

# NARRANDO POR ESCRITO: AO SABOR DA LÍNGUA E DO DISCURSO PRIVADO<sup>1</sup>

Pascoalina Bailon de OLIVEIRA

**RESUMO** *Este trabalho consiste em um estudo da aquisição de narrativas escritas de crianças de 7 a 10 anos, oriundas de escolas públicas, a partir de uma perspectiva sócio-interacionista.*

*Tomo como bases teóricas, na Análise de Discurso, Pêcheux (1983 e 1990) e, na Aquisição de Linguagem, De Lemos (1992a e 1992b) entre outros.*

*A análise mostra que muitos dados deixam entrever um sujeito sob o efeito da língua e do discurso, dependente de pontos discursivamente estabilizados e, ao mesmo tempo, das relações que são abertas pelos significantes, relações essas que constantemente colocam o sujeito em novas redes em que se estabelecem novas significações.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Aquisição de Linguagem, Narrativa (retórica), Análise do Discurso*

**SUMMARY** *This paper is a study of the acquisition of written narratives of children from 7 to 10 years, who study in public schools, from a social-interaccionist point of view.*

*The theoretical basis under which I try to analyse the data is the French Discourse Analysis (Pêcheux 1983 and 1990) and, in the Language Acquisition, De Lemos (1992a and 1992b) among others.*

*Many of the data shows a subject under the effect of un déjà-dit marked by the incorporations discursively established and, at the same time, under the effect of relations opened by the significant, relations that constantly put the subject in new nets in which new significations are established.*

**KEY-WORDS:** *Language Acquisition, Narrative (Rhetoric), Discourse Analysis.*

## 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um estudo sobre aquisição de narrativas escritas, através da análise de textos produzidos por crianças das três séries iniciais de escolas públicas.

---

<sup>1</sup> Texto resultante da dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 04 de agosto de 1995, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Fausta Cajayba Pereira de Castro

De certa forma ele toca nos debates entre teorias tanto no campo da lingüística - que se estendem à AL - como no campo da teoria literária no que concerne à relação linguagem/mundo, na medida em que problematiza a relação eventos/narrativa. Algumas destas teorias, por exemplo, têm como base a noção de representação no sentido de que a linguagem representa o mundo constituído fora dela. No que concerne à narrativa, esta é tomada enquanto representação dos eventos narrados cujos contornos igualmente independem da linguagem.

Essa idéia de representação está aliada à noção de um sujeito também constituído fora da linguagem e sobre a qual ele exerce controle. Alguns dos dados que analiso deixam entrever, no entanto, um sujeito sob o efeito de um já dito, marcado pelas incorporações discursivamente estabilizadas e, ao mesmo tempo, sob o efeito das relações que são abertas pelos significantes que constantemente colocam o sujeito em novas redes em que se estabelecem novas significações. No entanto, nem sempre este processo apaga a diversidade de origens dos significantes que são postos em relação, uma vez que nem sempre eles são ressignificados na nova cadeia. Ao contrário, deixam a nu um processo de colagem (Perroni, 1992).

A possibilidade de reconhecer tais processos foi-me posta pela perspectiva teórica do sócio-interacionismo, tal como concebida por autores como De Lemos (1992a e 1992b), P. de Castro (1992, 1993 e 1994), Perroni (op.cit.), Lier-de Vitto (1994), Calil (1995), entre outros.

Alguns destes trabalhos, principalmente os mais recentes, têm como bases teóricas autores como Saussure e Jakobson (De Lemos), mas também Pêcheux (P. de Castro, Lier-de Vitto, Calil), pois considerando-se as transformações por que passa a criança na sua relação com a linguagem, é fundamental compreender não só o processo de desestabilização e os deslocamentos provocados pela ação da língua, como também as implicações da existência de constelações de universos logicamente estabilizados - que os processos de incorporação atestariam tanto na “esfera familiar privada” quanto no nível público de instituições como a escola. As relações entre língua e discurso já estão em jogo no prefácio que faz de Lemos ao livro de Perroni (op. cit.) e estão mais explicitamente marcadas no artigo do mesmo ano em que a autora formula sua hipótese sobre o estatuto teórico dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de ressignificação e mudança na aquisição de linguagem.

