

UMA ABORDAGEM DA NARRATIVA INFANTIL A PARTIR DA NOÇÃO DE EFEITO ¹

Pascoalina Bailon de Oliveira SALEH

RESUMO *De uma maneira geral, os estudos sobre a aquisição de narrativas adotam modelos descritivos que atrelam o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação. Neste trabalho buscamos uma alternativa a essa perspectiva representacionista da linguagem, pois, para nós, a relação do sujeito com o mundo e com suas experiências só pode se dar via linguagem; mais que isso, o funcionamento da linguagem determina essa relação. Dessa forma, procuramos desenvolver a idéia de que a narrativa infantil deve ser pensada em termos dos efeitos que ela produz, ou seja, efeito de referencialidade ou de ficcionalidade. Para tanto, discutimos o papel da linguagem na criação desses efeitos bem como sobre a natureza da relação entre relato e experiência vivida na aquisição da linguagem. No âmbito da aquisição, adotamos como suporte teórico o interacionismo em sua versão mais radical. Na referida proposta, o outro é concebido como instância de funcionamento da língua constituída. Inspirada na releitura do estruturalismo europeu, ela toma os modos de funcionamento da linguagem - os processos metafóricos e metonímicos - como os mecanismos responsáveis pela mudança na aquisição. Ou seja, nessa perspectiva as hipóteses sobre a aquisição são fundadas em hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, constituindo-se, portanto, em uma alternativa às hipóteses que se mantêm presas ao social e/ou ao psicológico.*

ABSTRACT *In general the studies on narrative acquisition adopt descriptive models which relate report to real experience and fiction to imagination. This work searched for an alternative to such representational language perspective since for us the relationship between subject/world and his/her experiences can only be possible through language. Beyond that, language functioning determines this relation. This way, we tried to develop the idea that child narrative can be considered in terms of the effects they produce, that is, referential and fictional ones.*

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 11 de fevereiro de 2000, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Maria Fausta C. Pereira de Castro.

Thus, we discussed the language role in the creation of these effects as so as the nature of the relationship between narrative and lived experience in language acquisition. Our theoretical support in the Language Acquisition field is the interactionism in its most radical version. In this proposal "the other" is conceived as the functioning instance of constituted language. Inspired in recent readings of the European Structuralism, it takes metaphorical and metonymical processes as mechanisms responsible for changes in acquisition. In this perspective the hypothesis about acquisition is based on hypotheses about language functioning. So the interactionism is an alternative to the social and psychological based hypotheses.

Este trabalho procura desenvolver um tema cuja configuração começou a se definir na nossa dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 1995) . Com efeito, já naquela ocasião chamou-nos a atenção o fato de que, apesar de os dados que compunham o nosso corpus terem sido colhidos a partir de uma orientação elaborada por pesquisadores com o objetivo de sugerir a produção de um relato de experiência pessoal - as crianças atendiam ao pedido "Contem alguma coisa interessante que aconteceu com vocês" -, muitos deles não se apresentavam como tal. Dentre a heterogeneidade do corpus, identificamos algumas narrativas que considerávamos, já ao primeiro olhar, como de caráter predominantemente ficcional.

Diante disso, duas questões se mostrariam fundamentais para a compreensão da natureza dos dados que tínhamos em mãos. A primeira diz respeito à relação entre a instrução e o que dela resultou, isto é: por que, apesar da instrução, essas produções infantis apresentavam características tão diversas? Quanto à segunda, à qual daremos maior ênfase nesta oportunidade, pode ser colocada nos seguintes termos. Se, como dizíamos acima, algumas narrativas possuem caráter ficcional, como pensá-las em termos de ficção e não-ficção ou relato e ficção?

Correndo o risco da simplificação, poderíamos dizer que muitos estudos reproduzem ou alimentam o senso comum no tratamento do assunto, na medida em que, para eles, a narrativa ficcional seria aquela em que há liberdade de criação, e a não-ficcional, incluindo-se aí o relato de experiência pessoal, seria aquela cujo ideal é a objetividade na descrição ou reprodução dos eventos, ou seja, a fidelidade ao narrado. Diversos trabalhos realizados no âmbito da aquisição acabam por reproduzir essa dicotomia. É preciso ressaltar ainda que os modelos descritivos por estes adotados dizem respeito a narrativas do adulto.

De nossa parte, defendemos que, para pensar as narrativas infantis, é preciso partir não dessa perspectiva dicotômica que atrela o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação, mas dos efeitos que os textos narrativos produzem, ou seja, efeito de referencialidade ou de ficcionalidade. Estamos, pois, falando de efeitos da linguagem.

