

O ESTABELECIMENTO DA COERÊNCIA NUMA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇA E ADULTO

Cláudia Nazaré Gonçalves de Souza¹
Universidade Federal do Pará

Rísia de Barros Coelho²
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo visa analisar o processo de construção do sentido numa interação entre um adulto e uma criança. Enquadres interacionais, estruturas de participação, níveis de linguagem são aspectos que, por contribuir para essa construção, serão aqui abordados, considerando-se, evidentemente, as especificidades da interação em foco. Serão desenvolvidas algumas questões teóricas referentes à coerência, ao tópico discursivo, à digressão e às estratégias e processos de compreensão, tendo em vista o corpus em que se baseou esta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Coerência; construção de sentido; co-produção discursiva.

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of construction of the sense in an interaction between an adult and a child. Frames of interaction, participation structures, language levels are aspects that, contributing to that construction, will be studied here, being considered, evidently, the specificities of the interaction in focus. Some theoretical issues will be developed regarding the coherence, the discursive topic, the digression and the understanding strategies and processes, taking into account the corpus on which this analysis was based.

KEY WORDS: Coherence; sense construction; discursive co-production.

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação; Mestranda em Lingüística/UFPA.

² Professora do Núcleo Pedagógico Integrado/UFPA; Mestranda em Lingüística/UFPA.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da afirmação de Fávero (2000, p.33) de que a coerência pode ser definida “como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, lingüística e interacional”, analisamos neste trabalho a construção da coerência numa interação entre um menino e um professor seu, com quem costuma ter conversas amigáveis.

Após a necessária abordagem sobre a constituição do *corpus*, estudaremos o processo de construção do sentido considerando não só a interação entre os participantes, mas também a estruturação tópica e a relação dessa estrutura com o contexto em que a coerência se estabelece, uma vez que o objetivo deste artigo é analisar o processo de construção de sentido nessa interação.

2 DO CORPUS

A conversa que constitui o *corpus* desta análise teve a duração de cerca de trinta minutos. Contudo, como ocorreram problemas técnicos, a gravação em vídeo se estendeu por somente catorze minutos e dez segundos.

É interessante registrar que tanto o adulto quanto a criança foram convidados a participar momentos antes da gravação, tendo-se tido o cuidado de solicitar antecipadamente à mãe a autorização para a participação da criança no presente trabalho.

Como os participantes já haviam se encontrado antes do momento da gravação, não foram registrados os cumprimentos iniciais. Também a despedida não foi gravada, o que consideramos não ter trazido prejuízo para a análise, uma vez que, segundo Marcuschi (1991), esses momentos não formam tópicos.

O adulto (A), 47 anos, é professor, tem mais de vinte e cinco anos de experiência profissional, e trabalhou com a

criança durante os dois últimos anos, razão principal do convite destinado a ambos.

A criança (C), um menino de 9 anos, sempre demonstrou bom relacionamento com o professor, o qual conhece seus avós maternos há cerca de dez anos.

Tendo em vista oferecer aos interlocutores um assunto que possibilitasse uma interação por uma extensão maior de tempo, o tópico da conversa — Escola — foi sugerido pela documentadora pouco antes de iniciada a gravação.

Destacamos, ainda, que o local da gravação foi uma sala de aula de maternal e que um grande ventilador ligado durante a filmagem prejudicou a transcrição, pois impediu que muitas palavras e expressões fossem compreendidas.

Essa conversa, portanto, constitui o *corpus* do presente trabalho.

3 DA INTERAÇÃO CRIANÇA E ADULTO

Considerando a interação como “um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido” (Brait, 1993, p.194), achamos necessário destacar algumas circunstâncias que envolveram a situação em que se desenvolveu o diálogo, além de outros aspectos contextuais mais amplos que certamente interferiram no desenvolvimento da conversa. A partir disso, então, poderemos analisar mais detalhadamente a “construção de sentido” nessa interação.

