

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

**NARRATIVAS INFANTIS SOBRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS:  
UMA QUESTÃO DE REPRESENTAÇÃO?**

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Unicamp/2000

Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

**NARRATIVAS INFANTIS SOBRE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS:  
UMA QUESTÃO DE REPRESENTAÇÃO?**

Tese apresentada ao Curso de  
Linguística do Instituto de  
Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de  
Campinas como requisito parcial  
para obtenção do título de  
Doutora em Linguística

Orientadora: Maria Fausta C.  
Pereira de Castro

Unicamp  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2000



980210001

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	Sa 32n
V.	Ex.
TOMBO BC/	42029
PROC.	16-278100
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	3/10/00
N.º CPD	

CM-00145822-1

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa32n	<p>Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira</p> <p>Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação ? / Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.</p> <p>Orientador: Maria Fausta C. Pereira de Castro</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Aquisição da linguagem. 2. Narrativa (Retórica). 3. Escrita. I. Castro, Maria Fausta C. Pereira. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fausta Cahyba Pereira de Castro (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Luz Pessoa de Barros

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Francisca de Andrade Ferreira Lier-De Vitto

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nina Virgínia de Araújo Leite

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Attié Figueira

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Serrani-Infante (Suplente)

---

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan (Suplente)

Campinas, 11 de fevereiro de 2000.

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Parcoalina Bailem  
de Oliveira Salih  
e aprovada pela Comissão Julgadora em  
06 / 07 / 2000.

Ass. Carlo

*Para Abdala,  
que me ajudou a  
contar esta história.*

## AGRADECIMENTOS

À Maria Fausta C. Pereira de Castro, por me orientar em mais esta jornada;

À Cláudia Lemos e Nina Leite, pelas críticas e sugestões no exame de qualificação;

À Zelma, pela dedicação;

À Lúcia, Ana Cristina, Maria Cristina e Yasmin, pelo companheirismo;

À Marluci e Eveline, Cibelli e Luciano, pela acolhida;

À minha família e aos meus amigos, pela constante torcida;

Às escolas, especialmente às professoras e crianças que participaram da coleta dos dados;

Ao pessoal da Secretaria de Pós-graduação, da Biblioteca, e da Comissão de Informática do IEL, pela sempre eficiente ajuda;

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente aos colegas do Departamento de Letras Vernáculas, pelos dois anos de liberação das minhas atividades naquela instituição;

Ao CNPq, pela concessão da bolsa.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: RETOMANDO O FIO DE UMA HISTÓRIA.....	11
1 - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM .....	19
1.1 - O interacionismo em aquisição de linguagem .....	20
1.1.1 - Uma forma de conceber a interação .....	21
1.1.2 - Um conceito radical de interação: o outro enquanto instância de funcionamento da linguagem .....	31
1.2 - Os monólogos de berço como espaço de movimento da língua .....	48
1.3 - O gesto interpretativo: tensão entre identificação e estranhamento .....	54
2 - AS NARRATIVAS INFANTIS E OS EFEITOS DE REFERENCIALIDADE E DE FICCIONALIDADE .....	65
2.1 - Para introduzir a noção de efeito .....	67
2.2 - Em busca de elementos teóricos para pensar a narrativa infantil a partir da noção de efeito.....	71
2.2.1 - Freud: lembrança, esquecimento, memória, sonhos .....	75
2.2.2 - Lacan e a constituição do sujeito: R, S, I .....	86
2.2.3 - Efeitos de ficcionalidade e de referencialidade: efeito imaginário do simbólico.....	93
2.3 - Retomando o percurso .....	96
3 - A AQUISIÇÃO DE NARRATIVAS EM FOCO .....	101
3.1 - Concepções de linguagem nos estudos sobre aquisição de narrativa .....	101
3.2 - A aquisição de narrativa sob uma perspectiva interacionista .....	139

4 - “E VIVERAM TODOS FELIZES PARA SEMPRE...”: ANÁLISE DE NARRATIVAS INFANTIS .....	148
4.1 - Algumas notas sobre a perspectiva da análise .....	148
4.2 - As narrativas infantis: o que elas nos dizem da relação da criança com a linguagem e a sua experiência? .....	158
5 - PARA CONCLUIR .....	194
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	204

## 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 elas produzem, 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, em que o outro é concebido como instância de funcionamento da língua constituída. Inspirada na releitura do estruturalismo europeu, a referida proposta 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.

Além disso, tal forma de pensar a linguagem implica o rompimento com a idéia de que a referencialidade da linguagem resulta de uma correspondência do enunciado com as coisas do mundo.

As reflexões de Freud sobre a lembrança e o esquecimento, questões fundamentais para a narrativa, levou-o à conclusão de que ambos obedecem os mesmos mecanismos do funcionamento da linguagem, ou seja, a condensação e o deslocamento. Jakobson aproximou estas noções daquelas de metáfora e metonímia e, posteriormente, Lacan estabeleceria que os processos metafóricos e metonímicos são as leis não só da linguagem mas também do inconsciente. Tendo como ponto de ancoragem a relação desses processos com os registros que, segundo Lacan, constituem o homem - o **real**, o **simbólico** e o **imaginário** - procuramos formular uma hipótese no que concerne aos efeitos da narrativa infantil. Assim, defendemos que a distinção entre relato e ficção resulta do trabalho do simbólico e do imaginário sobre o sujeito.

