



**Os comentários metadiscursivos em narrativas produzidas por crianças:
a materialização do sujeito-autor.**

Mônica de Souza Serafim (UFC)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar os comentários metadiscursivos em narrativas produzidas por crianças. Para embasar teoricamente este trabalho, basear-nos-emos, principalmente, nas contribuições de Ginzburg (1986), Geraldi (1991), Abaurre et al. (1997), Authier-Revuz (1998) Jubran (1999) Koch (2002) e Barros (2003). A metodologia consistiu em uma análise longitudinal e qualitativa dos textos produzidos por crianças que à época cursavam os três primeiros anos do ensino fundamental. Os resultados sugerem que as crianças, ao utilizarem esses comentários, percebem que há informações necessárias à compreensão textual as quais estão ausentes e que necessitam ser explicitadas.

Palavras-chave: comentários metadiscursivos; narrativas infantis; reescrita.

Introdução

Este trabalho é fruto de nossas indagações sobre os comentários metadiscursivos em narrativas produzidas por crianças. Esse objetivo levou-nos a investigar a relação entre esses comentários, as marcas de pontuação e a autoria. As estratégias que as crianças utilizaram para mostrarem a autoria de seus textos serão consideradas, nesta pesquisa, como um querer-dizer da criança, evidenciando, segundo Baptista (2005), um trabalho singular dela com a língua. Desse modo, os textos produzidos evidenciam um esforço da criança para registrar algo de uma forma diferente daquela até então usada, propiciando-lhe, assim, interagir com o leitor por meio de suas reescritas.

Reconhecemos que há muitos aspectos a serem observados nas histórias reescritas pelas crianças, o que nos faz acreditar na riqueza de seus textos. No entanto, esta riqueza, a fim de ser vista mais precisamente, obriga-nos a fazer um recorte, necessário quando se estuda certo objeto, motivo pelo qual escolhemos analisar os comentários metadiscursivos nos textos das crianças.

Estes comentários serão considerados neste trabalho como aqueles que, segundo Geraldi (1991), mostram a criança-autora,

ora dirigindo-se aos seus destinatários perguntando sobre a compreensão do que se está dizendo, ora comentando o que se está dizendo, ora “corrigindo” interpretações (...) ora referindo-se ao que vai dizer (...) ora definindo condições sobre a continuidade do discurso. Quando dirigidas aos destinatários, podem convidá-los à escuta, chamar sua atenção sobre o que se está dizendo, ou sobre as expressões que estão sendo usadas. (GERALDI, 1991, P. 213)

Inseridas nestes comentários estão as intercalações que, quase sempre, representam uma interrupção no fluxo discursivo, que inscreve o outro na sequência discursiva.

Esses comentários enfatizam a interrupção (ou intromissão) do autor em seu próprio texto, fazendo com que neste ato a criança se constitua como sujeito do seu discurso. Assim a criança, considerada como um sujeito-autor, como aquele responsável pela produção da linguagem, mas que está submetido a forças externas, como as sociais, as internas e as psicológicas.

Esperamos chegar a conclusões, acerca da construção das intercalações, que possam mostrar aos diversos interlocutores das produções infantis, inclusive os professores, que esse tipo de construção é uma forma de mostrar a exterioridade interna do sujeito, as reflexões que as crianças fazem no momento em que estão produzindo seus textos.

1. Os comentários metadiscursivos: da Tradição à Análise do Discurso

Sob uma perspectiva histórica, as intercalações, na Retórica Antiga, eram concebidas como digressões, o *parekbasis*, conteúdo descentrado, sem relação com o restante do texto. Este tipo de construção foi estudada por Aristóteles (1998), que fez censura à digressão:

não resta a menor dúvida de que matérias externas ao assunto são descritas como arte por aqueles que definem como arte aquelas coisas como, por exemplo, o que devem conter o proêmio, a narração e cada uma das demais partes do discurso. (ARISTÓTELES, 1998, p.45)

Já Cícero (1989) e Quintiliano (1990) consideraram-nas como recursos que favorecem o discurso, no entanto, fazem duas observações: elas não são uma parte fixa do discurso e nem seu uso deve ser exaustivo. Tais observações mostram que os dois poetas consideravam as intercalações como uma técnica retórica de ampliação e, ainda, que ela não é uma parte do discurso, mas lhe é útil.

Tal posição é verificada por Reboul (1998) para quem

no texto judiciário prevê-se um momento de relaxamento, a digressão, trecho móvel (...) que se pode colocar em qualquer momento do discurso, de preferência entre a confirmação e a peroração (...) A digressão tem como

função distrair o auditório, mas também apiedá-lo ou indigná-lo; pode até servir de prova indireta quando feita como evocação histórica do passado longínquo. (REBOUL, 1998, p. 59)

As palavras de Reboul (*op. cit*) mostram-nos que, apesar do caráter desviante, a digressão é uma estratégia usada no exercício da escrita.