Dentre os aspectos que concorrem para o estabelecimento da coerência, o *conhecimento prévio*, aqui, foi decisivo para que o diálogo parecesse espontâneo. Dizemos “parecesse” porque os participantes *foram convidados a conversar* diante da câmera, fato que não nos permite considerar essa interação espontânea. Os interactantes, contudo, desenvolveram uma conversação natural, real, não ensaiada ou acordada, e, como afirma Dionísio (2001), *localmente planejada*, pois caracterizou-se como atividade co-

produtiva, em que tanto a criança quanto o adulto se empenharam na construção do sentido.

Nesse evento de interação verbal, o empenho de cada um no desenvolvimento da interação também evidencia o que Brait (1993, p.193) chama de “estruturas de poder”, uma vez que vários traços marcam a dominância do adulto durante o diálogo. Assim, vejamos:

a) apesar da diferença de idade entre os participantes, a situação de interlocução construída por eles é predominantemente informal desde o início da interação, como se pode ver abaixo, quando a criança inicia a conversa já tratando o professor por “tu” — tratamento socialmente inesperado não só pela diferença de idade mas também pela relação professor-aluno existente entre os dois.

(1)

- 1 C tu sabe que série eu tô tio?
A uhn::: NÃO deixa eu ver: a tua idade primeiro

Ao colocar os dois participantes de igual para igual, essa forma de tratamento marca a informalidade, a intimidade aceita pelo professor, que a mantém até o final da interação. A criança, no entanto, certamente por força daquilo a que podemos chamar de ‘tratamento socialmente esperado’, varia o tratamento para “senhor” em lugar de “tu” em duas ocasiões diferentes, fato que nos leva a compreender que, por mais que em nenhum momento tenha havido alguma correção do adulto quanto ao tratamento introduzido, a própria criança está condicionada socialmente a utilizar essa expressão associada a ‘tio’, como se pode ver:

(2)

- C tio eu vou me matricular em corrida de cem metros eu
A onde já?
235 C lá na escola na educação física corrida de cem metros
A tem uma... um um curso só pra correr cem metros? e tu achas que tu corres rápido? porque cem metros tem que correr rápido

- C ah né cem metros é daqui... daqui onde o senhor tá lá::: pro portão só isso que é cem metros

(3)

- 280 C a gente a gente foi jogar bola aí eu era o atacante e ele era o zagueiro aí ele disse lá pra professora professora por favor me tira da da zaga que esse menino e-ele eu era o atacante ele era o zagueiro de outro time né aí se eu fosse o atacante e desse uma rasteira ai ai ai sempre tem uma pessoa assim fazia assim aí fique em pé vamos fazer que o senhor era ele aí a gente fazia aí eu ia dá o olé
285 no senhor aí eu fazia assim ((imita um drible)) nele PÁ ele a::i a::i a::i () eu fazia isso e ele caía ((se joga no chão)) com tudo

b) o nível de linguagem utilizado também marca essa estrutura de poder, já que mais de uma vez o professor comenta o que a criança falou com perguntas em tom irônico, de sarcasmo. A criança, no entanto, não interpreta as perguntas como zombaria — tanto que não se inibe nem retruca ao que ouve — e, como se vê nos recortes a seguir, continua naturalmente a conversa.

(4)

- A jogar peteca...
C bolinha de gude
65 A só coisa de menino né? bolinha de gude peteca bola é... seleção brasileira né? e as meninas conversam o quê? tu sabes?
C ((responde negativamente com a cabeça)) é porque a mamãe disse que se eu tirar nota boa nessa primeira avaliação ela compra o que eu quiser eu vou dizer

(5)

- C ele é um toco de gente ele ele é é desse tamanhinho assim ((levanta e compara a altura do colega com a sua)) um toco de gente um anão
105 [

A **quer dizer que ele tem a tua altura e é um toco de gente ele né?** rapaz

C [quinze anos

Ainda outra vez esse tom irônico se faz presente, quando o professor — especialista em arte-educação — ao se surpreender diante da informação do menino de que não tem aula de artes, faz um jogo de palavras que a criança não entende (ou resolve ignorar).

(6)

A e a aula de artes?

