' ou 'e então/dai'. Só posteriormente aparecem sentenças subordinadas, inicialmente introduzidas pela oração principal. O último estágio de aquisição seria ordenação do tipo (v), em que a subordinada adverbial introduzida por 'quando', por exemplo, apareceria em primeiro lugar. Esse estudo também mostrou que, só por volta de 5 ou 6 anos, é que a criança compreende discursos em que a ordem de menção não corresponde à ordem de ocorrência. Esse padrão de aquisição parece ocorrer em cada nova conjunção aprendida pela criança, o que parece apontar para o fato de que a ordem do desenvolvimento na aquisição de conjunções reflete a dificuldade cognitiva da relação semântica lexicalizada por elas.

Dessa forma, explica-se, a nosso ver, a sintaxe das narrativas analisadas, em que o meio mais freqüente de conectar as orações narrativas é seqüenciá-las por meio do conetivo 'e', sem marcação explícita, portanto. O uso de outros conetivos é marginal.

2.3 – Organização lexical

A organização lexical, segundo Halliday, garante um efeito coesivo através da seleção de vocabulário. Essa coesão lexical pode ser de dois tipos:

- a) reiteração, envolvendo a repetição de um item lexical, pelo uso de mesmo item, por um sinônimo ou sinônimo próximo, por um superordenado ou por um nome geral;
- b) colocação, resultante da co-ocorrência de itens lexicais que são, de algum modo, associados entre si e que tendem a ocorrer em ambientes similares, embora possam não ter o mesmo referente.

Incluem-se aqui as expressões idiomáticas, as metonímias e sinédoques.

Os dados do 'corpus' apontam o uso de reiteraões, sobretudo pela repetição do referente (11 ocorrências, em quatro histórias) ou pelo uso de categorias derivadas, como o diminutivo ('cachorrinho e cachorro', 'vovô e vovozinha') ou sinônimos próximos ('parque e pracinha', 'pintinho e galinha'). Não ocorre emprego de superordenados ou de nomes gerais.

2.4 – Organização frásica

A conexão frásica, que se dá a nível sintagmático e oracional é extremamente marcada em português, sobretudo pela realização de concordância, regência e da própria ordenação dos elementos na frase. Designa "os processos de seqüencialização que asseguram, a nível sintagmático e oracional, uma ligação significativa entre os elementos lingüísticos que ocorrem na superfície textual" (Mira Mateus et alii, 1983).

As crianças, de uma forma geral, parecem ter bem clara a noção de ordenação dos elementos da frase do português, permitindo-se inversões na ordem canônica sujeito-predicado, perfeitamente aceitáveis. O uso da concordância não foi problema na maior parte das histórias, tendo ocorrido apenas três casos diversos da norma padrão do português. Um seguiu a norma da variante menos culta, marcando a flexão apenas no artigo ("as flor"); outro, talvez pelo contágio da palavra marcadora de sexo feminino, usou a expressão "mulher de loba". O terceiro caso é o único problemático, pois perturba a compreensão do referente: a criança conta ter encontrado "as tias e um monte de coleguinha", mas vai passear junto com "ele". Quanto à sintaxe de regência, entendida em seu sentido amplo da própria estruturação da frase, apresenta problemas de dois níveis: — incompletude de predicação e interrupção brusca, sem retomada posterior. Devemos reconhecer, entretanto, que se tratam de ocorrências bastante comuns na gramática do oral.

2.5 – Relação tempo/aspecto

Outro mecanismo coesivo que nos pareceu importante incluir, sobretudo por se tratar de análise de narrativas, diz respeito à relação tempo/aspecto, que assinala a inserção de sinais de superfície para as relações entre eventos e situações no texto.

Nas narrativas analisadas, o tempo das histórias (i.e. aquele que corresponde à cronologia dos acontecimentos) confunde-se com o da narração (i.e. a ordenação dos fatos na narrativa), não tendo ocorrido inversão quanto à ordem referencial dos fatos.

Na narrativa 5, a aparente inversão da ordem dos acontecimentos (no momento em que a vovó dirige-se ao lobo mau, dizendo: "sai daqui, senão antes eu vou te deitá numa baita panela") não ocorre realmente, pois o uso de 'antes', nesse caso, representa apenas uma reiteração da condição já expressa por 'senão', não tendo realmente valor temporal.

A habilidade de referir eventos de mais de uma perspectiva aspectual já é dominada pelas crianças, embora, geralmente, as duas partes do sistema temporal de referência não estejam integradas uma à outra, mas apenas justapostas, como no exemplo da história 1.

É interessante observar também os usos que a criança faz do presente. Em muitos casos representa uma forma de assegurar o pacto conversacional, constituindo uma volta à situação de enunciação: "daí ele atirou, ... sabe?". Seu uso mais freqüente é no discurso direto, recurso bastante utilizado pelas crianças. A construção do discurso direto segue o padrão clássico da introdução por um verbo 'dicendi', como em: "... depois a vovozinha disse assim, o quê que tem nisso aí?"