Um episódio de Piaget nos servirá para, de certa forma, introduzir o que estamos entendendo como efeito da narrativa, no caso o de referencialidade. Eis como o autor fala de uma de suas reminiscências de um fato que teria ocorrido na sua infância:

“[...] uma das minhas primeiras memórias dataria, se fosse verdadeira, do meu segundo ano de idade. Posso ainda ver, mui claramente, a seguinte cena, em que acreditava até meus 15 anos, aproximadamente. Estava sentado no meu carrinho, que a babá ia empurrando nos Champs Elysées, quando um homem tentou raptar-me. Fiquei preso pelo cinto, enquanto minha babá tentava corajosamente colocar-se entre mim e o seqüestrador. Ela sofreu vários arranhões, e eu posso ainda ver vagamente os do seu rosto. Depois uma multidão se juntou, um policial com uma capa curta e um bastão branco apareceu, e o homem saiu correndo. Posso ainda ver toda a cena e até situá-la próximo da estação do metrô. Quando eu tinha cerca de 15 anos, meus pais receberam uma carta da minha antiga babá, dizendo que se convertera ao Exército da Salvação. Ela desejava confessar suas faltas passadas e, em particular, devolver o relógio que tinha recebido como prêmio na ocasião. Ela havia inventado toda a história, simulando arranhões. *Eu devo, portanto, ter ouvido, quando criança, o relato dessa história em que meus pais acreditaram e a projetei no passado sob a forma de memória visual, que foi uma lembrança de uma lembrança, apesar de falsa. Muitas lembranças reais são da mesma ordem, sem dúvida alguma*” (Piaget, *apud* Slobin, 1980, pp.222-3 – nossas ênfases).

Como se vê, Piaget guardou durante anos a convicção de um fato vivido e perturbador. Mas, se de fato tal episódio não diz respeito a algo que efetivamente se deu, de onde vem a sua referencialidade? Mais do que isso, por que os fatos aí narrados são tomados por alguém como referindo-se a algo que ele próprio vivenciara?

O que Piaget tem a dizer sobre isso? Ele fala de uma “memória que depende de outras pessoas”, mas esse relato põe em dúvida, por exemplo, a concepção de memória como decorrente da percepção bem como a possibilidade do autoconhecimento, ou melhor, a possibilidade de se saber se uma experiência foi ou não vivida, embora existindo sobre a forma de “lembrança”. Por isso, de nossa parte, preferiríamos falar de uma “memória” que é efeito de um texto narrado, é verdade, por outra pessoa. O próprio Piaget vê que o efeito de referencialidade vem da fala do outro. Ou seja, ele se depara com um fato lingüístico: a linguagem está no próprio evento e o constitui.

Tratando-se de narrativas infantis, no caminho trilhado neste trabalho, as questões suscitadas pela narrativa encontram-se submetidas àquelas impostas pelo processo de aquisição da linguagem de uma maneira geral, qual seja, a natureza da relação da criança com a linguagem.

Conforme a perspectiva por nós assumida, ou seja, o interacionismo tal como vem sendo desenvolvido por Lemos (1992 e 1997), Pereira de Castro (1997), Lier-de Vitto (1994), Mota (1995), entre outros, a aquisição resulta da interação entre adulto e criança, ou melhor, resulta da interação de sujeitos que são sede de funcionamento da linguagem. É porque existe no adulto uma língua em

funcionamento, com a qual ele interpreta o enunciado da criança, inserindo-o em cadeias que “façam texto” - para usar as palavras de M. T. Lemos (1992) - que há mudança na fala da criança.

A mudança decorre dos processos metafórico e metonímico, movimentos da língua que fazem dos fragmentos da fala da criança elementos potencialmente múltiplos, pois através do enunciado do adulto tais fragmentos podem compor cadeias sempre imprevisíveis que determinam a sua significação. Na interação, portanto, eles voltam para a fala da criança já ressignificados pela fala do adulto.

O dinamismo desses processos - a vocação para a criação, para o novo, que lhes é constitutiva - garante que a aquisição não culmine com a estabilidade na fala da criança. Ao contrário, na relação do sujeito com a linguagem sempre haverá espaço para o inesperado, embora seja possível falar de diferentes posições ocupadas pelo sujeito em tal relação: a criança falada pelo outro, a criança falada e interpretada pela língua, a criança intérprete de si mesma e da língua (LEMOS, 1997).

Ao reconhecermos os processos metafóricos e metonímicos como os modos de funcionamento da linguagem, não visamos apenas a um caminho teórico que permita explicar a mudança na aquisição. Uma vez que tais processos são regidos pela ordem do significante, interessa-nos o fato de que, pensada a linguagem dessa forma, não se pode supor a estabilidade da significação. Isso tem implicações diretas no que tange ao estatuto da referencialidade da linguagem, isto é, a capacidade referencial desta não provém da sua correspondência com as coisas do mundo, como supõem perspectivas representacionistas, mas, ao contrário, deve ser tomada como um efeito de língua.