C não tem

230 A não tem artes?

C ((responde negativamente com a cabeça))

A mas tu gostas de **fazer artes** né?

C tio eu vou me matricular em corrida de cem metros eu

Ora, a expressão 'fazer artes' normalmente aplicada a atitudes infantis, não tem relação direta com a pergunta inicialmente formulada à criança. Esta, então, inicia imediatamente um novo tópico e não retorna mais ao assunto.

Porém, é importante ressaltar que o fato de a criança não compreender o tom irônico da expressão não impede que, em outras situações, os interactantes tentem nivelar ou compartilhar o saber que detêm e, num processo de construção colaborativa do sentido, um ou outro se disponham a explicar o que o interlocutor não compreendeu, como ocorre com a criança em (7) e com o adulto em (8):

(7)

A então isso quer dizer que tu: cinco anos tu já sabias ler e escrever

20 C **não não era assim aí não tem assim essas série que assim que as duas ao ao mesmo... assim não tem as série assim que tem a a segunda e a terceira ensino**

mesmo tempo as duas série foi assim

A [certo

(8)

A é ki-suco é? não

C [ahn?

A **é ki-suco? não é aquele de pó é é é**

C não é aquele... num tem aquele assim de garrafa que é fortão?

195 A ah sim

Ressaltamos que, em (8), ao perceber que a criança não entendeu o que significa "ki-suco" (linha 192), o adulto repete a pergunta e imediatamente se autocorrige (linha 193), explicando o mesmo termo em outras palavras, de modo que a criança possa, enfim, compreender, o que realmente acontece (linha 194).

4 DOS ENQUADRES INTERACIONAIS

Queremos ainda destacar nesta interação os diferentes enquadres em que o adulto se coloca, consciente que está de seu papel de colaborador no *corpus*. Com essa preocupação, ele se posiciona:

a. como *parceiro de conversa*, aceitando o que a criança expõe, admitindo-se um igual a ela:

(9)

C porque o moleque já tava me enchendo o saco aí eu botei na a perna pra ele Cair

A a::h

270 C Égua esse mole/ aquele moleque enchia o saco mermo A e quando ele ia passando e tu deste uma rasteira nele aí ele caiu

C [PUM

- A se machucou muito?
 C não ()
- 275 A e ele foi na diretoria dizer que tu passaste a perna nele?
 C foi () ele enche o saco ele parou
 A de encher teu saco
 C ele parou
 A **é isso aí**

b. como *documentador*, ora preocupando-se em dar continuidade à conversa (10), ora garantindo a qualidade da filmagem (11):

(10)

- 250 A uhuuu (que bom) **mais alguma coisa pra falar?**
 C não
 A **e aí tu:: vocês cantam o hino nacional lá?**

(11)

- 123 A TUA NAMORADA? **ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de frente para a câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá... tua namorada?**

c. e como *educador*, tentando orientá-la a uma postura amigável na convivência diária:

(12)

- 290 C chega assim ele passava longe e ele aí e-eu dizia assim marca ele marca ele passava pra lá ele eu passava pelo meio dele
 []
 A ((riso))
 C ele vinha rápido passava rapidinho zum e quando eu ia por uma lado ele passava pelo outro
- 295 A **e vocês não são inimigos não né?**
 C ((indica com a cabeça que não))
 A **ah tá tu não tem inimigo na escola não né? todos são amigos legal**
 [] []
 C ((confirma com a cabeça)) Não

A passagem de um para outro desses diferentes papéis é determinante para o que expomos a seguir.

5 DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Como vimos acima, o adulto desempenha várias funções no diálogo, vários papéis que, nas palavras de Brait (1993, p.195), “visam a atuação sobre o outro” na construção conjunta do texto.