Nesse artigo a concepção de AL de De Lemos sofre mudanças muito significativas. O conceito de “intersubjetividade” é aí descartado e o de “interação”, antes inspirado em Vygotsky, passa a ser tomado na sua forma mais radical. Para De Lemos, “la interacción com el otro se torna, en nuestra propuesta, una condición necesaria. Pienso en el otro en tanto discurso o instancia de funcionamiento de la lengua constituida” (De Lemos 1992:128).

Este novo momento teórico tem como um de seus principais pilares a noção de valor de Saussure, segundo a qual o valor dos elementos lingüísticos são definidos a partir das relações que eles estabelecem entre si dentro do sistema.

Baseada nesta noção e em Jakobson, para a autora a “intepretación consiste en someter los significantes del nino a procesos metafóricos y metonímicos, cuyo efecto

reverte em uma resignificação a través de relações com outros significantes” (op. cit:128).

O processo interpretativo se dá ainda, segundo a autora, na relação língua/discurso, no interior de textos dentro de um domínio discursivo particular.

Neste sentido, é oportuno inserir nessa discussão o conceito de *colagem* de Perroni (1983/92). Este conceito se revelou extremamente importante para a compreensão das narrativas infantis por essa autora e, como será visto, é igualmente muito operacional neste trabalho. Segundo essa autora, a colagem é resultante “da incorporação e ajuste de construções sintático/semânticas” da “estória” tradicional nos textos da criança”. As colagens tanto de fragmentos textuais, quanto de excerto de diálogo indicam, segundo ela, que as crianças apropriam-se desses discursos de forma não reelaborada.

Considerando o novo momento teórico do sócio-interacionismo como proposto por De Lemos (1992), deve-se reler hoje a noção de *colagem* como fragmentos de um já dito que não sofreram ainda ressignificação pela ação da língua.

Dentro deste contexto teórico pode-se repensar também os conceitos de “estória”, “relato” e “caso” (os “casos ficam a meio caminho entre estórias ficcionais e os relatos. Neles não há compromisso nem com o enredo fixo, ao contrário das “estórias”, nem com a “verdade”, ao contrário dos relatos” (Perroni, op.cit:76). Afinal, até que ponto é possível traçar uma distinção entre esses três tipos de narrativas? O que determina que um texto narrativo de uma criança seja classificado como uma dessas três possibilidades?

Esta questão tem a ver justamente com a discussão em torno da relação evento/narrativa, que como já apontei, tem como cerne o debate teórico centrado na visão da linguagem enquanto relativamente autônoma vs. a visão da linguagem como representação.

Apesar de não ser possível entrar detalhadamente nesta discussão devido à sua extensão e complexidade, para melhor situar a questão da narrativa é preciso dizer que tomo como ponto de partida a posição de autores como Henry (1990), De Lemos (1992b) e P. de Castro (1985/92) que defendem claramente uma autonomia relativa da linguagem em relação ao pensamento e ao mundo das coisas.

Quanto ao par narrativa/experiência vivida, que recorta a relação linguagem/pensamento e mundo das coisas, baseio-me em Kostembaun (1993), cuja discussão em torno deste tema é muito bem desenvolvida. A autora introduz o seu trabalho com uma análise crítica da obra “Teoria de la Narrativa” de Mieke Bal, tomando-a como representativa das abordagens tradicionais da narrativa. Kostembaun afirma que estas abordagens se detêm “nos efeitos que o próprio texto cria, assimilando-os aos processos que estão por detrás desses efeitos” (Kostembaun, op.cit:2) o que as levam a tomar a realidade vivida “como ponto de referência do narrado, critério que está na base da distinção entre relato e ficção...” (op.cit.).

Também na Linguística, segundo a autora, tem-se uma linha de investigação que enfoca a narrativa, cujo objeto é a organização textual, centrando-se “na chamada linguagem ordinária, vista como lugar em que predomina o relato de experiências

vivas” (Kostembaun, op. cit:3). É o caso, como a própria autora coloca, de Labov (cf. Labov & Waletzky:1967).