A interpretação, a partir da qual a fala da criança ganha sentido, resulta da tensão entre identificação, da ordem do imaginário, e estranhamento, promovido pelo simbólico, estabelecendo-se, desse modo, uma singular relação da criança com a língua.

Diante disso, com a análise de dados visamos mostrar a narrativa como espaço de manifestação da relação da criança com a linguagem e com a experiência por ela vivida.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem - Narrativa (retórica) - Escrita

## APRESENTAÇÃO: RETOMANDO O FIO DE UMA HISTÓRIA...

Não poderíamos abrir este trabalho sem deixar de explicitar como fomos tocada pelo tema que nos propusemos a desenvolver aqui. As nossas indagações surgiram, na verdade, quando elaborávamos a dissertação de mestrado (Oliveira, 1995<sup>1</sup>). Com efeito, desde que os primeiros contornos da análise das narrativas escritas que constituíam o *corpus* daquele trabalho começaram a se definir, deparamo-nos com algumas de suas características que motivariam, direta ou indiretamente, as nossas reflexões teóricas daí em diante.

Apesar de os dados terem sido colhidos a partir de uma orientação elaborada por pesquisadores<sup>2</sup> 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<sup>3</sup>. Dentre a heterogeneidade do *corpus*, identificamos algumas narrativas que considerávamos, já ao primeiro olhar, como de caráter predominantemente ficcional.

Estávamos então diante de duas questões que se mostrariam fundamentais para a compreensão da natureza dos dados que tínhamos em mãos:

---

<sup>1</sup> Nosso sobrenome até 1997.

<sup>2</sup> Parte do nosso *corpus*, não só daquele trabalho, mas também deste, compõe um banco de dados formado por pesquisadores de universidades gaúchas: UFRGS, UFPel e PUC-RS. Para a nossa dissertação, acrescentamos novos dados coletados em escolas de Paulínia e Campinas. Para este trabalho, ainda foram feitas novas coletas em Campinas, São Paulo e Teixeiras/MG, expandindo significativamente o nosso *corpus*. Entretanto, a orientação inicial foi mantida em ambas as ocasiões.

<sup>3</sup> Muitos dos dados não constituíam uma narrativa, apresentando-se, por exemplo, na forma de rol ou lista de palavras (cf. cap. 3 de Oliveira, op. cit.).

1 - Por que, apesar da instrução, essas produções infantis apresentavam características tão diversas? Nesta não nos deteremos neste momento, uma vez que ela já foi bastante explorada na nossa dissertação<sup>4</sup> (op. cit.).

2 - Se, como dizíamos acima, algumas narrativas possuíam caráter ficcional, como pensá-las em termos de ficção e não-ficção ou relato e ficção?

Há muito essa é para nós uma grande inquietação à qual temporariamente não pudemos nos dedicar em função dos rumos tomados pela dissertação de mestrado. Entretanto, já naquela ocasião, começamos a nos questionar sobre certos critérios utilizados para distinguir, dentre as narrativas infantis, as narrativas ficcionais e os relatos (cf. o terceiro capítulo desta tese).

A literatura a que tivemos acesso na época não nos permitiu avançar muito na elaboração desse problema, pois, de maneira geral, ela reproduzia o senso comum no tratamento do assunto. Correndo o risco da simplificação, diríamos que 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. Mesmo os trabalhos realizados no âmbito da aquisição acabavam por reproduzir essa dicotomia.

É preciso ressaltar ainda que os modelos descritivos por eles adotados diziam respeito a narrativas do adulto.

O tema da narrativa e, mais especificamente, da relação entre o texto ficcional e não ficcional, aflora constantemente, mesmo fora do âmbito estritamente acadêmico. É o caso, por exemplo, de um artigo de Moacir Scliar (Caderno **Mais** da Folha de São Paulo, 30/08/98; pág. 9), uma interessante reflexão, ainda que sem pretensões teóricas, o que nos deixa a vontade para nos referirmos a ela nesse momento em que estamos apenas

---

<sup>4</sup> Mas ela será retomada algumas vezes no decorrer do trabalho, sempre que a discussão assim o exigir.

começando a situar o leitor em relação à problemática sobre a qual nos debruçamos nesta tese.

O autor fala de um texto do escritor português Cardoso Pires escrito após este se recuperar da “experiência aterrorizante” da perda do “registro da relação entre nomes e pessoas, entre nomes e coisas” (Scliar, op. cit.). Comenta o ensaísta que Cardoso Pires tem como meta ater-se tão somente ao factual e, por isso, está alerta “contra as seduções que a ficção tende a extrair da natureza dum tema carregado de efeitos dramáticos” (Cardoso Pires, *apud*, op. cit.). Ou seja, o escritor pretende fazer um relato puro da dramática experiência por ele vivida.

Diante disso e, confessando-se meio perplexo com essa postura do referido escritor, Scliar pergunta: “Será que há limite para a ficção? Será que há situações diante das quais só o relato absolutamente seco, veraz, pode dar conta do tema? Será a ficção um jogo que cessa abruptamente nesta hora da verdade que é a doença e a ameaça da morte?” (op. cit.). Para ele, justamente por ter acabado de recuperar a memória, Cardoso Pires sente essa necessidade de usá-la, “quer falar de si mesmo, não do incômodo Outro, do assombro que o perseguia” (op. cit.).

