

Movimentos discursivos em interações verbais: uma perspectiva de análise

(Discursive moves in verbal interactions: an analyze perspective)

Lélia Erbolato Melo¹

¹Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

leliaerbolato@hotmail.com

Abstract: The aim of this paper is to examine the oral narrative produced by children who are 5, 8 and 10 years old, starting from the reading of five images without text, which were turned into a computerized program. These images 'tell' the story a misunderstanding between two characters. The analysis is based on the discursive moves produced in the verbal interactions. The results are presented and discussed taking examples from the research undertaken.

Keywords: discursive moves; verbal interactions; oral narrative.

Resumo: O objetivo deste artigo é examinar a narrativa oral produzida por crianças de 5, 8 e 10 anos, a partir da leitura de cinco imagens sem texto, transformadas em programa informatizado. Essas imagens 'contam' a história de um mal-entendido entre duas personagens. A análise se baseia nos movimentos discursivos produzidos em interações verbais. Os resultados são apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: movimentos discursivos; interações verbais; narrativa oral.

Introdução

Este trabalho trata do encontro entre os temas da leitura de imagens em sequência, a partir da literatura infantil, da narrativa oral por crianças e dos efeitos da tutela reflexiva do adulto, levando em conta a dinâmica interacional, ou seja, os movimentos discursivos. O quadro teórico e o diálogo com os dados coletados são construídos em torno de alguns organizadores dominantes (narrativa e narrativa oral infantil, a partir de imagens), apresentados de forma não exaustiva. Para isso, nos apoiamos inicialmente em autores, como Hurstel, Bruner, Veneziano e Hudelot, e François, com a intenção de justificar a referência aos referidos organizadores. Em seguida, concentramos nossa atenção nos eventos que correspondem à sincronização entre locutores e as necessidades de comunicação nas posições dialógicas específicas.

Hurstel (1966) examina as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população constituída de crianças, entre três anos e quatro meses a seis anos e cinco meses, de uma Escola Maternal, na França. A autora formula a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para o autor, "ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la" (1966, p. 116). Com base nos resultados obtidos, ela constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa "colocar em ordem as imagens", ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após essa idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bruner (1997), ao procurar esclarecer em que as narrativas diferem de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, examina suas propriedades essenciais. Na primeira propriedade, a principal, ele destaca a sequencialidade que lhe é inerente: “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 1997, p. 46). Uma segunda propriedade da narrativa: elas podem ser reais ou imaginárias sem perder sua força como história. Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum.

Na sequência, o autor consagra algumas linhas ao valor dramático da narrativa. Para isso, toma como ponto de partida os trabalhos de Kenneth Burke (1945) sobre o que chama de “dramatismo”. “As histórias bem formadas são compostas por um quinteto constituído por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema. Finalmente, ele faz referência também à sua “paisagem dual”, enfatizando que “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista” (BRUNER, 1997, p. 51).

Veneziano e Hudelot (2005) lembram que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa. O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e, geralmente, certa coerência de conjunto. O segundo critério é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978), a torna digna de ser contada.

François (2009) parte do princípio que a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas. Como lembra o autor (2001, p. 96), pensarmos que as imagens ‘contam’ uma história e que bastaria nosso olhar para saber de que história se trata, seria esquecer, que “o objeto percebido [...] não é mostrado como tal, mas ele é pensado”.

Concluindo, diríamos que as narrativas produzidas a partir de imagens implicam da parte do narrador um trabalho importante, tanto no nível da situação e do contexto, da identificação dos objetos, das personagens e das ações, que se escondem por trás das imagens estáticas, como no nível dos liames causais referentes aos acontecimentos e comportamentos das personagens.

Método

Sujeitos

Os dados coletados utilizados provêm de uma pesquisa com crianças que frequentam uma escola em São Paulo, distribuídas em três grupos de idades: 5, 8 e 10 anos. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).

Coleta e transcrição dos dados

Os dados foram obtidos em sessões interativas. O adulto estimulava a leitura das imagens e a narração espontânea da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela

“reflexiva” pelo adulto, com o objetivo de centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos (HUDELOT; VASSEUR, 1997).

Material

A história escolhida, “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988), é constituída de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado, que ‘contam’ um mal-entendido entre duas personagens, em relação à apreciação de um acontecimento.