Na AL um grande número de trabalhos baseia-se neste autor. Exemplos neste sentido são Miller & Sperry (1988) que analisam conversas precoces de crianças acerca de eventos específicos do passado distante e seu desenvolvimento em histórias conversacionais de experiência pessoal e Peterson (1990) estudando o desenvolvimento precoce da capacidade de fornecer orientações-chaves na narrativa, ou seja, o *quando, onde e quem*.

Esta linha de investigação, segundo a autora, em certo momento se cruza com a Psicologia e a Psicolinguística. Com ela passou-se “a definir narrativas como instanciações de estruturas aplicáveis a qualquer conteúdo ou experiência” (Kostembaun, op.cit).

Estas estruturas, no entanto, são definidas a partir de categorias semânticas, por exemplo, as relações de temporalidade e causalidade que, no entanto, de acordo com Kostembaun, “têm a ver mais com os efeitos do texto que com o próprio texto”. Ou seja, tenta-se “recuperar a unidade do texto através da sua organização” (op. cit.). O resultado, porém, segundo Kostembaun, é que se faz “da questão da coerência uma questão de verossimilhança, cujo ponto de referência é o relato do vivido (op. cit:4).

Voltando à crítica às abordagens tradicionais da narrativa, no campo da Literatura, segundo Kostembaum, para Bal a narrativa é construída de acordo com uma sequência de fatos verossímeis (nível da fábula) que são “reordenados”, “filtrados” por um focalizador (nível da história), cuja realidade é representada linguisticamente no nível do texto, garantindo assim a unicidade de percepção entre autor e leitor.

Bal opera, pois, com uma noção de representação da realidade pelo texto. Essa visão está diretamente ligada à concepção de sujeito que ela adota: um sujeito intencional, consciente de si, ou seja, o sujeito psicológico. Isso, de acordo com Kostenbaum, a impede de reconhecer o submetimento tanto do autor quanto do leitor ao texto. Para esta autora, “pensar o texto e seus efeitos de referencialidade tanto do lugar de quem escreve quanto de quem lê, exige considerá-lo do ponto de vista dos processos discursivos que o tornam possível” (Kostembaun, op.cit:25). Bal, no entanto, faz o percurso inverso. Em sua obra, “o nível do texto e sua interdependência com o da fábula e o da história será definido a partir dos processos de ordem perceptual e cognitiva responsáveis por esses níveis” (op.cit.).

O que é de importância neste momento, portanto, é assumir que na narrativa a idéia de verossimilhança, de referencialidade ou de ficção, é, antes de tudo, um efeito do texto, não uma realidade que o antecede.

Após essa visão geral das bases teóricas em que se assenta a dissertação, passo a introduzir os dados.

## 2- SOBRE OS DADOS

A instrução dada às crianças por ocasião da coleta foi: “**Contem algo de interessante que aconteceu com vocês**”. Este aspecto das condições de produção foi

um dos pontos que mereceu uma atenção particular na análise, principalmente considerando-se as características gerais dos textos. Muitos são curtos e/ou extremamente fragmentários. De uma maneira geral, por motivos que ignoro, a maioria configura eventos tristes. Essas características básicas parecem indicar que a instrução nem sempre foi obedecida.

As minhas primeiras análises de dados foram norteadas pela relação entre o fato de a instrução pedir que o evento narrado incluísse uma experiência **da criança** e o que os dados apresentavam efetivamente. Ou seja, muitas crianças não escreveram uma narrativa em que figuravam como personagem e narradora ao mesmo tempo e, em alguns dos casos em que a narrativa girava em torno de uma terceira pessoa gramatical, nada indicava que o narrador presenciara o desenrolar dos eventos. Outros textos sequer constituíam uma narrativa.

A análise foi mais explorada para mostrar também a relação dos textos (pelo menos alguns deles) com possíveis fixações em partes/fragmentos da instrução, partindo-se da hipótese de que as produções da criança poderiam estar mais intimamente relacionadas à forma como elas interpretaram a instrução.