A preocupação do adulto com a manutenção da conversa ‘dentro do assunto’, foi o primeiro aspecto observado pela documentadora logo que a gravação se concluiu. Apesar de utilizar-se de turnos menos extensos, o adulto se sente responsável pela condução da conversa, por ‘fazer a criança falar’, por não deixar que o silêncio interrompa o curso do diálogo, por manter o supertópico Escola, proposto pela documentadora e imediatamente aceito pelos dois participantes. Isso é tão visível que, dos quinze tópicos constituintes, somente o primeiro e o quarto foram introduzidos pela criança. Os treze restantes são propostos pelo adulto por meio de perguntas (integrantes dos *pares adjacentes*) que, para Fávero (2000, p.50), servem para estabelecer o tópico discursivo, razão pela qual a mesma autora considera esse tipo de par dialógico um dos elementos básicos responsáveis pela construção do texto conversacional, portanto, promotor da coerência.

Nos dados de que tratamos, a continuidade dos tópicos nem sempre é garantida, o que se percebe pelas respostas dadas pela criança. O adulto propõe o assunto, mas o ‘poder’ sobre o desenvolvimento não está nele, encontra-se em seu interlocutor, nas respostas que demonstram ou não interesse pelo assunto proposto. Vejamos, por exemplo, a introdução do tópico 3 pelo adulto e a reação da criança:

(13)

- A legal olha me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh eles conversam... **os meninos**

- 35 **conversam sobre o quê? lá na...**
 C Matemática
 A não não matemática é na hora da aula eu falo assim fora da aula agora o que que os meninos conversam assim na rodinha de menino no banheiro na hora do lanche?
- 40 C jogar bola
 A só isso?
 C só tio tio tem um menino lá na prova de de deixa eu ver... () não sabia nada ele tem bem uns treze anos e tá na quarta ainda ele assim... ((fala enquanto gesticula com as mãos)) botou o caderno aberto ele bem aqui assim ((indica a posição sobre as coxas)) só colando
- 45

Vemos que a criança não só ‘corta o assunto’ (linha 42) como introduz rapidamente um outro que lhe é mais interessante, sem, contudo, fugir ao tema maior abordado, o supertópico.

Quando dezessete linhas adiante o adulto tenta novamente reintroduzir o tópico 3, encerrado na linha 42, não consegue mais do que sete linhas sobre o assunto. Tendo a criança demonstrado total desinteresse e reiniciado imediatamente o tópico 2, que parecia esgotado, ao adulto não resta senão a opção de deixar a conversa ‘por conta da criança’:

- (14)
- A Vem cá e... e... e vocês não conversam outra coisa no colégio não?
- 60 C ConVERsa
 []
 A ()
 C jogar peteca
- A jogar peteca...
 C bolinha de gude
- 65 A só coisa de menino né? bolinha de gude peteca bola é... seleção brasileira né? e

as meninas conversam o quê? tu sabes?

- C ((responde negativamente com a cabeça)) é porque a mamãe disse que se eu tirar nota boa nessa primeira avaliação ela compra o que eu quiser eu vou dizer pra ela comprar assim uma coleção de camisa do Vasco

Nesse ponto, a participação da criança é também dominante e, mesmo que não se sinta o responsável pela condução da conversa, demonstra-se co-responsável, ativo participante que aceitou produzir um texto conjunto, dando inclusive a direção do sentido que deseja explorar.

Assim, como em qualquer texto conversacional, não há uma simples troca de informações, de idéias ou de sentimentos; não é o caso de um ser falante e o outro ouvinte, numa simples troca de papéis, mas, como lembra Brait (1993), de construir juntos o texto, desempenhando “papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro.”

6 DA CONSTRUÇÃO DA COERÊNCIA

Nos estudos que envolvem a linguagem verbal, a investigação sobre a coerência parece ser uma das tarefas mais difíceis e desafiantes. A coerência é uma das propriedades intrínsecas ao texto que transcende em muito a materialidade lingüística, por isso a dificuldade em delimitá-la com exatidão. Costuma-se dizer que quando algo faz sentido é coerente. E este realmente parece ser um ponto de consonância dentre as diversas concepções sobre o texto surgidas ao longo do desenvolvimento da Lingüística Textual: aquilo que faz sentido é coerente e, portanto, é texto.