Procedimento

A experiência se desenvolveu em três tempos, depois da visualização inicial das imagens da história, apresentadas uma após a outra na tela do computador e, finalmente, em conjunto. O primeiro tempo foi da narrativa antes da tutela do adulto. O segundo tempo que examinamos aqui foi da tutela, i.e., quando o interlocutor adulto questiona a criança, no sentido de aquecimento, de ajuda na construção de seu próprio discurso. O terceiro tempo foi da narrativa após a tutela.

Como se nota, é uma situação “clássica” da coleta de narrativas que permite a comparação das produções de crianças em diferentes idades. Entretanto, ela não é similar àquela situação, quando a criança narra fatos reais ou imaginários espontaneamente, seja enquanto iniciadora, ou participante ativo de uma conversação com um adulto familiar. Trata-se do cumprimento de uma tarefa, que a criança executa em um dado momento, em um lugar, para um interlocutor e a propósito de um conteúdo não escolhidos.

Exemplos e Análise/Interpretação dos Dados

Neste tópico, a fim de explorar o tema proposto, percorremos alguns autores, com o olhar voltado, sobretudo, para o entrelaçamento entre a construção do discurso interior da criança e a construção do dialógico interpretativo oral da narrativa.

Dentro desse contexto, vamos analisar três exemplos que mostram a variedade das narrativas orais, conforme a idade das crianças e os efeitos da tutela do interlocutor adulto, em situações interativas (adulto-criança). Considerar os discursos como eventos significa observar a apreensão do funcionamento de discursos particulares, no âmbito de uma concepção dinâmica entre língua e linguagem. O objetivo é examinar como se dá a interação, ou seja, o modo como os locutores produzem os discursos, o engajamento mútuo na troca comunicativa, não perdendo de vista os procedimentos fáticos de “validação interlocutória”, os reguladores (ou sinais de escuta), e as retomadas ou reformulações utilizadas pelos interactantes” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Além disso, nos apoiamos também em um texto sobre ‘argumentação’ de nossa autoria (MELO, 2008). Primeiramente, citamos o exemplo abaixo...

- (01) (BRAY, 5 a.)
P1: *uhn ... certo ... olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrô o colega dele é isso?*
BRAY1: *é empurrô*
P2: *ele empurrou o outro?*
BRAY2: *é*
P3: *vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrou o outro?*
BRAY3: *é e daí depois o outro empurrô/*
P4: *então eram dois amigos um empurrou olha bem ele empurrou o outro?*

BRAY4: ah::...ele tropeçô/
 P5: *o que aconteceu?*
 BRAY5: ele ele tropeçô/
 P6: *ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?*
 BRAY6: é é aí aí::...o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô /ele
 P7: *certo e depois que ele empurrou o outro o que aconteceu?*
 BRAY7: ele ele mostrô/ (com) o dedo a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/
 P8: *tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?*
 BRAY8: é::: eles viraram amigos de novo

Comentário 1. Inicialmente, em (P1), poderíamos pensar na ocorrência de uma correlação aditiva recortando um *continuum*, ou seja, em um par correlativo *chegou/empurrô* com a função de abertura do diálogo com o sujeito. A seguir, o sujeito, ao retomar, em suas respostas BRAY1 e BRAY3, a fala do interlocutor adulto (P1 e P2), recorre ao uso do regulador (ou sinal de escuta) “é”, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (VION, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor. No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (HUDELOT; VASSEUR, 1997), em três solicitações sucessivas (P2; P3 e P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “ah::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”, levando então o adulto a retificar “empurrô”>”tropeçou” (P6).

O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor (P2 e P4) confirma que “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1988, p.132). Aqui, podemos pensar que do espaço discursivo comum emerge uma diferença-divergência de ponto de vista ou percepção entre os interlocutores. Ao utilizar esse procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito a inferir uma falsa crença ou crença de segunda ordem (PERNER; WIMMER, 1985), quando ele atribui um julgamento de valor ou pré- julgamento, para justificar sua ação de “empurrar” – “o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele” (BRAY6), introduzido pelo uso do recurso linguístico – “é é aí aí”, confirmando assim que “argumentar é conectar ideias (GOLDER, 1996). Além disso, podemos pensar também em um encadeamento enunciado-enunciado (BRAY5 e 6), ou preenchimento de um “vazio”, do tipo (eu retomo seu discurso/ eu o desloco), ou seja, como um elemento criador de sentido no espaço discursivo da troca verbal (FRANÇOIS, 1996).