Assumir que a aquisição se dá pelo funcionamento da linguagem, que é a sua ordem própria que promove a mudança na fala da criança, significa igualmente o distanciamento de teorias, de viés também representacionista, que postulam que a narrativa é precedida por um conhecimento de uma ordem que não é a da língua, uma vez que a narrativa decorreria de representações cognitivas de formas socioculturalmente determinadas de significar relações entre objetos, pessoas, situações (LEMOS, 1995)².

O quadro teórico que procuramos delinear supõe que é a partir da linguagem que se dá a relação do sujeito com as suas experiências e com o mundo. Por isso, o relato de experiência pessoal - e a própria constituição do “vivido” - não pode ser tratado em termos de fidelidade a uma ordem que lhe seja externa, mas a partir do funcionamento da linguagem. Não se pode supor um “original” - a experiência vivida - a ser recuperado, via linguagem, na narrativa.

² As duas perspectivas - linguagem como representação do mundo e linguagem como representação da cognição - muitas vezes se cruzam. É o caso, por exemplo, do trabalho de Rojo (1989) e de Koch (1995).

A dimensão do papel da linguagem é plenamente reconhecida por Lacan (cf., entre outros, LACAN, 1985) como indicam os três registros que, segundo ele, constituem o sujeito humano: o *simbólico*, que está ligado à linguagem, e mais especificamente ao significante, diz respeito a toda e qualquer atividade humana, fazendo, pois, do homem um animal regido pela linguagem. Ocorre, porém, que o sujeito desconhece a sua determinação pelo simbólico, condição explicada pelo autor pela noção de *imaginário*, o qual faz com que o sujeito esteja irremediavelmente votado ao engano. A experiência da realidade é configurada pelo simbólico e pelo imaginário, responsáveis pela relação possível entre sujeito e *real*, uma vez que este é inacessível ao sujeito, ou seja, o real é aquilo que excede o simbólico, o que não é aprisionado por suas redes.

Esses registros norteiam desde as relações que se dão no corpo humano, pois toda e qualquer relação só é possível porque se toma o imaginário, ou seja, uma ficção, pelo real. Somente dessa forma são criadas “as relações no corpo humano, na medida em que se suportam de ficções intercambiáveis e não em códigos naturais fixados” (COSTA, 1998, p.63). Dessa forma, há “entre os humanos uma interpenetração entre ficção e realidade, de tal forma que o que for real somente se registra como ficcional e a ficção constitui uma verdade” (*op. cit.*, p.61).

As articulações lacanianas sustentam-se, como se sabe, na descoberta freudiana, segundo a qual os mecanismos que regem o inconsciente são os mesmos que regem a língua - *condensação* e *deslocamento* de Freud³, *metáfora* e *metonímia* de Jakobson (1995) e Lacan (1996). Mais que isso: é porque há língua que há inconsciente e reciprocamente.

A contribuição da psicanálise para este trabalho veio por essa via, pois, na sua releitura do estruturalismo europeu, Lemos (1992, 1997) volta a Saussure e Jakobson a partir da noção lacaniana de criatividade e de emergência do sujeito na cadeia significante, fundamentais para a proposta de processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança.

No que se refere às narrativas infantis, as considerações acima nos levam a dizer que não só a produção de uma narrativa resulta do trabalho do simbólico sobre as experiências vividas, sejam elas de que natureza forem, mas também a sua interpretação. Cabe ao imaginário estabelecer relações de semelhança a partir das quais o sujeito toma uma determinada narrativa como relato ou ficção. Com isso

³ Freud ressignificou a noção de representação, fazendo dela um processo que se dá sob o registro do inconsciente e, portanto, submetido às leis do significante. As primeiras reflexões desse autor sobre a *lembrança*, o *esquecimento*, a *memória* (a constituição e funcionamento do aparelho psíquico) já indicavam essa direção. No que se refere à memória, por exemplo, as noções de *trilhamento*, *traço mnêmico*, *inscrição*, *retranscrição*, entre outras, apontam para uma concepção de memória fundada na/pela diferença. Ou seja, ela não diz respeito a algo que se mantém idêntico a si mesmo, numa reprodução infundável, como faz supor a noção de memória como reprodução da percepção. Bem ao contrário, o construto teórico de Freud aponta para um funcionamento da ordem da escrita, da letra, isto é, memória de signos (cf. GARCIA-ROZA, 1991).

queremos dizer que essa classificação não se dá a partir de uma pretensa relação “natural” que o texto manteria com o mundo, mas como resultado do trabalho do simbólico e do imaginário sobre o real.

Dessa forma, devemos pensar o relato não a partir do referente externo ao texto, nem de um significado que o antecede e que será por ele codificado, mas do efeito que as combinações entre os significantes promove, ou seja, sua capacidade de estabelecer um sistema de referências passível de ser imaginariamente identificado com a realidade externa. É essa a perspectiva que nos conduzirá na análise dos dados.