Todavia, o sentido não é simplesmente abstraído de um texto. Uma intrincada rede de fatores de ordem diversa é posta em jogo: “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas

desenvolve (15) tópicos e cinco (5) subtópicos. Essa delimitação local só foi possível porque o tópico “é marcado, potencialmente, por início, desenvolvimento e fecho” (Fávero, 2000:39), sendo os marcadores pragmáticos (MPs) os elementos lingüísticos responsáveis por essa delimitação.

Para Fávero (2000), os MPs são elementos básicos, importantes para o estabelecimento da coerência, pois desempenham importantíssimas funções interacionais e sintáticas ao estruturarem o texto de modo coeso, garantindo o desenvolvimento linear do discurso, bem como operando na organização hierárquica deste.

Com relação a essa organização, queremos destacar alguns MPs que, no *corpus* em análise, exercem a função de delimitadores tópicos e, como tal, contribuem para a construção do sentido.

Para introduzir tópicos, encontramos:

- como marcador oracional, a pergunta que no recorte inicia a interação:

(1)

1 C **tu sabe que série eu tô tio?**

- como marcador discursivo, o “olha”, reforçado por “me diz uma coisa”:

(13)

A legal **olha** me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh eles conversam... os meninos
35 conversam sobre o quê? lá na...

- e ainda o vocativo “tio”:

(2)

233 C **tio** eu vou me matricular em corrida de cem metros eu

Já como finalizadores de uma unidade comunicativa, temos:

- expressões sinalizadoras de convergência (“legal”, “tudo bem”), indicando concordância com o que foi expresso anteriormente:

(13)

A num queres num queres nem... tu queres estudar
pra pra pensando naquele troféu
C hum-hum
A **legal** olha me diz uma coisa e lá na tua escola éh éh eles conversam... os meninos
35 conversam sobre o quê? lá na...

(16)

A a:h certo quem tem que saber de namorada é pai e mãe mesmo né?
170 C ((responde positivamente com a cabeça))
A **a:hn legal...** e a professora? ela sabe alguma coisa ou não?
C ((responde negativamente com a cabeça))
A não sabe nem fala nada
C [nem vai saber nem vai saber
[nem vai saber
175 A e ninguém fala nada?
A e ninguém fala nada?
[não
C não
A **tudo bem** e a que horas tu vais de manhã e que horas tu voltas do colégio?

- e expressões não-lexicalizadas (“uhrum”, “hum hum”), também neste caso sinalizadoras de convergência:

(10)

C eu demoro assim deixa eu ver consigo correr rápido

em QUINze minutos depois eu corro nessa velocidade ((corre em volta da cadeira)) nessa velocidade quinze minutos

250 A **uhrum** (que bom) mais alguma coisa pra falar?

(15)

C aí depois eu vou estudar num colégio bem ali () eu não sei o nome é complicado dizer o nome

333 A **hum hum** sei

Como vimos, quer introduzindo, quer finalizando tópicos, os vários MPs destacados acima, além de delimitar início e fim de tópico, exercem importante papel no desenvolvimento do ST, uma vez que sua utilização indica aos interlocutores empenhados na interação como está se desenvolvendo a conversa, marcando, inclusive, o grau de interesse dos interactantes com relação à continuidade ou não do tema desenvolvido em um ou outro tópico.

6.2 DA DIGRESSÃO

Nem sempre a abertura de um tópico se dá após o fechamento de outro. Quando isso acontece, ocorre uma descontinuidade, ou seja, uma perturbação na seqüencialidade da conversa. Se o tópico interrompido não retorna, fica caracterizado o corte, como no trecho (13), acima. Se há o retorno, temos a digressão.

(17)

A Certo tu tens alguma aMIga? assim da tua sala uma amiga legal uma amiga Bacana?

C Uma

120 A Uma qual é o nome dela?

C Kelly a minha namorada

[

A e por que...

A **TUA NAMORADA? ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de Frente para a**

câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá... tua namorada?