Comentário 2. Em BRAY7, o sujeito recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’, que, ao mesmo tempo, tem uma função referencial de escuta, ou de atenção conjunta em relação ao interlocutor (P7), além de ter sido utilizado por iniciativa da criança (COSNIER; BROSSARD, 1984). Prosseguindo, cruzamos com a noção de deslocamento sob a forma de compreensão responsiva, na medida em que a resposta do sujeito (BRAY7) à questão do interlocutor (P7) se traduz em uma nova orientação discursiva reiterativa, não esperada (“ele ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra...”), impregnada de tensão não frontal ou polêmica, como resultado do que lhe foi perguntado.

A seguir, vejamos outro exemplo...

(02) (BEA, 8 a. 2m.)
 P1: *muito bem... deixe eu fazer uma pergunta...você disse que dois meninos...daí eles se*

encontram...o que...que aconteceu com o menino depois?

BEA1: ((sem imagem)) o menino empurrou o outro porque... por causa que... ele tropeçou na pedra

P2: ah... entendi... e aí...

BEA2: aí... o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...

P3: péra aí ...qual menino caiu?

BEA3: aquele de... de... de... blusa branca...ele caiu...aí ele começou a chorá/que ele tinha se machucado...aí o...aí o...amigo dele falou assim...por favor não conta pro seu pai...aí o...eles ficaram amigo...aí eles foram brincá

Comentário 3. Neste exemplo, a resposta de BEA1 à pergunta de P1 confirma que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar ideias. Argumentar exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “porque... por causa que...ele tropeçou na pedra”. A seguir, em (BEA2), observamos a presença de outra característica dos argumentos – eles são justapostos: “aí...o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...”. De certo modo, eles levam o adulto a solicitar um esclarecimento sobre a queda (P3). Assim, a criança não somente esclarece como também justifica o acontecimento (BEA3), ou seja, adota uma atitude responsiva para com o interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 299).

Essa operação de explicação/justificação, por parte do sujeito, permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (caiu; começou a chorá/que ele tinha se machucado). Aqui, (retomando Sartre (2010, p. 46): “a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção; é contemporânea. À medida que a percepção se cria, sua lembrança perfila-se a seu lado”. Em seguida, na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro, o sujeito lança mão do discurso direto, com a intenção de manter seu relato, dramatizando-o um pouco – “falou assim... por favor não conta pro seu pai”.

Comentário 4. A seguir, observamos também que, em BEA2 e BEA3, as lembranças que vão surgindo estão ligadas ao mesmo tema, da “queda” do menino, expressa através da repetição reiterativa da ação de “cair” (VION, 1992, p. 215). Como lembra Sartre (2010, p.41), “uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória”. Além disso, em BEA3, particularmente, notamos que o sujeito, ao recorrer a uma voz fictícia, se posiciona no microdiálogo (por favor não conta pro seu pai”). Aqui, podemos pensar ainda na ocorrência de uma relação de dupla implicação: as relações externas são construídas a partir das (ou nas) relações internas. E também que o recurso à voz fictícia – da esfera cultural – se inscreve como uma resposta à questão colocada pela pesquisadora (P3).

Finalmente, observemos o exemplo seguinte...

(03) (GAL, 10 a. 2m.)

P1: *tá certo ... então deixa eu ver se eu entendi a tua história... eram dois meninos*

GAL1: um falô/ aí pro outro ... um menino caiu ... é:... atropêçô/ na pedra e bateu a mão no outro ... e outro caiu

P2: *e aí ... quando aconteceu isso?*

GAL2: daí o outro ... pensando que foi por querê ... bateu no outro de volta e daí depois ... que ele bateu ... ele aponta pra pedra ... e falô que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra ... e daí o menino falô ... aí desculpa ... e levantô/ o outro e pediu desculpa

P3: *o que aconteceu quando ele caiu?*

GAL3: quando ele caiu?

P4: *é*

GAL4: ele tropeçou

P5: *ai ele caiu ... e aconteceu o quê quando ele caiu*
GAL5: ele esbarrou no outro ... e o outro caiu

Comentário 5. Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (“... eram dois meninos”), recorrendo a um encadeamento discursivo (GALI). Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (P2) (“e aí...quando aconteceu isso?”), surge na narrativa da criança (GAL2) um exemplo interessante de “falsa crença e retificação de falsa crença” (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006, p. 122). Esclarecendo um pouco mais: o sujeito narra o acontecimento em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em sintonia com a pergunta da pesquisadora (P2). Apresenta, então, duas versões distintas do mesmo fato.