Mas, pergunta Scliar, “este outro, onde ele estará?” Não habitaria ele “no país da imaginação”, o qual teria sido criado, ao lado do “país da memória”, pelo ficcionista José Cardoso Pires? Estas perguntas levam-no a se dar conta de que

*“em situações-limite o ficcionista que existe dentro de cada um de nós e que no escritor encontra sua melhor expressão, este ficcionista tem de ser chamado para nos ajudar a suportar os ultrajes, os agravos da existência. No ser humano, a realidade clama pela imaginação que a palavra literária procura expressar” (op. cit.).*

Todavia, poderíamos nos perguntar: quais são essas situações-limite? Retomando, de outra perspectiva, as indagações de Scliar: é possível traçar um limite entre o ficcional e o não-ficcional? Existe relato puro e objetivo de um fato vivido?

A esta segunda pergunta o também escritor Hector Bianciotti responderia negativamente, uma vez que para ele a autobiografia é, na verdade, uma autoficção, já que ela resulta do trabalho conjunto da memória e da imaginação. Para Bianciotti a lembrança não diz respeito ao fato em si, mas à última vez em que ele é lembrado. A autobiografia, diz o autor, *“é simplesmente impossível, daí o termo autoficção”* (op. cit.:1993).

Trazemos também um pouco da reflexão de Umberto Eco sobre essa questão. O autor examina a distinção proposta por teóricos, entre eles Teun Van Dijk<sup>5</sup>, entre narrativa **natural** e **artificial**. A primeira, em que se inclui a narrativa de experiência pessoal, descreveria fatos que ocorreram na realidade *“ou que o narrador afirma, mentirosa ou erroneamente, que ocorreram na realidade”* (Eco, 1994: 125). A segunda, representada pela ficção, seria aquela que *“apenas finge dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional”* (op. cit.: 126).

A narrativa artificial seria reconhecida através de “paratextos” (aspas do autor), isto é, mensagens externas que circundam o texto, a palavra “romance”, por exemplo, e sinais internos ao texto, como a fórmula introdutória “Era uma vez”. Outra forma de identificação seria pela complexidade, isto é, a narrativa artificial seria mais complexa que a natural.

Eco mostra, entretanto, contra-exemplos que expõem a fragilidade desses critérios, ou seja, *“que as coisas nem sempre são tão bem definidas quanto a visão teórica pode levar a crer”* (op. cit.:126). Ao final do texto, narra uma experiência inédita por ele vivida. Ao ser convidado para visitar um planetário, deparou-se com uma surpresa que

---

<sup>5</sup> Conferir Teun Van Dijk “Action, action description and narrative”, *Poetics*, 5-1997, 287-339, mencionado em Eco, op. cit.:125).

lhe fora especialmente preparada: o céu que aparecia era aquele que estava sobre a sua cidade natal, no dia em que nascera. O autor sentiu-se um privilegiado e comenta que, quase hiper-realisticamente, vivenciara a primeira noite da sua vida e ficara tão feliz que tivera a sensação, “quase o desejo”, de que poderia morrer naquele momento. Afirma ainda:

*“Talvez eu tivesse encontrado a história que todos nós procuramos nas páginas dos livros e nas telas dos cinemas: uma história na qual as estrelas e eu éramos protagonistas. Era ficção porque a história fora reinventada pelo curador; era História porque recontava o que acontecia no cosmos num momento passado; era vida real porque eu era real e não uma personagem de romance” (op. cit. 146-147 – nossa ênfase)*

Na verdade, é muito extenso o debate sobre a natureza da narrativa, o qual atrai historiadores, lingüistas, estudiosos de literatura etc. Tal diversidade ultrapassa em muito nosso objetivo, mas vale dizer que esse tema encontra-se ainda no cerne das elaborações teóricas da psicanálise.

Costa (1998:61) diz que 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”*.

A origem dessa hipótese está na própria reflexão freudiana sobre os princípios fundamentais do funcionamento mental, em que Freud se pergunta sobre a significação psicológica do mundo exterior real (cf. o texto **“Los dos principios del funcionamiento mental”**). Costa parte daí para formular uma questão sobre a narrativa: *“- qual a necessidade humana contemplada numa narração? Haveria uma necessidade diferente colocada em causa pelo campo da narrativa histórica, não*

*completamente contida na narrativa ficcional?”* (op. cit.: 62). Ficção e história estarão no centro da sua atenção no livro mencionado.

Embora nosso objetivo não esteja totalmente emparelhado com o dos autores mencionados, com eles abrimos um debate que vai ao encontro de nosso compromisso: o de pensar as **narrativas infantis** em termos de relato e ficção fora de uma perspectiva que atrela o relato à fidelidade ao vivido e a ficção à imaginação.

Importa salientar que, já na dissertação de mestrado, filiadas à proposta interacionista em aquisição de linguagem, chegamos a distinguir os textos narrativos enquanto produtores de efeito de referencialidade ou de ficcionalidade e enfatizamos o papel da linguagem na criação desses efeitos.