125 C ((responde positivamente com a cabeça))

O turno da linha 117 inicia o subtópico 'Namorada'. Logo depois da pergunta que abre esse Sb, observamos a digressão (em negrito). O adulto orienta a criança a posicionar-se melhor em relação à câmera. Como já demonstramos em (11), nesse momento o adulto está atuando em outro enquadre: não é apenas o interlocutor da criança, mas também o responsável pelo bom andamento da conversa que servirá de objeto de estudo. Quando a criança volta a se posicionar corretamente, o adulto retorna à pergunta que abre o Sb 'Namorada'. É justamente esse retorno que confirma a existência da digressão, configurada na estrutura ABA, sendo B o tópico digressivo, como podemos observar:

A: "TUA NAMORADA?" ? O Sb 'Namorada' foi iniciado;

B: "ah senta aqui cara ((fala e ajeita a cadeira que está de frente para a câmera)) porque aí tu ficas de costa pra lá..." ? Sem nenhuma relação com A, foi inserido o tópico digressivo;

A: "tua namorada?" ? Retorno ao Sb 'Namorada'.

A seqüência pode parecer incoerente se considerarmos apenas a linearidade do discurso. Entretanto, o contexto situacional (necessidade de a criança estar em boa posição para ser filmada) exigiu a inserção dessa porção de conversa. Essa digressão, de acordo com Dascal e Katriel (1982 *apud* Fávero, 1993, p.51-52), é baseada na interação.

6.3 DAS ESTRATÉGIAS E PROCESSOS DE COMPREENSÃO

A compreensão no texto falado é resultado de ações coordenadas. Os sujeitos sociais são dotados de uma competência que lhes permite executar estratégias e processos

colaborativos que operam em função da coerência. Dionísio (2001), baseada em Marcuschi (1998), enumera cinco importantes estratégias desempenhadas pelos participantes na interação face a face (todas encontradas no *corpus* deste trabalho), a saber:

a) *a negociação*

Em (7) e (8) temos exemplos de negociação, a qual se evidencia no esforço dos participantes em esclarecer as dúvidas que seus atos ilocutórios provocaram. A negociação é imprescindível para obtenção da coerência, pois representa a colaboração mútua no processo de compreensão.

b) *a construção de um foco comum*

O supertópico, os tópicos e os subtópicos representam focos comuns de interesse e referentes partilhados. Graças a isso, a conversação pode tomar forma. No entanto, observamos em nosso *corpus* que às vezes havia dificuldade em se estabelecer um foco comum e a tentativa de início de tópico era frustrada, como verificamos em (13).

c) *a demonstração de (des)interesse e (não-)partilhamento*

No recorte (4) temos um exemplo de demonstração de desinteresse. O tópico refere-se a assuntos que as crianças conversam no colégio. Na linha 66, o adulto pergunta à criança sobre o que as meninas conversam. Esta, por não saber ou não estar interessada no assunto, ou mesmo por não querer dizer, responde com um aceno negativo de cabeça. Logo em seguida (linha 67), introduz uma porção de conversa totalmente desconexa com o que vinha sendo desenvolvido.

Algo assim seria considerado incoerente em um texto escrito; mas estamos tratando de interação localmente planejada em que há quase simultaneidade entre planejamento e verbalização discursivos. Desse modo, o referido fragmento faz sentido. Para sua ocorrência,

consideramos duas hipóteses: 1) Em virtude de ter sido mencionado o nome da seleção brasileira (linha 65), a criança teria ativado em sua mente a lembrança de seu time preferido; 2) a criança reativa o tópico 2 (Prêmio por estudo), encerrado na linha 33 (recorte 13) porque parece sentir a necessidade de transmitir uma informação, por algum motivo omitida, quando da primeira incidência desse tópico. Essas hipóteses, contudo, não passam de especulações, pois o verdadeiro motivo dessa aparente incoerência nunca saberemos ao certo, afinal não podemos afirmar quais referentes foram responsáveis por isso.