Na primeira versão (“daí o outro... pensando que foi por querê...), ele atribui uma falsa crença, porque pensa que o outro agiu por querer e, portanto, intencionalmente [= o contraempurrão – “bateu no outro de volta”, confirma o fato]. Para isso, utiliza o recurso retórico da repetição (“bateu...bateu”) e do elemento chave da narrativa – o gesto de “apontar a pedra”, seguido de um comentário verbal (HUDELLOT; JOSSE, 1997), a fim de justificar a razão da ‘queda’ e do ‘empurrão’.

Na segunda versão (“... ele empurrô ele sem querê na pedra”), observa-se que o sujeito narrador, ao retificar a falsa crença, utiliza tanto o discurso indireto, quando se refere à fala do personagem (“daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/na pedra...”), admitindo que o empurrão acidental, e não intencional, como recorre ao discurso direto, pedindo desculpa pelo equívoco (“... daí o menino falou... ai desculpa...”).

Além disso, observamos também que, nas duas versões apresentadas sobre o mesmo fato, o mundo da ação é colocado na perspectiva do mundo da consciência, pelo qual o narrador assume a perspectiva das personagens e fala dos acontecimentos, através de suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico, e, mais especificamente, a propósito das outras personagens e de seus comportamentos.

Comentário 6. Acrescentando outro viés de observação à análise das duas versões, a interpretação do mesmo fato por GAL2 nos leva a admitir a possibilidade de que a imaginação condiciona a percepção e a memória (BOURIAU, 2006).

Seria o caso de perguntarmos, então, como explicar que um mesmo fato ocasiona percepções diferentes? Uma explicação possível seria que, em sua maneira de perceber, cada pessoa projeta seu imaginário particular. Assim, como lembra Sartre (2010, p.13), “a imaginação ou o conhecimento da imagem vem do entendimento; é o entendimento, aplicado à impressão material produzida no cérebro, que nos dá uma consciência da imagem”.

Outro aspecto interessante a ser lembrado, no âmbito da imaginação, é que ela desempenha um papel importante na evocação das lembranças, na medida em que todo ato de lembrar é ‘criador’. E ainda: que a imaginação se apresenta como uma submemória, isto é, com uma capacidade de evocação, sem consciência, de algo que já aconteceu.

Mas, afinal, o que se pode entender por imaginação? Para Bouriau (2006, p.78-79), ela é reprodutora. Ela reproduz, de maneira, mais ou menos infiel, uma vez que não está ligada somente à visão, mas aos outros sentidos. Dentro desse contexto, ela é uma disposição para compor ficções, a partir de elementos emprestados do real, mas como

uma antecipação do futuro, aproximando de maneira nova os elementos de que dispõe. É, portanto, uma atividade criadora.

Como fecho, diríamos que a imaginação é reprodutora, criadora e também ‘produtora’, na medida em que *a priori* produz independentemente de qualquer dado empírico, conceitos e estabelece relações entre eles, como observamos nas duas versões discursivas de GAL2.

Comentário 7. Na sequência, a fala de GAL2 nos reporta também a Bakhtin (1988, p. 113), quando o autor enfatiza que a questão da orientação da palavra em função do interlocutor tem uma grande importância. “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Além disso, neste exemplo, a continuidade discursiva, através das duas versões da mesma realidade, nos remete à noção do diálogo a distância, uma vez que o sujeito retoma as formas que encontramos, geralmente, no diálogo face a face. Caminhando um pouco mais em nossas reflexões sobre o fragmento em questão (GAL2), verificamos que a completude dessa interação discursiva é determinada pela possibilidade de responder.

Para Bakhtin (1992, p.299), “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele”.

Comentário 8. Outra constatação interessante digna de destaque é a ocorrência do microdiálogo no interior do mesmo turno de fala, que se apoia em encadeamentos sucessivos entre os enunciados encaixados, marcados linguisticamente pelo uso da repetição reiterativa e do discurso direto.

O interlocutor, por sua vez, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“o que aconteceu quando ele caiu?”), conduz a criança, em sua resposta, a lançar mão parcialmente da pergunta feita pelo adulto (“quando ele caiu?”). Neste caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (DUCROT, 1980), na falta de um argumento (quem sabe!). A resposta monossilábica do interlocutor “é” (P4), por sua vez, induz o sujeito a responder – “ele tropeçou”. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, ele recorre novamente à tutela reflexiva (P5), que acaba desencadeando um efeito positivo na fala da criança (GAL5) “ele esbarrou no outro... e o outro caiu”, ou seja, ela constrói uma relação de causa/consequência e, com isso, amplia seu universo discursivo.