Agora, neste trabalho, importa retomar a noção de efeito; dar a ela uma dimensão teórica que inclua as questões sobre a natureza da relação entre relato e experiência vivida na aquisição de linguagem. Buscamos, portanto, uma teoria de aquisição que permita pensar as narrativas infantis em termos efeito de ficção e efeito de relato e, a partir daí, interpretar os dados de que dispomos.

Dessa forma, o primeiro capítulo (**Algumas questões sobre a aquisição de linguagem**) tem como tema o interacionismo em AL. O fio condutor do debate é o conceito de interação. Para explicitar melhor os conceitos pilares da teoria, iniciamos com o interacionismo dos anos 80, procurando mostrar que, nessa proposta, a interação ainda recebe um certo contorno empirista.

A seguir, passamos à guinada efetuada pelos “**Processos metafóricos e metonímicos como mecanismo de mudança**”, artigo de 92 em que Cláudia Lemos define o outro como “*instância de funcionamento da língua constituída*”. A autora, a partir de uma releitura do estruturalismo europeu (Saussure e Jakobson) toma os modos de funcionamento da linguagem como os mecanismos responsáveis pela mudança na

aquisição, afastando-se, com isso, de toda e qualquer forma de empirismo. Afasta-se igualmente da idéia de que a referencialidade da linguagem resulta de uma correspondência do enunciado com as coisas do mundo.

Também nesse capítulo discutimos, a partir dos trabalhos de Pereira de Castro, os meandros da interpretação no que se refere ao processo de aquisição de linguagem.

No segundo capítulo (**As narrativas infantis e os efeitos de referencialidade e de ficcionalidade**), nosso objetivo é buscar uma alternativa que permita tratar a questão do relato e da ficção como **efeitos** da linguagem. Ou seja, fora de uma visão representacionista da linguagem.

Assim, iniciamos pela discussão do poder referencial da linguagem, da sua capacidade de “criar realidades”, visando mostrar que o que se apresenta como relato não diz respeito necessariamente a uma experiência vivida.

Em seguida, a partir da história da elaboração teórica dos processos metafóricos e metonímicos e da relação desses processos com os registros que, segundo Lacan, constituem o homem: o **real**, o **simbólico** e o **imaginário**, procuramos formular uma hipótese no que concerne aos efeitos da narrativa infantil. É nesse ínterim que discutimos, ainda que brevemente, questões como a memória, a lembrança, o esquecimento, a percepção, as quais são estritamente relacionadas à narrativa de experiência pessoal. É quando procuramos desenvolver de forma mais satisfatória a idéia de que a relação do sujeito com o mundo e com suas experiências só pode se dar via linguagem.

No terceiro capítulo (**A aquisição de narrativa em foco**) enfocamos trabalhos sobre a aquisição de narrativas. Conforme afirmávamos acima, de uma maneira geral os estudos sobre aquisição da narrativa tomam como base descritiva modelos calcados em uma visão representacionista. Nosso objetivo na primeira parte do referido capítulo é

apresentar uma análise de alguns desses estudos a fim de dar sustentação a essa nossa crítica.

Na segunda, ao contrário, a ênfase recai sobre trabalhos realizados sob a ótica interacionista e que já apontam em direção à perspectiva que estamos assumindo no presente estudo.

O quarto capítulo é dedicado à análise de dados. Esta é precedida de uma “introdução” em que procuramos retomar aqueles pontos teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores que são relevantes para a análise, bem como amarrá-los a outros essenciais para definir a perspectiva adotada. As narrativas infantis são tomadas como espaço de manifestação da relação da criança com a linguagem e com a experiência por ela vivida.

Finalmente, a conclusão será a oportunidade principalmente de retomar os pontos principais da tese, procurando tornar mais explícita a ligação entre eles.

## 1 - ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

A aquisição de linguagem é o campo de reflexão sobre a mudança por que passa a criança do estado em que ainda não fala para a posição de falante da sua língua materna. Embora reconhecido por todos - leigos e teóricos - o fenômeno da mudança na fala da criança resiste, desdobrando-se em inúmeras questões sobre sua determinação, natureza, temporalidade do processo e diferenças entre a fala do adulto e da criança. A particularidade desta última é, sem dúvida, responsável pelas dificuldades que enfrentam os pesquisadores ao atribuírem um gradativo conhecimento da língua pela criança, como nos estágios formulados pela psicologia do desenvolvimento.

Já em 1982 De Lemos alertava para o risco de se tomar a lingüística como mero instrumento de descrição da fala da criança, pela projeção das categorias da língua constituída sobre o funcionamento da fala em constituição. Em outras palavras, o que fazer com a heterogeneidade da fala da criança? O que finalmente revela esta instância quando a reconhecemos como determinada pela língua materna e pela fala do outro, mas a ela heterogênea?

Para enfrentar essas e outras questões próprias ao campo da aquisição pretendemos, neste capítulo, detalhar uma proposta que trata o processo de aquisição de linguagem pelas mudanças na relação da criança com a língua a partir da sua fala (De Lemos, 1995:16).

Partimos de uma breve incursão pelo interacionismo dos anos 80 para, em seguida, expormos a sua configuração mais recente. Isso, acreditamos, permitirá ao leitor depreender com maior precisão os conceitos pilares da teoria.

Esperamos mostrar que seu alcance permite tratar com propriedade fenômenos bastante distintos da língua em constituição: dos monólogos de berço às narrativas infantis.