Com efeito, Pereira, trabalhando com interpretação de textos por crianças de 2;09 a 6;0 anos percebeu que muitas vezes é como se elas se fixassem em apenas uma palavra ou parte(s) de enunciado(s) na interpretação, não levando em conta o texto como um todo. Porém, a análise da autora, ainda que preliminar, aponta para o fato de que este fixar-se em apenas uma palavra ou parte do enunciado não se dá por acaso. Ao contrário dá-se como efeito de processos discursivos sendo, no início, dependente dos enunciados do adulto.

A análise que resultou nessas considerações da autora teve também como instrumental teórico as noções de deriva e restrição que De Lemos expõe no prefácio a Perroni (1992):

“Cada elemento, não importa sua extensão ou composição, **abre** um espaço para muitos sentidos/direções, subordinando assim o que a ele se segue e deixando-se ao mesmo tempo subordinar por ele que, ao mesmo tempo em que **restringe** esse espaço aberto, abre outras direções (Lemos, apud Pereira, op. cit. - grifos de Pereira)

Considerando os dados que tomo como objeto de análise, compreende-se que a interpretação da instrução dá-se também como efeito de processos discursivos, isto é, a instrução que é um texto muito específico é interpretada, parece, no quadro das tarefas escolares (na rede de relações que o discurso pedagógico instala).

As crianças que partiram para a ficção foram mais tomadas talvez pela parte que fala do **interessante**, sobretudo aquelas narrativas que giram em torno da ficção de aventura.

Tratar a relação da instrução com os textos produzidos a partir (e apesar) dela, tendo também como base esse elo com essa noção de interpretação certamente iluminou bastante a análise e compreensão dos dados. No entanto, há fragmentos que seguramente

vêm de outros lugares que não diretamente do modo como foi interpretada a instrução. Muitas vezes a co-existência desses fragmentos no texto configuram nitidamente um processo de colagem (Perroni, op.cit.). Mas veremos, estes fragmentos incorporados por colagem dificilmente compõem uma narrativa ou um relato. Isto é, baseando em Motta (1994), é como se a experiência com o Outro - constituído pela sua fala ou pelos textos escritos que eventualmente tenham circulado pela sala de aula ou em casa - ainda não tivesse tornado possível o acesso da criança à escrita.

É por isso que embora tomando as produções das crianças como um *texto*, estou certa de que não posso atribuir a eles princípio, meio e fim.(cf. Orlandi, no prelo).

### 3 - ANÁLISE DE DADOS

Considerando a limitação de espaço, apresentarei apenas alguns dados que, acredito, fornecem elementos que darão respaldo à linha de análise proposta.

Os pontos privilegiados giram em torno de aspectos relacionados aos efeitos de referencialidade e ficcionalidade nas narrativas, bem como à relação língua/discurso naquilo que ela toca, por exemplo, a noção de colagem, mas também na questão das rasuras e da interpretação da instrução segundo o texto das crianças, considerando-se as condições de produção.

(1) abaixo é um dos textos que produz um efeito de referencialidade e fidelidade à seqüência dos acontecimentos:

- (1) “Um dia a minha mãe pensou que eu estava dormindo e òla me botou na cama e saio e òla estava tomando café e eu estava acordado e eu fui bem de vagarinho e dei um susto nela e ela quase morreu do coração. = fim” - FP - 8,6 anos (POA)

A partir dessa narrativa ninguém duvidaria de que tudo se passou realmente dessa forma. A expressão “um dia” com a qual a criança introduz a sua narrativa ajuda a produzir este efeito que, provavelmente não seria o mesmo se a expressão utilizada fosse “era uma vez”, por exemplo. Não porque o “era uma vez” enquanto único elemento claramente migrado de textos de contos maravilhosos “desacreditasse” necessaria e totalmente os eventos narrados, mas porque a quebra de expectativas provocaria um certo deslocamento no leitor com relação ao lugar a partir do qual o texto seria lido.

Por outro lado, referencialidade e verossimilhança não garantem a “verdade” dos fatos. Neste exemplo é possível ver como a linguagem pode “criar” fatos do mundo ou permitir que eles sejam relatados sem que se possa afirmar se foi “criação” ou relato de fatos “reais”.