Este caráter estratégico da digressão tem por função promover um afastamento do assunto em questão. Tal promoção parece ter assumido ao longo dos anos uma conotação pejorativa, ligada à idéia de descontinuidade e fragmentação, um problema no curso das ideias do texto. Este pensamento é assumido por Moisés (1998, p.30) que, baseando-se em Aristóteles, reafirma consistirem as digressões na “inserção da matéria estranha àquela tratada no momento”, apesar de acrescentar algumas considerações sobre os conteúdos que podem ser digressionados e de seus modos específicos de expressão, como a *asserção*, quando o adversário tem razão em um argumento; *licença*, expressão de um pensamento que choca o público; *dubitatio*, quando o orador pede ao público um conselho sobre a conformação do discurso e *apóstrofe*, quando o orador se dirige ao adversário ou às pessoas ausentes.

É necessário esclarecermos que, embora nem todos os “desvios” sejam irrelevantes, não podemos deixar de conceber que algumas intercalações podem perturbar o texto devido à falta de domínio dos recursos formais necessários à construção textual. Se não for assim, ficaremos com a idéia de que não existem textos problemáticos. A Retórica Antiga considerava ainda que as digressões poderiam apresentar qualquer tamanho, adaptar-se a qualquer discurso e aparecer em qualquer parte do texto e em qualquer obra, como no romance e na poesia épica.

A ênfase no uso estratégico da digressão é ampliada na Retórica Moderna. Plebe e Emanuele (1992) lembram-nos que, na época moderna, o destaque foi para a interclusão, informação interrompida que provoca no interlocutor um vazio de conteúdo. Os autores afirmam ainda que este vazio suspende o curso da leitura, sendo, por isso, o uso da digressão uma estratégia que prende a atenção do leitor e torna viva sua participação, no sentido de preencher estes vazios.

Já nas gramáticas normativas, as inserções chamam a atenção porque elas se apresentam como um “escorrego” dentro da sintaxe, daí se justificarem as observações feitas sobre as orações que são destituídas de um vínculo com a estrutura oracional. Essas orações são definidas segundo seu aspecto gráfico – o de parentetização, por isso, em algumas gramáticas, como em Kury (1960, p.70), elas são nomeadas de “orações intercaladas e interferentes” e, em Melo (s/d, p.328), “justapostas ou parentéticas”.

Rocha Lima (1998) procura categorizar esses fragmentos chamando-os de orações justapostas, a saber: a intercalada, a apositiva e a adverbial. Em relação à intercalada, o autor (*op. cit.*: 262) afirma que “há duas orações de sentido independente, uma das quais se intercala na outra, interrompendo-lhe a sequência” e exemplifica com “Meu pobre companheiro (que perda irreparável) morreu nos meus braços.”

As intercalações, observadas pelo viés semântico, são enfatizadas por suas funções informacionais. De acordo com Kury (1985: 70), elas “representam um comentário, uma ressalva, um desabafo do autor, de valor antes expressivo, estilístico, do que sintático gramatical”. Este pensamento é compartilhado por Bechara (1999, p.98), para quem as intercalações “podem denotar advertência, citação, desejo, escusa, opinião, permissão e ressalva”.

Vemos nas definições acima que os gramáticos antecipam questões sobre a subjetividade na linguagem. Segundo Paiva (1999), os gramáticos fazem isso no momento em que se referem às funções expressivas das intercalações e também quando assumem que elas são, por exemplo, um desabafo do autor e que não têm valor sintático.

Os Manuais de Redação tratam também do uso das intercalações.

O compêndio de Sayeg-Siqueira (1995, p. 71-72), apesar de não ser um típico manual, assume um caráter normativo devido às críticas que faz ao uso de segmentos inseridos que, segundo ele, representam um defeito textual, utilizando-os para exemplificar “os problemas de encadeamento lógico das idéias”.

Em Fulgêncio e Liberato (1996), as intercalações aparecem nas questões referentes aos problemas de leitura devido à distinção entre fala e leitura. Segundo as autoras (op. cit.),

para o leitor inexperiente, os pontos em que os textos escritos diferem dos orais são pontos críticos em que pode haver problemas de compreensão (...) Na linguagem oral, o falante repete, após as inserções, o que havia dito anteriormente. Já na escrita, não há repetições nesses mesmos casos, o que acarreta uma sobrecarga no mecanismo decodificador, com o perigo de quebra de compreensão no caso de leitores fracos. (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, p. 12-13)

Já Martins (1997, p.157), ao tratar das intercalações no texto jornalístico, as considera “condenáveis, pois desviam a atenção do leitor”.