Dependendo da anuência e do interesse dos interlocutores, os tópicos podem ter extensão variada. Nessa interação, o tópico 5 (Amiga) foi o que se desenvolveu com mais entusiasmo; talvez por isso apresente tantos subtópicos (quatro) com relação aos outros (um em Prêmio por Estudo e nenhum nos tutros).

d) *existência e diversidade de expectativas*

No recorte (13), o adulto faz uma pergunta à criança (linha 34) sobre o que “os meninos conversam...”. A criança responde: “matemática”. Essa resposta parece não corresponder à expectativa do adulto (“não não matemática é na hora da aula...”), porque esperava por uma resposta que não envolvesse as matérias escolares, ou por pressupor que os meninos preferissem falar sobre brincadeiras.

e) *marcas de atenção*

Revelam a boa ou má sintonia que pode ocorrer em uma interação. São representadas por marcadores pragmáticos, traços prosódicos (entonação, altura de som, alongamentos de vogais etc.), gestos, expressões faciais, risos. Essas marcas informam sobre a compreensão do que está sendo transmitido e sobre o grau de envolvimento dos interlocutores, como vemos nos exemplos em 6.1.

7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos neste artigo demonstrar como se estabelece a coerência numa interação entre uma criança de nove anos e um adulto de quarenta e sete anos, com maturidade e conhecimento de mundo bem díspares. Apesar da diferença de idade e da relação de poder entre os interactantes, a conversação se deu num contexto de informalidade. O adulto não se revestiu da autoridade que a profissão lhe concede e nem a criança demonstrou timidez durante a conversa. Quanto à forma de tratamento utilizado pelo menino em relação ao professor, prevalece a utilização do pronome 'tu'. Apenas em duas ocasiões diferentes, por força de um tratamento socialmente esperado, a criança faz uso da expressão 'senhor'.

O adulto é, nitidamente, o responsável pela manutenção do supertópico 'Escola'. Tal fato é evidenciado quando levamos em conta o número de tópicos introduzidos por ele: treze dos quinze que compõem o *corpus* deste trabalho. Todavia, é a criança que determina a continuidade ou não de um determinado tópico, cuja extensão pode variar de acordo com o seu interesse. Dessa forma, ela demonstra com clareza o papel que também desempenha na interação, contrariando a hipótese de que, por ser criança ou por não ser a responsável pela introdução da maioria dos tópicos, exerça uma função menos importante na conversa.

Outro aspecto bem peculiar a esta interação diz respeito aos diferentes enquadres nos quais o adulto atua: no papel de parceiro de conversa, aceita a criança como um igual; no papel de documentador, preocupa-se com a manutenção do supertópico 'Escola', zelando, inclusive, pela qualidade da filmagem; e, como não poderia deixar de ser, no papel de educador, orienta a criança a uma atitude de boa convivência na escola.

É ainda importante destacar que do início ao final da

conversa, adulto e criança assumem uma postura colaborativa, desenvolvendo o assunto de modo a se manterem no foco comum, o supertópico 'Escola'. Dessa forma, a coerência é assegurada conjuntamente pelos dois participantes. À exceção de um único momento de digressão (v. 6.2.), não se observou qualquer tentativa de desvio ao tópico, nem mesmo por parte da criança de quem se poderia esperar que, pela sua pouca experiência de vida, acabasse procurando desenvolver outro assunto de seu próprio interesse, de seu mundo mais particular, o que seguramente não aconteceu neste texto.

O sentido do texto é, portanto, construído a partir de cada participação dos interactantes, dos acertos e desacertos com relação ao nível de linguagem, das reações de aceitação ou rejeição ao tópico, da troca de experiências individuais, de tudo o que, nesta interação, contribui para que a conversa se estenda até que a rarefação do assunto seja sentida, como acontece nos minutos finais de gravação, e que a documentadora interrompa finalmente a gravação.

REFERÊNCIAS

- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, D. (org.) *A análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH, 1993.p.193-195.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda ; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Introdução à lingüística*. São Paulo: Cortez, 2001.p.
- FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 2000..
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, M. L. C. V. O ; AQUINO; Zilda G. O. *Oralidade e escrita*. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000. p.7.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Coesão e coerência na conversação (organização tópica)*., 1998. datilografado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.