Em apenas um caso foi constatada ruptura do fluxo discursivo da narrativa. Na história 4, ao introduzir a fala do personagem, o narrador utiliza "diz" em lugar de 'disse'. O caso parece indicar uma contaminação da ação de 'dizer' pelo presente do discurso direto que segue e talvez não deva ser considerado ruptura do fluxo temporal.

É importante referir a ausência de marcadores de tempo explícitos. As crianças se valem de expressões como: "era uma vez", "uma vez", "um dia", que situam o evento a ser contado em al-

gum momento nunca explicitado do passado. Mesmo a utilização (rara, como já foi analisado na seção 2.2) de subordinação temporal não assinala a definição exata do momento da ocorrência, como na história 3 "quando eu fui ao zoológico, eu vi umas cobras". Na verdade, esse 'quando' pode ter ocorrido em qualquer momento do passado: ontem, há dois meses, ou, como as crianças gostam de dizer, 'um dia'. Não há em nenhuma das histórias analisadas a ocorrência de marcadores temporais dêiticos.

Nossos dados parecem, pois, apontar que o uso de tempo pelas crianças foi consistente com as noções do adulto de ordenação temporal apropriada. Esses achados são semelhantes aos de McCabe e Peterson (1983) e diversos dos de Piaget (1969), para quem os eventos das narrativas infantis até 7 ou 8 anos são ligados com base no interesse pessoal (egocentrismo) e não na ordem real do tempo.

3 – CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou-nos verificar que mesmo crianças de 4 anos têm capacidade de construir narrativas uniseqüenciais, que seguem uma macroestrutura básica. Foi possível também realizar um levantamento dos mecanismos coesivos por elas empregados e apontar o principal problema de coesão encontrado: a questão de referência. Nesse sentido, os dados levantados coincidem com estudo realizado por Karmiloff Smith (1983), quando conclui que o uso inicial de pronomes pelas crianças não é necessariamente anafórico. Parece que as crianças menores usam pronomes deiticamente, não conseguindo construir a auto-referencialidade com recursos lingüísticos. Assim, as crianças pequenas não estariam ligando coesivamente uma série de sentenças, mas justapondo-as, e a interpretação de algum componente como anafórico ultrapassaria sua intenção. A função anafória em sua totalidade pode estar estabelecida até por volta de 9 anos. De certa forma, os problemas apontados em nosso trabalho parecem encaminhar para esta evidência.

Deve-se observar finalmente que os limites do estudo aqui apresentados são nítidos, na medida que o 'corpus' analisado é pequeno, não permitindo, portanto, generalizações. Serve, entre-

tanto, como sugestão para outros trabalhos que ampliem a coleta e estudem mais profundamente itens aqui observados.

4 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, Metz (56):54-79, déc. 1987.
2. ALMEIDA, José Carlos Paes de. *The interplay of cohesion and coherence in native and non-native written academic discourse*. Washington, Georgetown University, 1984 (Tese de Doutorado).
3. BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas, Editora de UNICAMP, 1985.
4. BEAUGRANDE, Robert & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. London, Longman, 1981.
5. CHAROLLES, Michel. L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, Metz (49):5-21, mars 1986.
6. HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in english*. London, Longman, 1976.
7. HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London, Edward Arnold, 1985.
8. KARMILOFF SMITH, Annette. The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In: DEUSTCH, W. (ed.) *The child's construction of language*. London, Academic Press, 1981.
9. KIBEDI-VARGA, A. Les détermination du texte. *Langage et société*, (6): 1-22, déc. 1978.
10. LABOV, William. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (ed.) *Analyzing discourse*. Washington, Georgetown Un., 1982.
11. MIRA MATEUS, Maria Helena et alii. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 1983.
12. NEIS, Ignacio Antonio. Problemas de tipologia do texto narrativo. 3ª Reunião da SBPC, 1984.
13. PETERSON, Carole & McCABE, Alyssa. *Developmental psycholinguistics*. New York, Plenum Press, 1983.
14. PIAGET, Jean. *Judgement and reasoning in the child*. New York, Humanities Press, 1969.
15. PRATIQUES. *Raconter et décrire*. Metz (34), juin 1982.
16. ROMAINE, Suzanne. Grammar and style in children's narratives. *Linguistics*, 23(1): 83-104, 1985.
17. SANKOFF, Gillian & TARALLO, Fernando. Relativization and anaphora in spoken language. *Revista DELTA*, 3(2):197-214, 1987.
18. WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford, University Press, 1983.