Vimos que as perspectivas acima tratam os comentários metadiscursivos¹ tanto de modo positivo quanto negativo. Essas divergências nos mostram um tratamento motivado pela natureza do fenômeno: sejam as intercalações desviantes, acessórias, adicionais, desnecessárias ou prejudiciais, sejam elas vistas como ação do sujeito sobre o seu dizer, foi de deslocamento que se falou. Os caminhos trilhados, diferentemente, convergem no sentido de que ambas as considerações viram o fenômeno escapar às possibilidades de análises. Neste trabalho, portanto, as intercalações podem ser definidas como interlocuções feitas por meio de inserções, esclarecimentos que a criança utiliza para inserir-se como autor em suas produções.

A operação de inserção parece estar associada ao monitoramento global da atividade que está sendo realizado pela criança, o que lhe permite mergulhar no texto e perceber que há informações necessárias à compreensão as quais estão ausentes.

Segundo Bakhtin (1988), as regras da língua naturalmente existem, mas seu domínio é limitado, e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo. Se explicassem, não haveria espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao mundo. Existem modos diferentes de se expressar refletindo a diversidade da experiência social. O que constitui essas linguagens é algo extralinguístico. Ora, se a língua é inseparável do fluxo de comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo contínuo na corrente de comunicação verbal,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham

¹ Vimos que os comentários metadiscursivos receberam diversas denominações ao longo do tempo: digressões para a Retórica, intercalações para os gramáticos.

nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...)
(BAKHTIN, 1988, p.108)

Segundo Halliday (1973), a lingua(gem) serve, em primeiro lugar, para expressar, organizar conteúdos, assim, a criança, ao fazer suas escolhas léxicas, transmite suas experiências, seus conhecimentos, suas emoções, seus pensamentos para seu interlocutor. E é por meio dessas escolhas, influenciadas pela organização do texto, que o leitor apreenderá aquilo que lhe está sendo transmitido. Ainda segundo Halliday (*op. cit.*), a escolha de uma palavra pode expressar um tipo de significado, o modo como é empregada, sua posição no texto terá um objetivo determinado e, com certeza, produzirá um sentido específico.

Em se tratando dos comentários metadiscursivos, à luz da Linguística Textual, temos as contribuições precursoras de Dascal e Katriel (1982), para quem esses comentários são definidos como segmentos que não se relacionam topicamente com a porção textual precedente nem com a que segue. Assim, eles se caracterizam por uma suspensão tópica, a inserção de um novo tópico e, em seguida, por uma reintrodução de um tópico previamente desenvolvido.

Por fim, temos, sob o prisma da Análise do Discurso francesa, as contribuições de Authier-Revuz (1998). Segundo a autora (*op. cit.*), os comentários metaenunciativos são uma forma de heterogeneidade enunciativa mostrada, classificada em dois tipos: a autonomia simples e a modalização autonímica. A primeira mostra um elemento a que se faz menção e a uma ruptura sintática, na qual o objeto é mostrado e remetido a um outro plano. Já a modalização autonímica tem por característica um desdobramento do comentário em si, caracterizado por aspas e negritos, dizeres implícitos e por dizeres explícitos do tipo ‘você sabe o que eu quero dizer’.

Ao utilizar os comentários metadiscursivos em seus textos, as crianças utilizaram principalmente os parênteses que, para Jubran (1999, p. 131), são entendidos como “um dos recursos pelos quais os interlocutores articulam o texto falado, manifestando, na sua materialidade linguística, as posições que assumem na situação de enunciação e o correlativo envolvimento com o ato de fala que executam”. Ainda segundo a autora (*op. cit.*), as inserções parentéticas, nos textos falados, evidenciam as atitudes avaliativas dos interlocutores no momento da situação comunicativa em que estão inseridos. Apesar de essas considerações feitas pela autora referirem-se ao texto falado, acreditamos que elas podem também ser observadas no texto escrito, pois fala e escrita se valem do mesmo sistema linguístico, apesar das especificidades de cada modalidade de uso da língua.

Segundo Jubran (*op.cit.*), existem quatro grandes classes de parênteses, classificadas em uma perspectiva textual-discursiva, que focalizam:

- a) a construção tópica do texto;
- b) o locutor;
- c) o interlocutor;
- d) o próprio ato comunicativo.

Enquanto a tipologia sugerida acima se baseia em uma perspectiva funcional, pois estes são concebidos no exercício de suas funções textual-discursivas, a gramática normativa apresenta-os como um sinal, cuja função principal é apontar a melodia, a entoação.