Também, em um certo sentido, (1) reflete bem a instrução na medida em que configura uma proesa digna de relato e da qual o narrador teria participado como em um sonho.

- (2) EEPG Yolanda Tiziane Pazette  
Paulínia 17 de novembro de 1993  
Eu sou Danilo

“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 amazônica** 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 distrail 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 (P 3)

Em (2), aparece o elemento título que é por mim tomado como propiciador de ficcionalidade. Ou seja, a hipótese é de que o título na situação discursiva em jogo, o contexto escolar, abre para a ficção, na medida em que produz efeito naquele que o escreveu, empurrando-o para a ficção. A ele acrescentam-se nesse exemplo outros elementos que produzem o efeito de ficcionalização. Esta é uma narrativa altamente ficcional, de aventura, como indica o local em que se passam os eventos, ou seja, a “mata amazônica”. Também o uso do verbo “salvar” remete aos textos de ficção de aventura, seja de narrativas tradicionais, de estórias em quadrinhos ou mesmo de textos televisivos (desenhos, filmes, etc.) em que sempre aparece um herói para salvar os desamparados. O fato de a criança, ao final, declarar-se autor do texto, assinando-o, por assim dizer - “ator (autor) - Danilo” - reforça esse caráter ficcional.

O interessante é a forma como o texto mostra a criança nesse jogo de ficção: ao mesmo tempo em que ela é inserida no texto como personagem já que a configuração da narrativa é de primeira pessoa, a declaração de autoria produz como efeito um certo aviso ao leitor para essa sua condição de “ficcionalizador” ou “criador de ficção”.

Este texto encaixa-se perfeitamente para o propósito de observar a questão da verossimilhança nas narrativas ficcionais. Embora apresentando elementos que, tomados em conjunto, emprestam o caráter ficcional a esta narrativa, a forma como os eventos são narrados produz nela o efeito de verossimilhança. Enfim, eles - os eventos - não são reais, mas o texto os faz possíveis.

- (3) “E.E.P.G. Yolanda Tiziani Pazetti  
Paulínia, 17 de novembro de 1993.  
Eu sou F \_\_\_\_\_,

“**Era uma vez que eu** fui dormi se deitei e e logo qu fechei os olhos sonhei. Eu pencei que era muito rica e minha casa era de três andar e subi na quela escada até se enjoelha qundo eu ceguei faleô:

\_ A que alivio

Quando eu chegeí lá sentada qando fui levanta e foi indo caí caí caí caí caí quando olhei pela escada umas partes lipas e outrás cheia de marca de joelho chéi de sangue logo depóis acordei. Eu lavei o rosto troquei e fuyi para a escola e **a professora mandou escrever alguma coisa que aconteceu com nós escrevi isso.**”

- F - 9,1 anos (P 2)

Obs: A aluna se desenhou deitada e, após, sentada na cama.

O original deste texto apresenta um aspecto importante que aparece em outros dados: a rasura.

Antes do primeiro parágrafo é possível ler “Um di” mesmo depois do apagamento. Por que a troca? Essa rasura se deu provavelmente, pela força do discurso pedagógico. Voltarei a este aspecto.

No momento quero chamar a atenção para a presença da expressão “Era uma vez” seguida de “que” em (3). O que ocorre provavelmente neste caso é o amálgama ou colagem de “era uma vez” e “uma vez que”, seguidos de um relato em primeira pessoa.

Por outro lado, a forma como a criança encerra o seu relato referindo-se explicitamente à instrução recebida mostra que “interessante” aqui - o sonho - foi interpretado como “curioso”, “original”, “impactante”.

Dizer que houve colagem ou amálgama de diferentes expressões em dados como o acima em que aparece “Era uma vez que eu fui dormir” é talvez dizer pouco. É preciso ir além na tentativa de explicar esse processo. É interessante trazer aqui excertos de outros textos em que ocorreu a colagem.

(4) “**Num dia ensolarado** eu e minha prima saímos...”