Como fecho das reflexões, acrescentaríamos que, na confirmação reiterativa feita pelo sujeito (GAL3), em relação à questão colocada pela pesquisadora/P3, e na resposta dada pelo sujeito (GAL4), verificamos que se trata de um deslocamento produzido por uma resposta, que não é uma retomada (FRANÇOIS, 2005).

Considerações finais

Os resultados obtidos deixam entrever que a diversidade de formas do engajamento afetivo e cognitivo da criança com a imagem e as estratégias discursivas utilizadas por ela indicam que:

- a) a significação dos elementos descritivos mencionados nas narrativas depende da rede de relações causais e explicativas na qual eles estão imbricados e do conhecimento de mundo arquivado em sua memória;
- b) os signos não verbais são vitais para a regulação e o controle do fluxo conversacional, conforme enfatizam Cosnier e Brossard (1984);
- c) a tutela reflexiva do adulto pode ter repercussão, tanto na produção da criança, como revela também seus progressos linguageiros, de acordo com a faixa etária. As crianças mais velhas precisam de menos suporte contextual do que as crianças mais novas, por exemplo;
- d) o adulto assume vários papéis, como: (a) alguém que dá instruções; (b) que expõe um saber; (c) que sustenta os sujeitos em suas tentativas de verbalização. Ele aparece também como um verdadeiro parceiro que não somente escuta as proposições das crianças, e se apropria delas, a fim de trazer sua própria contribuição para a elaboração discursiva;
- e) na troca comunicativa, é importante que os falantes estejam “engajados” entre si e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo aos diferentes procedimentos de validade interlocutória ou fática, no sentido tanto do receptor como do emissor, como sugere Kerbrat-Orecchioni (2006).

A confrontação dos resultados, por sua vez, nos permite avaliar **(a)** a referência que a criança faz aos estados internos das personagens, seja físico, emocional, intencional e/ou epistêmico (BRAY 6); **(b)** a ligação que a maior parte dos estados internos mantém com a expressão das explicações/justificações das ações, a partir dos oito anos (BEA1 e 3; GAL2); **(c)** a tendência da criança de cinco anos para as respostas curtas, quando se trata de cooperatividade argumentativa (BRAY 2, 4 e 5); **(d)** enfim, estes indicadores nos levam a inferir que, somente a partir de oito anos, a criança ousa um pouco mais para expressar seus julgamentos e se posicionar.

Ao final desta exposição, fica a certeza de que, no âmbito da dicotomia língua/linguagem, a interpretação dos dados deveria convergir não para a avaliação de uma gramática ‘interna’ da criança, mas para o modo como ela retoma, reformula, modifica, repete, suprime, acrescenta elementos, no que diz respeito à compreensão e produção, quando se trata da interação discursiva entre adulto e criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOURIAU, C. *Qu'est-ce que l'imagination?* 2ème tirage. Paris: Vrin, 2006.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURKE, K. *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall, 1945.

- COSNIER, J.; BROSSARD, A. (Dir.). *La communication non verbale*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1984.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris: Hermann, 1980.
- FRANÇOIS, F. Métalangue et/ou circulation discursive. *AILE*, Paris, v. 8, p. 153-168, 1996.
- _____. La ‘pensée’ dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser. In: BERNIE, J.- P. (Éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. p. 93-108.
- _____. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions, 2005.
- _____. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In: _____. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 14-15.
- GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- HUDELOT, C. ; JOSSE, D. Gestes indicatifs dans une situation de lecture d’image : Petits groupes d’enfants de 2-3 ans. *CALaP*, Paris, n.18, p.109-135, 1997.
- HUDELOT, C.; VASSEUR, M. T. Peut-on se passer de la notion d’étayage pour rendre compte de l’élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, Paris, n. 15, p. 109-135, 1997.
- HURSTEL, F. Étude des conditions d’apparition de la notion d’ordre des événements chez l’enfant de 3 à 6 ans à partir d’une série d’images en désordre. *Enfance*, Paris, v. 4-5, p. 115-127, 1966.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de C. Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États – Unis*. Paris: Éditions Minit, 1978.
- MELO, L. E. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: emoções, ethos e argumentação, III, Belo Horizonte, 2008. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, p. 1-14.
- PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, v. 39, n. 3, p. 437- 471, 1985.
- PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.
- SARTRE, J.- P. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- VENEZIANO, E. ; HUDELOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l’étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l’Homme*, Paris, v. 41, n. 2, p. 117-138, 2006.

_____. 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)*, Neuchâtel, v. 42, p. 81-103, 2005.

VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.