A nosso ver, esta função dos parênteses vai de encontro à perspectiva funcional, pois estes elementos, os parênteses, constituem parte fundamental na construção do sentido do texto, aproximando seus interlocutores na situação comunicativa da qual participam, pois o

texto é objeto de interação. Para ilustrar os exemplos da utilização dos parênteses em sua gramática, os autores (*op. cit.*) recorreram aos excertos literários em que não há contexto para uma análise das funções textual-interativas dos parênteses. Os excertos são apresentados como um simples recorte, em que a língua analisada é um modelo considerado ideal, vista de forma estanque.

Bechara (1999, p.604-605) considera os parênteses como “sinais de comunicação ou de mensagem e de pausa inconclusa”. Diz ainda que os parênteses assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o leitor. Isso nos parece contraditório, pois como o autor pode admitir que, na escrita, o uso das inserções parentéticas amplia a intimidade entre os participantes de uma comunicação ao mesmo tempo em que, por meio dessas inserções, há um isolamento semântico? Impossível para o suporte teórico adotado por nós, porque as informações contidas no interior dos parênteses contribuem amplamente para a construção do sentido do texto.

Para Koch (2002), também sustentada pelos pilares da Linguística Textual, as inserções parentéticas, nas quais são introduzidas explicações ou justificativas, têm a função de despertar ou manter o interesse do parceiro e/ou criar uma atmosfera de cumplicidade entre escritor e leitor ou, ainda, podem expressar uma atitude do locutor perante o que foi dito.

Acreditamos que, ao analisarmos as inserções parentéticas nas produções infantis, sob o ponto de vista discursivo da linguagem, além de estarmos norteando o desenvolvimento do nosso trabalho, sugerimos uma discussão sobre a linha teórica que permeará o tratamento dado ao nosso objeto de estudo, tão necessário à construção do sentido do texto, mas tão pouco considerado no ensino da escrita. Isto, certamente, justifica-se pela força do ensino tradicional, como pudemos perceber pelos gramáticos mencionados, que ainda cerca o ensino da escrita.

As intercalações, segundo Barros (2003), podem ser consideradas como marcas que podem ser interpretadas como indícios de uma intervenção do sujeito no texto, que se manifesta de acordo com suas necessidades. A autora (*op. cit.*) cita ainda algumas funções das intercalações:

Por meio de intercalações, presentes e deslocadas, são constituídas identificações, reconhecimentos, anforizações, dedicatórias, tradução de termos (ou aposições), explicações, reformulações, correções, definições, avaliações, ironias, citações, ressalvas, especificações, alusões, além de marcar datas, orientar a leitura, indicando páginas seguintes ou anteriores, dentre outras. (BARROS, 2003, p.24).

2. Procedimentos metodológicos de investigação

2.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são crianças de alfabetização, 1^a e 2^a séries², oriundas de uma escola particular da capital cearense.

² Neste trabalho, utilizaremos as denominações alfabetização, 1^a e 2^a séries em virtude da coleta do corpus ter sido realizada antes da nomenclatura proposta pelo MEC, em 2006, para o Ensino Fundamental.

2.2. Procedimentos de coleta do *corpus*

Para que possamos relatar como as crianças realizam os comentários metaenunciativos em seus textos, optamos por uma análise evolutiva da produção textual das crianças. Assim, esta pesquisa é constituída por 50 crianças distribuídas em dois grupos: um, denominado GA (Grupo da Alfabetização), composto por 26 crianças com a média de 5,9 anos que, no momento inicial da coleta dos dados, cursavam a Alfabetização; outro, denominado G1 (Grupo da 1ª série) formado por outras 24, com idade média de 6,8 anos que se encontravam na 1ª série ao escreverem a 1ª versão da história de Chapeuzinho Vermelho.

Estes 200 textos compõem o *corpus* coletado, organizado, codificado e analisado pela professora Ana Célia Clementino Moura, que solicitou quatro reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, elaboradas pelas mesmas crianças em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997; junho e outubro de 1998. No primeiro ano da coleta, a atividade foi aplicada com as crianças da alfabetização e as da 1ª série (104 textos) e no ano seguinte a atividade foi dirigida às crianças da 1ª e 2ª série (96 textos), de forma que foi garantida a escrita dos textos pelas mesmas crianças.

A produção dos textos seguiu as mesmas orientações observadas para a produção dos textos em português, espanhol e italiano (Ferreiro, 1996). Para que escrevessem a história *Chapeuzinho Vermelho*, as crianças receberam uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram escritos em sala de aula, tarefa que durou, em média, uma hora.

Os textos receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo os dois primeiros correspondentes à série: (00) alfabetização, 01 (1ª série) e 02 (2ª série); o terceiro dígito mostra a versão do texto: 1 para a 1ª versão, 2 para a 2ª versão, 3 para a 3ª versão e 4 para a 4ª versão; os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do aluno. Por exemplo, no texto 011021, os dois primeiros números significam que a criança está na 1ª série, o número um (1) significa que é a primeira versão do texto e os três últimos números (021) mostram o número que foi dado à criança. Assim, a sequência numérica 012021, significa que a criança está na 1ª série (01), mas já produziu a segunda versão do texto (2); no texto 023021, esta mesma criança está na segunda série (02) e escreveu a terceira versão do texto (3); finalmente, o texto 024021 mostra que a criança está na segunda série (02) e que esta é a quarta versão do texto (4).