## 1.1 - O interacionismo em aquisição de linguagem

### 1.1.1 - Uma forma de conceber a interação

O interacionismo surgiu como contraponto às teorias empiristas e racionalistas em aquisição de linguagem, definindo-se principalmente por tomar o diálogo como unidade de análise. Essa escolha teórica sempre apontou, no percurso dessa vertente, para a necessidade de se atribuir ao linguagem o papel central no processo de aquisição. É de se notar que ao mesmo tempo em que ela perseguia a **mudança** na relação da criança com a linguagem, procurava sair do impasse imposto pelas teorias desenvolvimentistas (cf. de Lemos, 1982; 1986; 1989; Perroni, 1983/92 e Pereira de Castro, 1985/92, entre outros).

Na verdade, conceber a mudança como efeito de língua, efeito da fala do outro, implica vê-la fora de uma concepção teleológica, própria das teorias do desenvolvimento. Nestas últimas cabe ao pesquisador descrever um desenvolvimento enquadrável em estágios homogêneos e universais. Isso, é claro, só pode ser próprio de um sujeito já constituído que é capaz de agir sobre a linguagem e a partir daí objetivá-la e representá-la.

Tal visão supõe a linguagem como objeto de conhecimento, cujo acesso pela criança dá-se em etapas definidas.

Com a perspectiva dialógica, abre-se a possibilidade do reconhecimento do papel determinante da fala do adulto no processo de aquisição, o que significa reconhecer que, para dar conta das transformações por que passa a fala da criança, faz-se necessário considerar que os enunciados do outro, imediatos ou não, a determinam. Argumenta-se ainda em favor da heterogeneidade e da indeterminação da fala da

criança e, portanto, da impossibilidade da sua descrição em termos de categorias, bem como da sua ordenação em estágios.

Os processos dialógicos eram inicialmente vistos a partir de uma hipótese sobre **esquemas de interação**, os quais se referiam à ação e atenção conjuntas entre adulto e criança<sup>1</sup>. Concebia-se, na primeira década do interacionismo, uma continuidade estrutural entre a comunicação/interação pré-lingüística e a linguagem que a ela se segue. Ou seja, a gênese da linguagem da criança dar-se-ia a partir de esquemas sociais que não dizem respeito propriamente à linguagem, embora determine sua aquisição. O que precede e determina a aquisição da linguagem é a estrutura da interação.

Ainda que a idéia de dependência dialógica, cuja parte visível é a incorporação de elementos da fala do outro, tenha sido sempre a tônica do interacionismo, a forma de encarar esse processo recebeu diferentes feições em diferentes momentos da teoria. Mas é preciso salientar que nunca se pensou no processo de incorporação como uma pura repetição, o que seria, na verdade, argumentar pela impossibilidade da aquisição via relação dialógica entre a fala da criança e a fala do adulto.

A incorporação é a tônica das noções de **especularidade** e de **complementaridade** desenvolvidas por De Lemos já em 82 para dar conta de processos dialógicos que, é preciso enfatizar, se dão **na relação entre enunciados da criança e do adulto**. No processo de especularidade a criança incorpora uma parte ou todo o enunciado do adulto no nível segmental ou supra-segmental; já a complementaridade pode ser de dois tipos: **inter-turnos** “*em que a resposta da criança preenche um lugar ‘semântico’, ‘sintático’ e ‘pragmático’ instaurado pelo enunciado imediatamente*

---

<sup>1</sup> “Esquema de interação” é uma tradução do termo “format” de Bruner (cf. Bruner, 1975), primeiro a utilizá-lo. Foi criado à semelhança dos *esquemas de ação/operação*, de inspiração piagetiana. Os esquemas de ação dizem respeito a estruturas de ação realizadas pela criança, as quais, internalizadas, dão origem ao simbólico. Portanto, o esquema de ação/esquema de interação remete à estrutura, àquilo que se repete na ação/interação.

*precedente do adulto*” (De Lemos, 1982: 114) e **intra-turnos** “*em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado adulto imediatamente precedente[...] e de sua combinação com um vocábulo complementar* (De Lemos, op. cit.: 114)<sup>2</sup>. A esse respeito diz M. T. Lemos (1994):

*“Esses processos mostrariam que, pelo menos nesse momento inicial do processo de aquisição, qualquer que seja a fala da criança é do lugar do outro que ela recebe sua determinação. Essa dependência é dupla. Trata-se de uma dependência ‘material’: os elementos incorporados são, de fato, do outro, o que coloca inclusive a questão de saber se, para a criança, eles se distinguem da corporeidade desse outro. Mas essa dependência é também a dependência de um lugar, de uma estrutura: a fala da criança, o próprio lugar onde a criança fala no diálogo é um lugar já sobredeterminado”* (op. cit.: 5).

É também essa materialidade lingüística originária da fala do outro que se repete na fala da criança, suas desestruturações e reestruturações, que estão presentes no trabalho de Pereira de Castro (1985/92). A autora identificou nos dados de seus sujeitos dois processos recorrentes na construção de argumentos pela criança: a **incorporação**, em que a criança incorpora na sua fala a fala do adulto produzida na situação interacional em curso ou mesmo em outras situações interacionais; os **exercícios sobre estrutura**, cuja principal característica consiste no fato de a criança, em estruturas como **x porque y; se p então q** etc., preencher y com uma justificativa que muitas vezes transgride os pressupostos da situação dialógica, num “exercício” em que “*‘experimenta’ o que cabe em y*” (Pereira de Castro, 1992: 197).