ANEXO

HISTÓRIAS INVENTADAS POR PRÉ-ESCOLARES

FAIXA ETÁRIA: 4 ANOS

HISTÓRIA 1: CRISTIANO (Creche Ana Toniolo, Esteio)

C – uma vez um cachorrinho tava dim pé ia andando/ e daí o cachorro tava brincando bem na estrada/ e daí, e daí passou um caminhão e,e,e, caiu em cima do pé dele. (. . .) ele foi chorando prá dentro de casa. (.) assim (h) Aiii!, gritando,, e tava saindo sangue (. . .) acabou.

HISTÓRIA 2: LUCIANA (Creche Ana Toniolo, Esteio)

L – era uma vez um patinho que ela tava anadando na f(l)oresta e via o lobo mau,, daí o lobo mau falou que tem uma menina no meio da f(l)oresta que (.) e o patinho ouviu e foi lá na casa da vovó,, a vovó deu um susto nele e daí foi embora.

HISTÓRIA 3: MARCIO (Jardim de Infância Tamborzinho)

M – tã, quando eu fui no zoológico, eu vim umas cobra e daí quando eu e o Dani Pirino o nosso coleguinha e daí quando nós vimos encontrá a tia Sandra e a Cristina, e, e um monte de coleguinha nós fumo passé junto com ele.

FAIXA ETÁRIA: 5 ANOS

HISTÓRIA 4: SABRINA (Aldeias SOS)

S – um dia ././ era o Popeje falando no rádio,, é, e depois ele, ele foi ././ brigou com uma amiga,, eles tinham uma letra no quarto ././ e depois a Pantera Cor de Rosa ././ veio ././ disse assim, ela vai prá aquele passo e os outros cantam aquele passo, né ././ af, né, af a mãe da Pantera Cor de Rosa diz que que não é prá passé,, af veio um homem batendo na casa que era prá metá a filha da Pantera Cor de Rosa.

HISTÓRIA 5: ROBSON (Restinga Velha)

R – era uma vez um patinho,, ele estava passando na floresta,, venhum lobo mau, ele, ele fez assim, uh! ././ ah! depois o patinho, o patinho disse quê quê isso af? ././ depois ././ depois, depois a vovó desse, o quê que tem nisso af? ././ depois a vovó pegou, arrumou a cama dela, tampou a cabeça ././ da vovozinha,, depois a vovozinha, a vovozinha disse

assim,, saf' daqui, lobo mau, senão antes eu vô te deitá numa baita panela, depois o lobo mau saiu,, ela pegou e tirou a cabeça do lobo mau fora, e os braços, e os dois pés e depois botou o lobo mau na panela e comeu / assim virou em um, em um, em uma, em um, em uma mulher de loba.

HISTÓRIA 6: AFONSO (Tamborzinho)

A — ah! eu vô inventá uma,, uma menina foi ao parque, ãh, com flor e a colocou as flor dentro de um, no vaso e tropeçou, ãh e o vaso se quebrô, daí ela voltou prá casa e foi brincá, hum, hum ./ daí o irmõzinho dela também foi lá prá pracinha andá de balanço, daí ele se atirou ./ ./ daí, sabe aqueles (...) sabe? daí ele pulou, tinha um colção ali e virou uma cambota ./ ./ e depois,,, foi prá casa, todo quebrado e, e perguntou prá irmã dele se foi ela.

FAIXA ETÁRIA: 6 ANOS

HISTÓRIA 7: JULIO CÉSAR (Girafinha — Sapucais)

J — é assim ó ./ o, o gurizinho, sabe? ./ que ele fez aniversário, que ele fez aniversário e deram um pintinho prá ele ./ a galinha cresceu, e a galinha saiu do pátio, sabe? e se perdeu, caiu na vizinha que tinha água, que tinha ./ milho,, daí ela comeu,, daí,, daí a vizinha disse ./ de quem é essa galinha?, não sei, ha, deve ser, deve ser do (.) ./ daí o gurizinho foi lá levá roupa,, encontrou a galinha,, a vizinha deu a galinha prá ele, deu? (.) daí a galinha já tinha crescido.

HISTÓRIA 8: PEDRO (Carrossel)

P — era uma vez a história do superpeido que ele, era segredo, era um cara que era o superpeido e, ele, ele, era segredo, era um cara que era o superpeido e, ele, ele esconde né quera ele ./ ./ hum daí ./ ./ é ele, é assaltaram um quando tavam assaltando lá ele soltou o, um peido que, que todo mundo caiu no chão, daí ele tinha não é a namorada dele que era, que descobriu que namorava o superpeido que era o namorado dela ./ daí ela, um dia virou superpeida, hum, hum, (risos)

HISTÓRIA 9: ALBERTO (Tamborzinho)

A — um dia um menino foi na pracinha, (h) brincá, brincou bastante, depois ele voltou prá casa, tomou um banho e jan. e foi assisti tevê e,e,e, ai,ai,jantou e foi prá casa ./ porque ele vai pará casa da vô dele, sempre, depois do almoço.