Basear-nos-emos, para a realização da análise qualitativa dos dados, no paradigma indiciário de investigação que, conforme Abaurre *et al.* (1997), baseadas em Ginzburg (1986), apresenta-se como um modelo epistemológico fundado no detalhe, no singular, partindo do pressuposto de que, se identificarmos a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer.

Essa opção feita por focalizar também os dados singulares permite-nos traçar preferências da criança em seu trabalho com a linguagem. Desse modo, ao lado de escolhas idiossincráticas, que provavelmente jamais se repetirão, os sujeitos, por outro lado, sinalizam que estão investindo em determinados aspectos, buscando, a partir de suas escolhas, provocar algum efeito de sentido em seus interlocutores.

3. Os comentários metadiscursivos nas produções infantis: as crianças dialogando com o interlocutor

Os comentários metadiscursivos nos textos do GA estão presentes em cinco produções. No primeiro texto de Érika e no de Rebeca, como podemos conferir abaixo:

e ela foi so que sabia
que tinha o lobo
mas o lobo **que era**
esperto inventou
que era um anjo (...) Érika (001004)

não va pela
á floresta porque mamai
por que tem o lobo tamai tao taofilha
mas a xapesino méntiu de repete a pareseu /o lobo (...)Rebeca (001019)

Esses comentários têm a função de avaliar, respectivamente, o comportamento do Lobo Mau e o de Chapeuzinho Vermelho. No texto de Érika, os comentários aparecem sob a forma de uma oração adjetiva e no de Rebeca de uma oração adversativa.

Os outros usos dos comentários metadiscursivos pelas crianças deste grupo concentraram-se nos textos 3 e 4, e a função avaliativa continua predominante, como podemos ver nos textos de Beatriz, Nara e Sabrina, transcritos abaixo:

e como o lobo era esperto demais foi pelo caminho (...) Beatriz (013001)

O lobo mal **como foi esperto** foi no caminho do (...) Nara (013016)

Mas o lobo **fingindo ser amigo** insistiu (...) Nara (014016)

Então Chapeuzinho **como era tão danada** foi pela floresta (...) Sabrina (014020)

Os comentários presentes nos textos das crianças do GA foram feitos sem o uso dos sinais de pontuação, sejam eles as vírgulas duplas, o travessão duplo e os parênteses. Tal fato pode ser explicado pelo uso inicial da língua escrita pela criança e evidencia que ela está começando a perceber que, em seu texto, existem aspectos que merecem ser destacados, a fim de proporcionar ao leitor compreensão do material escrito.

Já nos textos do G1, esses comentários estão presentes em cinco produções. No primeiro texto de Edson e no de Júlia, como podemos conferir a seguir:

a mãe dela disse para
ela ir pelo lago depois saio de casa **só que ela desobedeceu a**
mãe e foi pelo caminho da floresta (...)
e o lobo **muito esperto** foi pelo caminho do lago(...) Edson (011033)

O lobo **muito esperto** foi pelo bosque. Júlia (011037)

Assim, como nos do GA, eles tiveram a função de avaliar o comportamento de Chapeuzinho e do Lobo Mau.

Nos textos das crianças do G1, os comentários metadiscursivos já começam a vir acompanhados dos sinais de pontuação, como as vírgulas duplas e os parênteses. Vejamos essas ocorrências a seguir.

Gabriel, em sua terceira produção, transcrita abaixo, ao narrar o episódio no qual Chapeuzinho Vermelho se encontra com o lobo, que está deitado na cama, fantasiado de vovó, procura mostrar ao leitor que Chapeuzinho, na verdade, não está conversando com sua avó e, sim, com o lobo:

Finalmente Chapéuzinho perguntou por quê a sua avó, **digo**,
o lobo tem uma boca tão grande (...) Gabriel (023034)

A fim de indicar para o leitor que Chapeuzinho está sendo enganada, o garoto usa um verbo, entre vírgulas duplas, que mostra que a personagem está sendo enganada, ao mesmo tempo em que corrige a referência à avó, neste caso as intercalações exercem a função de retificar uma informação. Segundo Calil (2004, p.69), as retificações também podem funcionar “como uma desestruturação do já dito para estabelecer novas relações de sentido”. No caso do texto de Gabriel, para corrigir uma provável interpretação equivocada sobre a personagem que conversava com Chapeuzinho Vermelho.