<sup>2</sup> Uma análise detalhada desse momento teórico de De Lemos e do (socio)interacionismo é encontrada em Lemos, M. T. G. (1994).

*“Trata-se do recurso que a criança faz a neologismos, nonsense, argumentos interpretáveis como piada, ironia ou ainda como contraditórios, desrespeitando as regras de coerência, os pressupostos dialógicos etc. Esses diferentes modos de transgressão são indicativos de um exercício sobre estruturas em que a criança ‘preenche’ y com uma justificativa que o interlocutor não espera porque rompe de algum modo com os pressupostos da situação dialógica” (op. cit.:197).*

Interessa notar que a idéia de **exercícios sobre estruturas** não era totalmente destituída de um certo empirismo. A criança opera sobre substituições, preenchimentos etc., isto é, move-se em uma certa estrutura, cuja visibilidade é dada justamente pelos “exercícios”, em que certos elementos substituem uns aos outros (conectivos, por exemplo) na mesma posição. Falar em “exercício” é configurar uma relação sujeito-objeto em que a linguagem é ainda tomada como objeto de conhecimento. Mas, por outro lado, a noção de estrutura aponta uma determinação fora da esfera do outro, isto é, da língua (cf. observações de Pereira de Castro, 1995 e 1997a). Porém, em trabalhos posteriores, como veremos, a distinção entre outro/Outro permitirá à autora rever a sua interpretação da relação da criança com a linguagem, ou seja, introduzir a questão do efeito do funcionamento da língua no processo de aquisição da linguagem.

No terreno da narrativa, é ainda a dependência dialógica que está por trás das noções de **colagem** e de **combinação livre** de Perroni (1983/92). Ambas nomeiam processos fundamentais na constituição da criança como narradora bem como da própria narrativa e pretendem dar conta da incorporação, pela criança, de fragmentos do discurso do outro *“retirados estratégica e basicamente das narrativas ‘estórias’”* (Perroni, 1992: 227). Na colagem as crianças incorporam e ajustam em seus textos construções sintático/semânticas de “estórias” e de excertos de diálogos, o que,

segundo a autora, indica que elas se apropriam desses discursos de forma não reelaborada. Quanto à combinação livre, esta se dá no nível do discurso e no nível do léxico. Neste a criança combina *“fonemas/morfemas de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/morfológicas da língua, o resultado obtido são formas possíveis, mas não existentes no português<sup>3</sup>”* (Perroni, 1992: 109); naquele, a combinação livre se dá pela

*“ordenação lingüística, de maneira não ordinária, de eventos/ações - ou partes deles - que de alguma forma já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação, novamente com a função de preencher ‘espaços’ ou lugares narrativos. Deste último procedimento resulta a ‘não-realidade’ ou não previsibilidade do novo adicionado, o que permite que uma narrativa iniciada como ‘relato’ passe a ser caracterizada como um ‘caso’”* (op. cit.:109)<sup>4</sup>.

Como o leitor verá, não só essas, mas outras questões de que trata Pereira de Castro e Perroni são fundamentais para este nosso trabalho. Embora nosso objeto de estudo sejam narrativas escritas de crianças de séries iniciais, aquilo que já em 83 a segunda autora nomeou como colagem e a primeira, em 85, como incorporação, pode ser identificado também nos nossos dados, ainda que os desdobramentos teóricos mais

<sup>3</sup> Tanto no trabalho de Perroni (op. cit.) como em Pereira de Castro (op. cit.) já havia esta constatação da presença, na fala da criança, de formas possíveis, mas não existentes na língua. Ou seja, elas surpreenderam um funcionamento que em trabalhos mais recentes Pereira de Castro vai trabalhar, a partir de Milner (1987), como pertencente ao eixo da poesia.

<sup>4</sup> A autora define o relato com base em Labov e Waletzky (1972), ou seja, o relato tem como base experiências vividas pelo narrador que são “recompostas lingüisticamente”. Já o caso é um misto de estória tradicional e relato. Nele “não há compromisso nem com enredo fixo, ao contrário das ‘estórias’, nem com a ‘verdade’, ao contrário dos relatos” (Perroni, op. cit.: 76). Voltaremos a este trabalho no terceiro capítulo, cujo foco serão trabalhos especificamente sobre a aquisição de narrativas.

recentes do interacionismo permitam-nos avançar um pouco mais na interpretação desses processos.

Ao nos referirmos aos estudos acima, estamos procurando mostrar que o interacionismo, reconhecendo o diálogo como unidade de análise, pôde dar visibilidade à presença da fala do outro na fala da criança. Com isso mostrou-se que a fala da criança cola-se à fala do adulto, que é daí que vem a sua determinação. Como diz M. T. Lemos (1994: 144) a propósito da especularidade, esta *“acaba colocando em causa o sujeito porque revela sua alienação [ao outro] como uma dimensão constitutiva, que estaria na base de todas as transformações simbólicas que sua fala opera”* (ênfase da autora).