(5) “**Um dia** eu estava brincando na rua ...

**Era um dia** minha mãe pegou escursão ...

(6) “**Era uma vez uma menina** que gostava muito de Brincar. E até que um dia ela estava brincando no meio da rua ...”

Em todos estes exemplos a expressão cristalizada “era uma vez” é subvertida na relação do seu “contexto próprio” (no sentido de consagrado pelas suas reiteradas ocorrências no conto maravilhoso) com o contexto em que aparece nos textos. O que leva a esta esta subversão? O que está em causa neste processo é, seguramente, a ordem da língua. São seus os movimentos que deslocam, substituem, apagam e cruzam fragmentos incorporados.

Por outro lado, retomando (3), o que dizer de “Era uma vez que eu...”? Nesta ocorrência, mais do que subversão do “contexto próprio” da expressão “era uma vez”, há



a desestabilização do que é da ordem do cristalizado pelo funcionamento da língua: “uma vez” liberta-se do “era” e abre-se para “que” estabelecendo novas relações metonímicas. Da mesma forma em (5) “um dia” vem ocupar o lugar de “uma vez”.

Mas o que chamou expressões como “num dia ensolarado” ou “era uma vez”, seja de forma manifesta ou latente, para relatos de experiência pessoal altamente referenciais, ou para uma narrativa de aventura como é o caso de (2)?

Considerando que escrever - e mesmo ler - relatos não é prática comum na escola, principalmente nas séries iniciais, ao se pedir à criança que conte algo por escrito, “algo de interessante”, o que se convoca nesses casos em que “era uma vez” (ou em menor grau “num dia ensolarado”) aparece é o elemento que marca a entrada nos contos que elas já leram e ouviram. Ou seja, nesse contexto escolar o verbo “contar”, em uma certa acepção que remete à narrativa - e não, por exemplo ao discurso matemático - é atravessado por essas estórias.

Assim, embora a instrução nesses casos tenha sido interpretada como o pedido de um relato (ainda que nem sempre interessante se se considera interessante como algo positivo ou agradável), isso não foi suficiente para barrar o surgimento de certos elementos da narrativa tradicional.

Calil (1995) analisa o processo de escritura de histórias inventadas por duas meninas e a propósito do elemento “fim” detectado na maior parte dos dados, afirma que esta prática está inserida numa certa formação discursiva (no caso relacionado à produção de histórias), que “parece estar ligada a um certo universo discursivo em que determinados enunciados se fazem necessários” (Calil, op.cit:156), o que supõe um conjunto de elementos logicamente estabilizados como, por exemplo, o título, “era uma vez” e “fim”.

Os dados que estou analisando mostram que não é só a prática de contar uma história inventada que está ligada ao universo discursivo a que se refere Calil acima. Relatar por escrito na escola também se liga a este universo, sobretudo se o relato deve incluir um fato “interessante”.

A rasura no relato de experiência pessoal em (3), quando “um dia” é apagado em favor de “era uma vez”, muito mais que confirmar este ponto de vista, deixa a nu este processo.

Já em (7) abaixo a rasura está ligada às normas de apresentação do texto escrito:

- (7) “EEPG Yolamda Tiziani Pazetti  
Paulinia 17 de novenbo de 1993  
OSAM

eu cair da minha bicicléta  
eu molhei a minha flores  
eu paçei a mão nomeu cachorro  
eu careguei tellna para o meu papai”  
- OSAM - 8,9 anos (P 2)

O original deste texto apresenta marcas indicativas de que a criança inicialmente escreve o cabeçalho, constando o nome da escola na primeira linha, a cidade e a data na segunda e o seu próprio nome na terceira. A seguir, escreve o seu texto sem deixar uma linha de espaço entre este e o cabeçalho. As marcas que ficaram após o apagamento indicam que a criança apagou o que havia escrito, reproduzindo integralmente o texto obedecendo a distribuição anterior, deixando, no entanto, uma linha em branco entre o cabeçalho e o texto.