A singularidade no uso dos comentários metadiscursivos, provavelmente, está no quanto a sua presença no texto mostra a preocupação que o autor tem com o seu leitor. Desse modo, o uso deles pode mostrar que o autor acredita que há, em seu texto, pontos a esclarecer e também que aspectos merecem ser destacados. No caso dos textos que compõem nosso *corpus*, os comentários utilizados com a função de explicar algo foram também acompanhados dos parênteses, como podemos observar nos textos de Marcos Victor.

O garoto utilizou os comentários com parênteses nos dois últimos textos. Primeiramente, com o objetivo de identificar sobre qual vovó se está falando:

Era uma vez uma menina que tinha uma mãe e a mãe dessa menina pediu para ela levar doces para a avó dela. Essa menina se chamava Chapeuzinho Vermelho. **Esqueci de dizer** que a mãe de Chapeuzinho disse para ela que não era para ela parar para conversar com ninguém. Mas ela encontrou um lobo, e parou para conversar (...) O nome da vovó dela era vovó Tereza. O lobo chegou, comeu a vovó Tereza e Chapeuzinho ainda estava a caminho. Quando chegou lá... Ela viu a vovó (**Tereza**) muito estranha. Perguntou pra que serviam aqueles dentes e, **você sabe**, todas as características importantes de um lobo.(Marcos Victor, 023042)

Assim, quando põe entre parênteses o nome da vovó, pretende mostrar que não está falando de outra avó, mas da vovó Tereza. Nestes usos dos parênteses temos, de acordo com Geraldi (1991, p.209), uma “operação de salvaguarda, cuja função é evitar possíveis outras interpretações que o enunciatário poderia dar ao que se disse”.

Neste texto de Marcos Victor, podemos perceber também a conversa que o garoto procura estabelecer com seu leitor, primeiramente, ao avisá-lo de que se esqueceu de informar

que a mãe de Chapeuzinho teria dito à garota para não conversar com ninguém, mas Chapeuzinho, justamente por não ouvir o conselho da mãe “parou para conversar”, como enfatizou o garoto no uso do sublinhado. Este lembrete que o garoto procura dar ao leitor também pode mostrar que ele percebeu que faltou alguma parte da narrativa e, talvez, para não rasurar o texto, decidiu acrescentar este trecho.

O outro modo de estabelecer uma conversa com o leitor foi por meio do resumo do diálogo canônico. Marcos Victor, provavelmente, para não repetir todas as perguntas que Chapeuzinho faz ao lobo, disfarçado de vovó, escreveu apenas a primeira “Perguntou pra que serviam aqueles dentes e, **você sabe**, todas as características importantes de um lobo” e as outras deixa por conta do leitor, talvez, por acreditar que ele já conhece este conto.

Essa postura de Marcos Victor, ao assumir formas próprias de narrar, nos lembra Clark e Clark (1996, p.333) que afirmam: “à proporção que as crianças aumentam seus repertórios lexicais, elas também passam a perceber que se pode transmitir praticamente a mesma informação a partir de diversas perspectivas”.

No texto seguinte, Marcos Victor usa os parênteses para opinar sobre a atitude de Chapeuzinho, inserindo uma expressão acessória que destaca a parte do texto que é de sua responsabilidade e que não faz parte do conto tradicional:

Quando ela bateu na porta, o lobo disse:

lobo – Entre!

Chapeusinha (**de besta**), entrou. (Marcos Victor, 024042)

Este uso dos parênteses mostra uma reflexão que o garoto faz sobre o que disse, isto é, refere-se à exterioridade em relação ao fio sintático, realçando, segundo Authier-Revuz (1998, p.101), “de forma material, o desdobramento em um segundo fio discursivo”. De acordo com Koch (2002), essas inserções, que introduzem explicações ou justificativas, possuem a função de despertar e/ou manter o interesse do parceiro, de criar uma atmosfera de cumplicidade entre escritor e leitor ou ainda podem expressar uma atitude do locutor perante o que foi dito. Para Garcia (1999, p.125), as construções em que se insere um elemento adicional, cujo propósito é esclarecer, e que aparecem intercaladas, via de regra, entre parênteses, denunciam “uma espécie de pensamento em surdina”, um raciocínio em segundo plano.