Os estudos interacionistas indicavam, em última análise, que nesse momento da relação da criança com a linguagem é a fala do outro, do adulto que instaura a relação da criança com o mundo. A presença de fragmentos da fala do outro na fala da criança acenava, ainda, para o fato de que não se pode falar de um conhecimento lingüístico por parte da criança ou que as suas manifestações lingüísticas constituem mapeamentos de representações mentais que, temporalmente falando, antecedem a elas. Tais manifestações não poderiam, ainda, serem tomadas como resultantes de processos cognitivos de ordem endógena.

Mas o interacionismo dos anos 80 atribuiu ao outro um estatuto empírico, ao buscar no social uma explicação para o processo de aquisição de linguagem. Seguindo Vygotsky, considera que o social é *“o lugar de inserção do organismo na ordem simbólica, condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento”* (De Lemos, 1989:1). O outro, enquanto membro experiente da espécie, é o representante da ordem simbólica e como tal é o “mediador” da relação da criança com a linguagem e com o mundo.

O excerto abaixo é, nesse sentido, ilustrativo. Nele a autora critica trabalhos que se colocam como filiados de Vygotsky sem, no entanto, assumir a “posição construtivista” desse autor:

*“[...] costuma-se também chamar de interacionistas ou socio-interacionistas linhas de investigação em aquisição de linguagem que incluem desde o estudo da fala da mãe dirigida à criança até os aspectos pragmáticos e/ou comunicativos do desenvolvimento da linguagem. Apesar de Vygotsky ser citado em alguns desses trabalhos como um inspirador de perspectivas socio-construtivistas na aquisição de linguagem, nada há neles que seja afim e mesmo compatível com a posição construtivista do autor.*

*Com efeito, o que se encontra nesses estudos é uma visão facilitativa, isto é, não constitutiva, da interação na construção da linguagem pela criança. Implícita nessas propostas está uma visão da criança como sujeito já constituído cujo acesso ao objeto lingüístico é direto e, portanto, não mediado pelo outro, isto é, por um membro experiente da espécie, representante da ordem simbólica que mediará, por sua vez, a relação da criança com estados do mundo” (op. cit.: 2).*

Ademais ainda permanece a visão de linguagem como comunicação, supondo, portanto, uma crescente objetivação da linguagem pelo sujeito. Nesse sentido, são significativos os seguintes excertos extraídos de De Lemos:

*“a dependência dialógica inicial mostrava, com efeito, uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem, enquanto a dependência discursiva apontava para uma criança instrumentada com a linguagem e pela linguagem. Como chegaria ela à possibilidade de ocupar uma terceira posição, isto é, colocar-se diante da linguagem? (De Lemos, 1989: 8 - ênfase nossa).*

*“[...] essas considerações [...] me levam a concluir que é através da linguagem enquanto AÇÃO SOBRE O OUTRO (ou procedimento comunicativo) e enquanto AÇÃO SOBRE O MUNDO (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói o OBJETO sobre o qual vai poder operar” (De Lemos, 1982: 119-120 - ênfases da autora).*

Em uma minuciosa análise realizada por M. T. Lemos, a autora mostra-nos que o conceito de processo dialógico do interacionismo dessa época estava colocado *“num limite entre uma realidade social ou psicológica e uma realidade lingüística”* (1994: 147) e que, portanto, estava ainda por definir a relação desses processos com a ordem própria da língua. Quadro que configura aquilo que Paul Henry (1992) denomina **problemática da complementaridade**, isto é, a redução da realidade humana à ordem do psicológico, ou do social. É nesse sentido que Pereira de Castro comenta:

*“o social e o psicológico surgem como dois pólos de explicação que ameaçam absorver a ordem própria da língua, o lugar da linguagem. A interação[...] passo a passo reduz-se à comunicação e a aquisição da linguagem encerra-se nas questões impostas pelo conceito de “conhecimento” que, por sua vez, assenta-se no de “representação” (Pereira de Castro, 1995: 29).*

Segundo Henry, a lingüística, ao firmar-se como ciência, instalou a linguagem enquanto uma ordem relativamente autônoma no campo das ciências humanas e sociais, estabelecendo, portanto, uma ruptura na complementaridade e na circularidade da dupla psicológico-social. Entretanto, esse espaço por ela isolado é constantemente absorvido por um desses dois pólos, restabelecendo-se assim a complementaridade e a circularidade, as quais passam a atuar sobre os três termos ao invés de dois: o psicológico, o social e o lingüístico. Para ele é principalmente através da noção coringa

de **comunicação** que se instaura a clausura do campo da realidade humana. No campo da complementaridade, segundo o autor, o sujeito da linguagem é, ao mesmo tempo, universal, individual e social.

Na sua dimensão universal este sujeito apresenta-se como uma “máquina lógica” que pode ser concebida a partir do modelo de uma máquina de Turing: ele compara, substitui, concatena, enfim realiza as operações exigidas na composição e interpretação de toda mensagem.

Essas características desse sujeito fazem dele parente do sujeito piagetiano. A diferença entre eles residiria apenas no fato de que *“Piaget formula a questão da gênese da ‘máquina lógica’ que regula as operações concretas do sujeito, isto é, da dimensão universal do sujeito, aquele que Piaget chama de o sujeito epistêmico”* (op. cit.: 119-120).