(1) “A VACA

Era uma vez eu laia na escola naora que eu voltei eu imprei debaixo da cerca eu fiquei perto da cerca e o boi derudou a cerca em cima de im so que eu não maxuquei quase nada.

So que um dia eles mataram a vaca e viveram todos feliz para semtre.

Fique muito feliz porque a vaca tinha norido porque eu cei torele eu não vou cer nordido *muito feliz para sempre.*” TCS - 7 anos

Esse episódio é, como se vê, atravessado por fragmentos das narrativas ficcionais, mais especificamente pelas expressões cristalizadas que abrem e fecham as narrativas tradicionais. Trata-se de uma composição em que tais fragmentos, não ressignificados ou em processo de ressignificação, e construções oriundas do discurso do cotidiano apresentam-se em relação de contigüidade, ou seja, constituem um arranjo metonímico que, no entanto, não esconde os buracos em suas amarras, denunciados pela origem tão marcada das expressões cristalizadas⁴.

Esse efeito de incompletude, como indica o acúmulo dessas expressões fixas, não incide sobre a criança na sua relação com seu próprio texto, indicando que ela encontra-se na posição de ser falada pelos outros textos que leu, escreveu e ouviu, como atestam os casos de incorporação, mas também de serem interpretadas pela língua, como indicam os movimentos de língua que põem os fragmentos incorporados em novas cadeias e garantem um novo estatuto a esses elementos. No caso do texto acima o movimento de retroarticulação conduz a uma interpretação da expressão “era uma vez” que difere daquela do conto maravilhoso. Não se trata aí da remissão a um universo que não tem compromisso com a realidade, que promove uma negação do tempo (cf. WEINRICH, 1973, p.47), mas de um tempo passado, que é o das experiências configuradas pelo relato.

Observemos ainda a relação de referência entre “eles” e “todos” no enunciado “So que um dia eles mataram a vaca e viveram todos feliz para semtre”. “Todos” remete ao mesmo tempo ao “eles” que o antecede no texto como ao “eles

⁴ Em mais de uma ocasião, a leitura desse dado durante alguma comunicação provocou animados risos dos ouvintes, o que evidencia o efeito de ruptura/descontinuidade dessa narrativa, especialmente da passagem “*So que um dia eles mataram a vaca e viveram todos feliz para semtre*”.

(personagens)” do conto maravilhoso, numa relação ao mesmo tempo de substituição e coexistência na expressão quase-cristalizada. Esse cruzamento, conseqüentemente, produz um jogo entre referência interna (ao texto) e referência externa. Externa, neste caso, não no sentido de que remete ao mundo extralingüístico, mas a outros textos, aos personagens dos contos maravilhosos.

A entrada desse fragmento do conto maravilhoso contribui para alterar a perspectiva da 1ª para a 3ª pessoa e também parece provocar uma descontinuidade em relação ao que vem na seqüência. O enunciado seguinte é introduzido justamente pela construção “fiquei muito feliz” que, embora retome elementos da expressão cristalizada, não se apresenta como tal, compondo um arranjo que produz fechamento. É interessante notar ainda que esse enunciado recupera a perspectiva inicial e retoma a linha narrativa interrompida. Ao final, entretanto, um novo deslizamento metonímico traz de volta a expressão cristalizada, promovendo mais um furo no tecido narrativo. Tais deslizamentos não impedem, porém, que a narrativa seja interpretada como um relato de experiências vividas.

Já (2) e (3) abaixo não apresentam nenhuma incorporação explícita. Trata-se de textos em que as marcas explícitas de cruzamentos, que dão visibilidade à heterogeneidade na constituição do texto, cederam lugar a arranjos em que os fragmentos em contigüidade, ao mesmo tempo em que sofrem substituições metafóricas, produzem fechamento e, em conseqüência, um texto que se apresenta como uno, homogêneo, resultando no que se poderia chamar de efeito de autoria.

(2) “*Uma coisa que me aconteceu de interessante é que quando eu completei 4 a 5 anos, a amiga da minha mãe me convidou para eu andar pela primeira vez de avião na fazenda dela.*

Uns dias antes da viagem, eu ficava pensando:

“Sera que quando a gente anda de avião, o avião sai fora do mundo e anda pelas estrelas.”

Pensando isso, cada dia que passava eu ficava mais e mais com medo de andar de avião, porque a primeira vez que a gente faz alguma coisa, a gente não sabe como é essa coisa. Nós acabando ficando com medo dessa coisa. *Eu tenho certeza, que alguma coisa que você vai fazer pela primeira vez você acaba ficando com medo, mais isso é normal.*

A onde nós estávamos mesmo, a é, a história. Bem chegou o dia, e eu estava com minha mãe e meu pai, a Deb, (a amiga da minha mãe) e seu marido.