Uma outra observação que podemos fazer nos textos de Marcos Victor, e também no de Gabriel, sobre o uso desses comentários, é a manifestação da característica metadiscursiva da escrita. Em ambos os casos, os comentários referem-se ao próprio ato de narrar. Authier-Revuz (1998) menciona a possibilidade dessas formas:

“Nota-se que se tratam de formas isoláveis como tais na cadeia e de formas estritamente reflexivas, que correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento lingüístico realizado por um comentário desse dizer. Elas remetem a uma das formas de dialogismo propostas por Bakhtin, aquela do “locutor com suas próprias palavras”, isto é, do seu próprio dizer pelo enunciador e da resposta que ele elabora no âmbito desse dizer.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, P. 84)

Nos textos de Raquel, transcritos a seguir, podemos perceber também que os parênteses têm a função de explicar algo, de organizar os possíveis sentidos que determinadas partes do texto podem assumir. Além disso, essas adições se comportam como atividades metalinguísticas e metadiscursivas que mostram a reflexão de um sujeito sobre o conteúdo e indicam, segundo Fabre, (1986, p.78), “a emergência progressiva da consciência linguística”:

No caminho o lobo mau estava
escondido atrás de uma árvore e ele disse que era o anjo da floresta,
e disse para ela ir pelo caminho da floresta
(ela estava pelo caminho sem ser da floresta.)
(Raquel, 012048)

Apareceu uma vos dizendo que era o anjo da
floresta e também que ela podia ir pelo cami-
nho da floresta que o lobo mau estava morto
(só que ele era o lobo). (Raquel, 023048)

Essa atitude metadiscursiva da menina, de esclarecer em seus textos pontos que, porventura, não estivessem tão claros, não é, de modo algum, segundo Maingueneau (2001), gratuita, mas uma atividade que mostra a preocupação da criança, enquanto autora, com seu interlocutor.

Em ambos os textos, o uso dos parênteses representa uma interrupção no fio discursivo. Esta interrupção pode ser atribuída à preocupação das crianças com o seu dizer. Segundo Chacon (1998: 141):

“As partes que se pontuam, que se destacam por meio de sinais de pontuação, e que, por essa razão, não estão em ligação sintática ou íntima com as outras partes do enunciado (aquelas que, do ponto de vista dos gramáticos, não estariam sendo destacadas) seriam exatamente aquelas partes que são sentidas pelo sujeito escrevente como estranhas ao fluxo do seu dizer e que, a nosso ver, corresponderiam à demarcação de alguma forma de intromissão do outro na continuidade da escrita do sujeito escrevente. (CHACON, 1998, P. 141)

Uma outra observação sobre os parênteses, ressalta Chacon (*op. cit.*), é sobre seu uso nos textos das crianças e nos textos de adolescentes pré-universitários. Naqueles, os parênteses possuem um objetivo mais textual-estilístico, ao passo que nestes, sobreposto a este objetivo, existe também o de servir como corretor de um problema ortográfico ou sintático, tanto que o elemento corrigido surge a seguir. Muitas vezes este elemento é posto entre parênteses sob a crença pregada pela gramática tradicional e espalhada pelos professores de que o conteúdo parentético não vai ser lido. Enfim, esses comentários surgem, segundo Barros (2003, p.06), da “necessidade de articular planos diferentes nos textos para separar dizeres específicos” e ao longo do desenvolvimento linguístico da criança, segundo Clark e Clark (1996), esses elementos parentéticos transformar-se-ão em sentenças mais complexas.

Considerações finais

O uso dos comentários metadiscursivos, pelas crianças, em suas produções escritas, fez-nos acreditar na evidência de um processo mais maduro de selecionar as informações textual-discursivas. Na verdade, a utilização desses elementos vincula-se ao desafio de compor um texto completo e sintético: em um primeiro momento, a criança utiliza elementos formais e, em um outro, mostra maior agilidade para (re)organizar o novo discurso.

Ao procurarmos investigar o modo como as crianças utilizavam esses comentários em seus textos, o fizemos à luz do discurso e do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1986), a fim de verificarmos as singularidades, os traços idiossincráticos de suas produções, pois, segundo Abaurre (1992), um único exemplo, expressivamente eficaz de uma forma linguística que encontra seu lugar significativo na configuração do texto em que aparece, evidencia mais acerca de sua contribuição para a construção do texto do que a mera descrição de contextos em que estas formas aparecem mais frequentemente.

Os comentários metadiscursivos presentes nos textos das crianças nos fizeram entender que estamos diante de um sujeito que, ao realizar seu projeto de dizer, realiza escolhas, conscientes ou não. Essas escolhas nos propiciaram atribuir à criança a autoria de seus textos. Portanto, as estratégias que pretendemos estudar revelarão as marcas do trabalho, com a língua escrita, deixadas pela criança para constituir-se como autora de seu texto.

Pudemos perceber ainda que o modo como as crianças realizaram esses comentários em suas produções modificou-se ao longo de suas produções textuais, o que sinaliza, segundo Vygotsky (1990) e Olson (1997), uma relação diferente com as estruturas que compõem a língua, fruto das mudanças cognitivas, relacionadas com as transformações sociais, pelas quais passam a criança.