O que teria nortado tal apagamento ou rasura? A criança não estaria obedecendo a uma norma do tipo “é-porque-é” - como aponta Calil (op.cit.) retomando Orlandi - e que, neste dado, estaria relacionada à organização do texto - no sentido de limpeza, boa apresentação - implicando uma linha em branco entre o cabeçalho e o restante do texto?

Ainda com relação a (7), é preciso tocar também na sua relação com a instrução. Ele parece indicar que a interpretação da instrução foi fragmentária, pois nele são justapostos vários eventos que não produzem efeito de princípio meio e fim, mas de um rol constituído de eventos sem nenhuma ligação processual entre si. A partir disso, é pertinente afirmar que os fragmentos “contem” “aconteceu” e “com vocês” fizeram um certo efeito nessa criança. Além disso, a interpretação fragmentária em si da instrução pode ter sido um dos elementos que levaram a um relato de eventos desprovidos de uma relação processual. Quanto ao “interessante”, a natureza dos eventos, em sua maioria rotineiros, deixam dúvidas com relação ao seu efeito sobre essa criança.

Textos como este levam a que se considere a natureza da relação da criança com a escrita que, nessas condições de produção, se dá obviamente mediada pelo discurso pedagógico. É muito provável que na oralidade, numa situação cotidiana, essa criança seria capaz de produzir relatos muito mais “sofisticados”.

#### 4- COMO CONCLUSÃO

De uma maneira geral, embora não tenha sido possível entrar em detalhes neste texto, os dados mostram que a despeito da instrução “**Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês**”, as crianças nem sempre produziram um relato de experiência pessoal.

Pela análise dos dados procurei mostrar que ficção ou referencialidade são efeitos criados pelo texto, sem uma relação direta com a “realidade”, o que vem ao encontro de Kostembaun (1993).

Uma vez que trabalhei com textos escritos, procurei conduzir a análise segundo uma perspectiva que define-se não só na relação oralidade/escrita, mas que inclui também um terceiro elemento, ou seja, a língua. Como afirma Motta (1994), é só a partir dessa relação triática que se torna possível afastar-se de uma concepção representativista da escrita em relação à oralidade.

Os dados apontam insistentemente para as condições de produção em que foram escritos, ou seja, em contexto de escola pública, por crianças de 1ª a 3ª série do primeiro

grau em atendimento a uma instrução, ainda que nem todos tenham sido coletados pela professora.

Muitos são extremamente fragmentários, lembrando as cartilhas e livros de iniciação à leitura. O discurso pedagógico, enquanto norma, veio à tona, por exemplo nos elementos (quase) cristalizados como cabeçalhos constando de local, data de realização da tarefa e o nome daquele que a realizou, bem como na distribuição destes elementos na página em relação ao texto propriamente dito.

Uma vez que ela - a instrução - apontava para o relato de uma experiência pessoal, porque alguns textos giraram em torno de uma terceira pessoa gramatical e outros não constituíam uma narrativa? Isso se deu certamente porque nem sempre as crianças a interpretaram em seu todo, o que mostra que, por vezes, elas sofreram efeito de somente alguns de seus fragmentos.

No entanto, há que se lembrar que a interpretação da instrução se dá no interior e como efeito de processos discursivos. No caso, é impossível dissociá-la das redes de relações instaladas pelo discurso pedagógico.

Para finalizar, é preciso lembrar ainda que a interpretação da instrução, bem como a escritura, dão-se, portanto, num processo constante de abertura e restrição (Lemos, 1992) nas relações com outros textos. Esse processo por vezes convoca na escritura de um texto fragmentos que não vêm diretamente do modo como foi interpretada a instrução. Muitas vezes a relação que eles aí estabelecem configura uma colagem, uma vez que não sofreram ressignificação na nova cadeia em que foram incorporados.