O marido da Deb era piloto por isso ele dirigia o avião.

Entramos no avião, estava mais calma.

De repente, o avião começou a andar, devaga e depois foi acelerando, acelerando, acelerando, e:

O avião levantou voo. Foi super legal. E eu gostei tanto que quando ele pousou eu queria ir de novo.

Aquele dia foi inesquecível e eu dormi como uma pedra na quela noite. Eu adorei tanto que quando eu fui morrer no Brasil eu não tive medo de andar de avião. Até hoje eu gosto de andar de avião.

Eu queria ter meu próprio avião para todo dia pela cidade.

Isso e que eu queria falar para você que aconteceu comigo de interessante.

TCHAU.” (Cps - 9 anos)

A forma como é introduzida a narrativa - “Uma coisa que me aconteceu de interessante”-, que inclui obviamente o fato de o texto ter sido escrito em primeira pessoa, já a anuncia como o relato de uma experiência vivida. Vários comentários, através dos quais a criança dirige-se ao interlocutor, aparecem no texto, mas a narrativa não é abandonada. Após um parágrafo bastante extenso em que comenta sobre o medo que se tem de fazer coisas pela “primeira vez”, o que “é normal”, ela retoma o fio narrativo: “A onde nós estávamos mesmo[...]”.

O comentário que fecha (2) remete à instrução, sugerindo, com isso, que o texto atende ao que foi solicitado - “Isso e que eu queria ...”- e reafirma de forma contundente o narrado como uma experiência vivida pelo narrador. Além disso, o fecho contribui para dar visibilidade a uma criança que é intérprete do seu próprio texto, na medida em que dá mostras de que estabelece uma distinção entre o que produz efeito de narrativa - a “história” que se propôs a contar - e o que se apresenta como um comentário. Ou seja, este marca a interpretação, pela própria criança, do que ela acabara de dizer/escrever como uma saída da narrativa.

É preciso ressaltar um ponto importante. Não se trata de dizer que a criança ocupa em definitivo a posição de intérprete do seu próprio texto. Ou seja, as três posições de que fala Lemos (1997) - a criança falada pelo outro; a criança falada/interpretada pela língua; a criança intérprete de si mesma - não são excludentes entre si. Nem é possível supor uma ordem teleológica entre as posições. Isso porque não há como eliminar os efeitos, na relação da criança com sua língua materna, seja da fala do outro, seja da fala da própria criança. Não há também como eliminar “o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento” (*op. cit.*, p.16).

Há ainda um aspecto no comentário final de (2) que merece ser notado. Através dele o narrador configura um interlocutor a quem se dirige explicitamente: “[...] eu queria falar para você [...]”. Dessa forma, tem-se como efeito uma certa familiaridade e cumplicidade entre narrador e interlocutor (reforçado pelo “tchau!”). Ao mesmo tempo, por retroação, a referencialidade do que acaba de ser contado ganha em intensidade, na medida em que é configurado um compromisso do narrador para com o interlocutor, o qual pressupõe a “verdade” dos fatos narrados.

(3) “Um dia na mata

Num dia eu fui na mata eu entrei na mata e eu vi um home la em sima do morro e meu irmão falo.

Estamos na *mata amasonica* e um home saio correnda atras de nos e a gente Saimo correndo muito e eu cortei o pé e cai no chão e na ora que eu levantei ele estava com 2 cachorro.

Ai meu irmão veio me salvar e meus colegas também veio me salvar.

Meu colega tinha 14 anos e ele distrai o home para não mepegar.

E o home tinha soltado os 2 cachorros atras deles e de pois irmão do meu colega foi taca uma pedra bem na cabeça do home e nos cachorro e meu irma deu meu sapato para eu vesti para eu corre mas eu fui agudar meu colega se não ele ea ser mordido.

Ator - Danilo” - D - 9,9 anos

Ao contrário dos anteriores, esse texto, parece-nos, apresenta forte efeito de ficcionalidade. O enredo é centrado numa aventura que se passou na “mata amazônica”, local que não deixa de suscitar em quem vive em um mundo tão distante, obviamente não só em termos geográficos, a idéia do desconhecido, do perigo. Esta referência à Mata Amazônica bem como a idéia de salvamento remetem-nos imediatamente aos textos de ficção de aventura que povoam o universo infantil, sejam eles narrativas tradicionais, histórias em quadrinhos ou mesmo textos televisivos (desenhos, filmes etc.) em que sempre aparece um herói para salvar os desamparados.