Tais transformações, segundo Serafim (2008), revelam que a criança é um sujeito heterogêneo, ativo e produtivo construção de seus textos. Esta visão heterogênea do sujeito nos permite superar a visão individualista da linguagem, na qual o sujeito manipula de forma isolada os sentidos que pretende atribuir ao seu texto, e a vislumbramos como alguém que articula aspectos individuais e sociais no desempenho de suas atividades linguísticas, ou seja, o trabalho da criança com a língua articula aspectos cognitivos, linguísticos e intersubjetivos que interferem diretamente na construção dos sentidos do texto.

Ainda, segundo Serafim (op. cit.), ao analisarmos o trabalho da criança, enquanto produtora de textos, e, portanto, como um ator social que utiliza sua língua, podemos considerar as marcas, indícios, que elas deixam em seus textos como caminhos que conduzem o interlocutor, o leitor a chegar perto da intencionalidade do autor. Considerar o texto nesta perspectiva, segundo a autora (op. cit; p.18), “nos permite pensar a linguagem sociocognitivamente, já que os sentidos de um texto não são apriorísticos, mas construídos na medida em que os sujeitos interagem por meio das diversas possibilidades que sua língua oferece”.

Finalmente, acreditamos que os comentários metadiscursivos funcionaram nos textos das crianças como uma espécie de voz que se materializa na onisciência do autor, ou seja, quando o autor tem pleno conhecimento dos fatos de uma história, isso implica em um poder de decisão sobre aquilo que será contado: os fatos que aparecerão ou não na superfície textual são frutos de uma seleção textual-discursiva do autor, que impõe suas intenções.

ABSTRACT: This study aims to investigate the comments metadiscursive of narratives produced by children. To consolidate this work in theory, we will be mainly on contributions from Ginzburg (1986), Geraldi (1991), Abaurre et al. (1997), Authier-Revuz (1998) Jubran (1999) Koch (2002) and Barros (2003). The methodology

involved an longitudinal and qualitative analysis of texts produced by children at the time were taking the first three years of elementary school. The results suggest that children, by using these comments, realize that there is information necessary for reading comprehension which are missing and need to be clarified.

Keywords: metaenunciatives comments; stories for children; rewriting.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, Mary A. (Ed.). *A concepção da escrita pela criança*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992. p. 150-170.

_____; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABISON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 1. ed. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997. 2040p.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional da casa da moeda, 1998, 250p.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. 1.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998, 200p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. 196p.

BARROS, J. S. *Intercalação, (Meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. 2003. 325f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2003.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, 672p.

CALIL, E. O. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2004, 200p.

CASTILHO, Antônio Ataliba. de. *A língua falada no ensino do português*. 6. ed. São Paulo, Contexto. 1998, 160p.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 46. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1999, 693p.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 296p.

CÍCERO. *Rhetorica ad Herennium*. 4ed. Cambridge: Harvard University Press, 1989, 433p.

CLARK, H. H. e CLARK, E. V. *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. 2. ed. New York: Chicago, San Francisco, Atlanta, Harcourt Brace Jovanich, 1996, 432p.

CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 800p.

DASCAL, M. e KATRIEL, T. Digressions: a study in conversational coherence. In: PETÖFI, J. S. (ed). *Text vs sentence*. Hamburg: Busque, 1982, p. 76-95.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 62, p. 59-79, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, 895p.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N. R. e HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever – estudos comparativos em três línguas*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1996, 232p.

FULGÊNCIO, L. e LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996, 155p.

GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 19. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999, 540p.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagens*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991, 252p.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras: 1986, 281p.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold Ltd., 1973, 140p.

JUBRAN, C. C. A. S. Funções textuais-interativas dos parênteses. In: NEVES, M. H. M. (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: editora da Unicamp, v. 7, 1999, p. 131-158.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002, 168p.

KURY, A. G. *Ortografia, pontuação e crase*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1960, 131p.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de lingüística para o texto literário*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 224p.

MARTINS, E. *Manual de Redação e Estilo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1997, 400p.

MOISÉS, M. *Dicionário de Termos Literários*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1998, 520p.

OLSON, D. R. *O Mundo no Papel – as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. 2. ed. São Paulo: Ática. 1997, 343p.

PAIVA, J. R. *Funções metaenunciativas das inserções parentéticas*. 1999. 91f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1999.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995, 384p.

PLEBE, A. e EMANUELE, P. *Manual de Retórica*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 208p.

QUINTILIANO. *The Institutio Oratoria*. Cambridge. 2. ed.. Harvard University Press, 1990 200p.

REBOUL, O. *Introdução à Retórica*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 276p.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, 608p.

SAYEG-SIQUEIRA, J. H. *Organização textual da narrativa*. 3. ed. São Paulo: Magia das Letras, 1995, 195p.

SERAFIM, M. S. *A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita*. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Lingüística) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990, 179p.

RECEBIDO EM 28/01/10 – APROVADO EM 12/06/10