---

## BIBLIOGRAFIA

- BAMBERG, M. (no prelo). "Narrative as Perspective Taking: the Role of Emotionals, Negations, and Voice in the Construction of the Story Realm".
- BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (no prelo). "What Holds a Narrative Together? The Linguistic Encoding of Episode Boundaries".
- CALIL, E. (1995). **Autor(ia): (e)feito de relações inconclusas**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP.
- CHISS, J.L. & PUECH, C. (1993). "Le cours de Linguistique Générale et la 'representation' de la langue par l'écriture". In: **La genèse du texte: les modèles linguistique**. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 19 dez. 1993.
- HAROCHE, C. et alii (1971). La sémantique e la coupure saussurienne. **Langages**, 24 (81-98).
- HEATH, S. B. (1983). **Ways with words: language and life in communities**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HENRY, P. (1990). "Construções relativas e articulações discursivas", In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, (19): 43-64, UNICAMP.
- HICKMAN, M. (1988). "Topics and subjects in discourse: an analysis of French children's narratives". Trabalho apresentado no simpósio de "Syntax and discourse interface in language development" na III Conferência Européia em Psicologia Desenvolvimental, Budapeste.
- \_\_\_\_\_. (no prelo a). "The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects".
- \_\_\_\_\_. (no prelo b). "The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues".
- HICKMAN, M. & LIANG, J. (no prelo). Clause structure variation in Chinese narrative discourse: a developmental analysis.

- KOSTEMBAUN, A. B.(1993). **Sobre a narrativa do sonho**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP.
- LABOV, W. & WALETSKY, J.(1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". In: J. Helm (Ed.), **Essays on the Verbal Arts**. Seattle: University of Washington Press, (12-24).
- DE LEMOS, C.T.G. de (1981). "Interactional Process in the Child's Construction of Language". In: W. Deutsch (org.), **The Child's Construction of Language**. Londres: Academic Press.
- \_\_\_\_\_. (1982). "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original". In: **Boletim da ABRALIN**, 3. Recife: Editora Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco.
- \_\_\_\_\_. (1985). "On Specularity as a Constitutive Process in Dialogue and Language Acquisition". In: Camaioni, & De Lemos, C.T.G. de (org.), **Questions as social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered**. Amsterdan: John Benjamins.
- \_\_\_\_\_. (1986a). "Interacionismo e Aquisição de Linguagem". In: **Revista Delta**, 2. São Paulo: Editora da PUC-SP.
- \_\_\_\_\_. (1989/91). "Uma abordagem sócio-construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões". In: **Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. PUC/RS.
- \_\_\_\_\_. (1992a). "Prefácio". In: Perroni, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1992b). "Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio". In: **Substratum**, 1, No.1 (121-135).
- \_\_\_\_\_. (1994). "Língua e discurso nos estudos sobre Aquisição de Linguagem". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem, PUC/RS.
- LIER-DE VITTO, M.F. DE. (1994). **Os monólogos da criança: "delírios da língua"**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP.
- MILLER, B. & SPERRY, L. (1988). "Early talk about the origins of conversational stories of personal experience". In: **Journal of Child Language**, 15 (298-315).
- MOTTA, S. (1994). "Relações entre oralidade e texto na Aquisição da Escrita". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, PUC/RS.
- ORLANDI, E. P.(1983). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes
- \_\_\_\_\_. (no prelo). **Texto e discurso. Interpretação**. Petrópolis: Vozes.
- PÊCHEUX, M.(1988). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1990). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.
- PEREIRA, M. B. (1994). "A compreensão do discurso narrativo pela criança". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem, PUC/RS.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1992). **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. Campinas: UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Entre aquele que diz sim e aquele que diz no: questões sobre a negação na construção da linguagem". In: **DELTA**, 8, n. Especial (p. 125-151).
- \_\_\_\_\_. (1993/95). "Ainda a negação: indo mais além na interpretação". In: **Cad. Est. Ling.**, 28 (a sair).
- \_\_\_\_\_. (1994). "A negação na aquisição da linguagem: um fato que faz pensar... e mudar". In: **Anais da ANPOLL**, Caxambu.
- PERRONI, M. C.(1983). **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese de Doutorado, DL.IEL/UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1992). **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: M. Fontes.
- PETERSON, C. (1990). "The who, when and where of early narratives". In: **Journal of Child Language**, 17, (433-455).
- SAUSSURE, F. (1970). **Curso de Lingüística Geral**. 7ed., São Paulo: Cultrix.