Por outro lado, é de se notar que o local dos acontecimentos narrados é, nas referências iniciais do texto, inclusive no título, apenas “a mata”: “Um dia na mata”, “Num dia eu fui na mata eu entrei na mata...”. Mas o significante “mata” atrai, por assim dizer, o significante “amazônica”, funcionando como uma senha para a entrada no mundo de aventura. Melhor dizendo, a entrada desse significante na cadeia ressignifica os eventos anteriormente configurados como parte de uma aventura ficcional, ou seja, como parte de um universo que só tem compromisso com a verossimilhança construída pelo texto. Vemos então o movimento metonímico aproximando fragmentos de textos de outro universo com aqueles que fazem referência ao cotidiano da criança.

Acrescenta-se a isso outro interessante aspecto: ao final do texto lemos “Ator - Danilo” (o sublinhado é da criança). Se “Ator” for tomado como “autor”, isso reforça o efeito ficcional da narrativa em questão, porém, não seria diferente se não supuséssemos um erro de escrita, já que, aliados ao universo configurado pela narrativa, ambos - “autor”/ “ator”- remeteriam à idéia de criação, de ficção. Independente da interpretação assumida, temos aí mais um exemplo da rede estabelecida em um texto, a qual, através de processos metafóricos e metonímicos, põe em relação elementos oriundos de diferentes textos.

Os arranjos metonímicos promovem ainda associações que trazem à tona novas recordações ou presentificam falas/textos cujo conteúdo liga-se às primeiras

impressões/imagens narradas, resultando em narrativas que se sucedem na configuração do texto:

(4) “O meu dia de interessante foi Quando eu fui na casa do meu tio com a minha prima lá tinha uma piscina de raso e fundo e eu ela entramos na piscina eu sabia nada ela não sabia mais mesmo assim ela entrou ela foi para o fundo ela não a fundou eu achudei ela nem ligou ela disse mem em sina nada eu falei: -vamos lá a eu e ela ficamos na piscina ate 5 horas da darde nadando foi legau Porque? Eu fui buscar agua para ela eu vim correndo e cai direto na piscina o nome dela é Jessica ela ficou dando risada não parava de rir eu peguei fui lá dento de casa puxei um pacote de farinha e joguei no cabelo dela ela tem 6 anos costou que iu até o meu tio sai de lado de fora.

Ela falou:

_ o tiu deixa nois ficar mais tempo só uma hora só porque eu aprendi nada eu e ela ficamos bricando na piscina ate que a Jessica cansou e falou:

_ Eu acho que bebi muita água pressiso respira o tio a Jessica bebeu muita agua da pissina que não com segue falar ela pressisa fase uma *respiração boca a boca ela feiz e ficou alegre para sempre* e ela dormiu e eu fiquei na piscina por 1 hora ela apareceu na janela da cas do meu tiu e ficou chorando por que não pode sair so amanha o nome do meu tiu é ricardo em o menagem ao seu pai que morreu nem uma sexta feira anoite foi em baliado e o pai dele tinha 38 anos e o meu tio tem 26 anos ele não sabia de nada só quando emterro.

Ele ficou muito triste e bravo.

Uma manhã de sou ele robaro o carro dele e os cachorro dormindo ele pegou o ladrão com o carro dele ele chamou a pulicia teu tudo certo e ele deu miu reais para a pulicia e ele eu e a Jessica facamos feliz para sempre.”

A - 8 anos

Em (4) as relações de contigüidade, que dão sustentação à seqüenciação do texto, promovem associações que trazem à tona novas recordações ou presentificam falas/textos cujo conteúdo é ligado às primeiras impressões/imagens narradas. Tais falas/fragmentos de texto comparecem, muitas vezes, em blocos não ressignificados ou apenas parcialmente ressignificados, como é o caso daqueles que colocamos em ênfase.

Desse arranjo no eixo metonímico, resultam, como dizíamos acima, vários blocos de relatos que se sucedem na configuração do texto. No primeiro, o acontecimento interessante é um dia de lazer na casa de um tio. Mas o banho de piscina é imediatamente associado a um suposto (quase) afogamento que é relatado pelo recurso do discurso direto : “_ Eu acho que bebi muita água pressiso respira” (voz de Jessica) ...o tio a Jesica bebeu muita água da pissina que não com segue falar ela pressisa faze uma respiração boca a boca” (voz da personagem-narradora). Segue-se então um fecho do primeiro bloco com retorno à narrativa em discurso indireto “ela feiz e ficou alegre para sempre”. O segundo bloco gira em torno da origem do nome do tio e, no terceiro, um evento (Importante? Interessante? Inesperado?) ocorrido com o tio é tema da

narrativa. Apesar do aparente deslocamento temporal em relação ao dia em que a narradora e a prima estiveram na casa do tio, o fecho desse terceiro bloco retoma os três protagonistas desse relato, unindo-os no desfecho do relato do roubo do carro “deu tudo certo e ele deu miu reais para a pulicia e ele eu e a Jessica facamos feliz para sempre”. O uso da fórmula fixa, parcialmente ressignificada, ignora tudo aquilo que separa o primeiro episódio - o banho de piscina – do terceiro – o roubo do carro.

Apesar da instrução, as narrativas infantis apresentam-se bastante variadas. Na verdade, elas devem ser tomadas como o lugar em que se articula a especificidade da relação da criança com a linguagem e com as suas experiências, resultando em diferentes modos de emergência do sujeito na cadeia significant⁵. Às vezes um significante ou uma cadeia insiste em retornar, determinando a composição do texto ou mesmo barrando a narrativa.

- (5) “Eu fiquei tão com tete por que eu ajei a
mas seta para mim.
E eu fique tão com tete pra sete.
Mas milha mãe foi mas com sete mas que
eu e ela foi parera.” - A - 10 anos.

Inicialmente esse dado pareceu-nos quase totalmente opaco. Com efeito, se podíamos reconhecer nele certas partes como uma realização de língua, fundada no movimento de abertura e restrição - “Eu fiquei tão com tete por que eu ajei amigo [...] para mim. E eu fique tão com tete[...]Mas milha mãe foi” -, em outras, embora fosse possível identificar algumas formas e combinações sintagmáticas da língua portuguesa, elas não pareciam fazer sentido. Um olhar mais atento, todavia, permitiu-nos concluir que há em (5) uma configuração fundada em um movimento de repetição com diferença, dando origem a uma composição ortográfica que foge aos padrões vigentes. Um dos lances desse jogo parece entrelaçar “com tete” e “pra sete”, produzindo “com sete”:

COM TETE
COM TETE
PRA SETE
COM SETE

⁵ Essa perspectiva possibilitou-nos um melhor entendimento da relação entre a instrução “*Contem alguma coisa interessante que aconteceu com vocês*” e o que dela resultou, ou seja, dados, como dizíamos acima, com variadas características: textos narrativos em 1.^a ou em 3.^a pessoa; relatos em 3.^a pessoa através dos quais a criança diz “eu” pela menção ao próprio nome; narrativas cujo efeito é de relato ou de ficção; a natureza dos eventos narrados, alegres ou tristes; casos de uma “escrita” completamente opaca que não produz efeito de texto, entre outras.

Dessa forma, (5) poderia ser lido como “Eu fiquei tão contente porque eu achei [o] amigo mais certo para mim./E eu fiquei tão contente pra sempre/ Mas minha mãe foi mais contente que eu e ela foi parera.”.

Esse jogo, que se manifesta em nível ortográfico, parece relacionado a algo que insiste em retornar. De onde vem esse significante que se repete (com diferença?) na constituição de (5)? Se colocarmos em relação os excertos que nos levaram a falar de repetição, subjacentes a eles emerge a expressão cristalizada “e viveram felizes para sempre”:

	eu	fiquei	tão	com tete	
e	eu	fique	tão	com tete	pra sete
E		viveram		felizes	para sempre
	milha mãe	foi	mas	com sete	

Vale notar que (5) foi produzido pela mesma criança que, seis meses antes⁶, havia escrito o episódio abaixo:

- (6) “Eu ficei fellis pala sepes.
E muito aleges pala sepes a asi.”

Em ambos os casos, (5) e (6), não há narrativa efetivamente. A instrução, que pedia o relato de uma experiência vivida, chama uma mesma cadeia (?) significante: “e viveram felizes para sempre” que insiste em barrar a narrativa, embora venha justamente de textos narrativos, ou seja, dos contos maravilhosos⁷. Não se constrói uma rede de referência externa ao texto. Não se trata de um paralelismo de estrutura que faz avançar o texto, ao contrário, as remissões que se repetem esgotam-se em si mesmas. O efeito é de enredamento, de uma desconcertante paralisia. Isso nos leva

⁶ Houve duas turmas em que se procedeu a coleta de dados duas vezes, com o intervalo próximo de seis meses. Não houve, entretanto, qualquer intenção de fazer uma coleta longitudinal.

⁷ Elementos do conto maravilhoso estão, como se vê, presentes em muitas narrativas infantis, independentemente do seu efeito. A incorporação pode ser melhor compreendida a partir da noção de imaginário, o qual, na medida em que faz o sujeito se identificar com a imagem do seu semelhante, sufoca a singularidade. Por isso, a criança se espelha em outros textos, outros enunciados para compor o seu próprio texto. É o imaginário que leva a criança a, por exemplo, ligar o contar algo com o contar uma narrativa tradicional e, conseqüentemente, incorporar expressões desse tipo de narrativa, ou mesmo reconhecer em expressões como “era uma vez”, “ficar feliz para sempre” e “fim”, bem como no título, as pontas de um suposto todo, pelas quais ela identifica um texto completo. A completude do texto seria garantida por um início e uma finalização e a heterogeneidade que marca a composição do texto - as fissuras e os deslocamentos provocados pelas incorporações - não impede que a criança o realize como um texto completo, fechado, enfim, como “um todo”. Os movimentos de língua, que ressignificam expressões incorporadas, como em “era uma vez que...”, “era uma vez quando...”, “era um dia...” etc., mostram, por outro lado, a presença do simbólico que não deixa fechar a identificação imaginária.

a perguntar: que relação é essa que a criança mantém com as suas experiências para que o relato destas chegue a ser barrado por fragmentos de narrativas ficcionais?

Como foi possível depreender da discussão empreendida neste trabalho, a idéia de efeito está presente em todo o nosso trabalho sob dois vértices, ou seja, na nossa insistente argumentação de que o sujeito é efeito da linguagem, que ela o determina, e na concepção de narrativa como efeito. Vale a pena tentar explicitar o ponto de encontro das noções de efeito nas quais ele se sustenta.

A afirmativa de que o sujeito é efeito de linguagem implica, de imediato, que a linguagem submete o *sujeito* às suas leis, ao seu funcionamento, ao contrário da visão amplamente difundida, segundo a qual o “*indivíduo*” (o “*locutor*”) manipula a linguagem de acordo com as suas “vontades”. Nesse sentido, *sujeito* opõe-se a *indivíduo*.

Assim, entendemos a aquisição como um processo de subjetivação da criança pela linguagem, através da qual ela percebe e se relaciona com o mundo. Ou seja, a linguagem faz do *infans* sujeito, ser simbólico e, por isso mesmo, singular. Antes mesmo de falar, o sujeito já foi introduzido nessa ordem pelo discurso do seu semelhante e, uma vez batizado nesse “banho de linguagem” (DOR, 1996), não há como neutralizar os seus efeitos.

Dessa forma, não é possível ver as narrativas infantis como resultado de uma estratégia de construção textual escolhida pelo falante ou mesmo de uma relação transparente da linguagem com o mundo. Isso impôs-nos a necessidade de pensar o papel do funcionamento da linguagem - centrado nos processos metafóricos e metonímicos - na construção, entre outros aspectos, da rede de referências na narrativa, tanto no que se refere à remissão ao mundo extralingüístico como ao textual. Ou seja, a breve análise de dados acima indica que, ao contrário do que preconiza a visão representacionista, a narrativa infantil resulta do funcionamento da linguagem, do qual resultam os seus efeitos, e não em uma ordem que lhe é externa, seja o mundo ou a cognição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Glória M. Monteiro. (1995). *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.
- COSTA, Ana Maria Medeiros da. (1998). *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- DOR, Joel. (1996). O inconsciente. In: KAUFMANN, Pierre (ed.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ECO, Humberto. (1993). *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.

- FREUD, Sigmund. (1987). A interpretação dos sonhos. In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1987). O mecanismo psíquico do esquecimento. In: *Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (vol. III)*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1987). Lembranças encobridoras. In: *Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (vol. III)*. Rio de Janeiro: Imago.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. (1991). *Introdução à metapsicologia freudiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, vol. 2.
- JAKOBSON, Roman. (1995). Lingüística e poética. In: *Lingüística e comunicação*, 20.^a ed. São Paulo: Cultrix.
- KOCH, Ingedore Villaça. (1995). Aquisição da escrita e oralidade. *Cad. Est. Ling.*, n.º 29, pp.109-18.
- LACAN, Jacques. (1985). *O seminário; livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise; 1964*. 2.^a ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1996). *Escritos*. 4.^a ed., São Paulo: Perspectiva.
- LEMONS, Cláudia Tereza Guimarães de. (1992). Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, vol.1, n.º 1, pp.121-35.
- _____. (1995). Língua e discurso nos estudos sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. Vol. 30, n.º 4, pp.9-28.
- _____. (1997). Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado na *The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy* organizada pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo.
- LEMONS, Maria Teresa Guimarães. (1992). Sobre o que faz o texto: uma leitura de Cohesion in English. *DELTA*, Vol. 8, n.º 1, pp.21-42.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca. (1994). *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp.
- MILNER, Jean-Claude. (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MOTA, Sônia Borges Vieira da. (1995). *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.
- OLIVEIRA, Pascoalina Bailon. (1995). *Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso*. Dissertação de Mestrado, IEL/Unicamp.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. (1997). A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. *L.E.T.R.A.S.*, n.º 14, pp.125-38.
- _____. (1998). Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, Luís Carlos Uchôa (org.), *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp.247-57.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (1989). *O desenvolvimento da narrativa escrita: "fazer pão" e "encaixar"*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP.
- SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. (2000). *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?*. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp.

SLOBIN, Dan Isaac. (1980). *Psicolingüística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Edusp.

WEINRICH, Harold. (1973). *Le temps; le récit et le commentaire*. Paris: Seuil.