Para Pereira de Castro (1995), é possível reconhecer nesse sujeito da linguagem, tal como caracterizado nas suas dimensões distintas no campo da complementaridade, a ponte que, em muitos trabalhos sobre aquisição de linguagem, serve de passagem da linguagem para o psicológico. *“É um sujeito psicologicamente definido, seja na sua dimensão universal social ou individual, que garante [...] o trânsito entre um e outro domínio”* (op. cit.: 28). Ao que se acrescenta:

*“Quando, por exemplo, a dimensão individual deste sujeito, do indivíduo falante - a sua experiência com a própria linguagem - é pensada como constituída na intersubjetividade do social, vê-se que a noção de comunicação está ali, instaurando sem cessar a complementaridade e a circularidade, fazendo transitar a linguagem do exterior para o interior, do social para o mental; da comunicação para a representação”* (op. cit.: 29 - ênfase da autora).

Como já havíamos sugerido acima, o interacionismo dos anos 80 não escapou ao campo da complementaridade. Conforme dizíamos, isso é o que mostra a análise dos processos dialógicos empreendida por M. T. Lemos. Com efeito, segundo ela, esse conceito estava atrelado ao de esquema de interação, o qual, por sua vez, se assentava justamente na noção de intersubjetividade. Esta é, na visão da autora, a base explícita do terceiro processo dialógico, o de **reciprocidade** ou **reversibilidade**, processo que se refere à gradual assunção, pela criança, de papéis anteriormente assumidos pelo adulto - instaurar o diálogo e o adulto como interlocutor:

*“As for the third process - that of reciprocity - it can be defined as role-reversibility as far as child-adult dialogue is concerned, since it refers to the child’s gradual assumption of the roles previously assumed by the adult: initiating the interaction, constituting the Other as an interlocutor or as the one who should occupy the next turn, assigning attentions, knowledge and beliefs, imposing through his or her utterance, a perspective on state of affairs in the world, in the sense that such a perspective would obligatorily imply an organising or structuring principle of the Other’s utterances” (De Lemos, 1985:26).*

A intersubjetividade, argumenta M. T. Lemos, mina a concepção da especularidade como constitutiva do diálogo. A sua presença evidenciaria, segundo ela, uma relação com a noção de descentramento em Piaget, o qual toma a reciprocidade como o *locus* da descentração. Dessa forma, segundo a autora, no processo de aquisição haveria um momento inicial que seria egocêntrico, no qual a incorporação resultaria de uma indiferenciação da criança, após o que viria um momento de separação, isto é, de autonomia. Isso significaria, diz ela,

*“a anulação do conceito de processo dialógico na radicalidade com que ele foi introduzido, pois a equivalência entre incorporação (especularidade) e indiferenciação faz perder de vista a relação essencial da specularidade com a complementaridade, que [...] revela seu submetimento à ordem lingüística. Ou seja, semelhança e diferença”* (M. T. Lemos, 1994: 148).

A autora prossegue mostrando por qual caminho se deve reconhecer o papel constitutivo dos processos dialógicos: pelo reconhecimento da ordem própria da língua.

*“Se os processos dialógicos são constitutivos - como indica Lemos - então não se trata mais de falar de criança e adulto tão simplesmente - mas de uma topologia que inclui a ordem da língua. Isso significa assumir, a nosso ver, uma interpretação que chamaríamos estrutural do processo dialógico, em oposição a uma interpretação dinâmica e mesmo funcional, que acreditamos ter sido a dominante na literatura sócio-interacionista. Apenas desse modo se poderia sair de um impasse, e não repetir mais uma vez o sintoma da área dos estudos em aquisição, pois essa interpretação estrutural possibilita ir mais além dos efeitos imaginários da relação da criança com o outro, ao incluir a ordem da língua como elemento assimetrizável na dupla. Isso significa evidentemente a queda da intersubjetividade na teoria<sup>5</sup>”* (M. T. Lemos, op. cit.: 156).

Entretanto, nos últimos anos, especialmente a partir de 92, o interacionismo sofreu mudanças muito significativas. Com efeito, De Lemos (1992a) alia ao conceito de diálogo uma hipótese forte de funcionamento lingüístico-discursivo, incluindo, a *“ordem da língua como elemento assimetrizável”* na relação adulto-criança.

<sup>5</sup> Não foi à toa, como observa M. T. Lemos (op. cit.), que a noção de reciprocidade restringiu-se às definições teóricas, não tendo sido operativa na análise de dados. Não é também irrelevante o fato de ele ter sido “deixado de lado” (aspas da autora) nas teorizações posteriores do interacionismo.

Essa nova configuração teórica, a qual detalharemos abaixo, abre-nos a possibilidade de redefinir questões da aquisição da narrativa. Elas dizem respeito tanto a aspectos do funcionamento lingüístico-discursivo como a uma problemática mais fundamental, qual seja, a natureza da relação da criança com as experiências vividas.

### **1.1.2 - Um conceito radical de interação: o outro enquanto instância de funcionamento da linguagem**

O compromisso do interacionismo com a fala da criança levava à necessidade de uma concepção de língua que permitisse dar conta das mudanças que ocorrem nessa fala. De Lemos (op. cit.), procurando um caminho nessa direção, viu no estruturalismo europeu a possibilidade de uma reconfiguração da teoria interacionista em aquisição de linguagem.

Algumas das idéias de Saussure e Jakobson oferecem, segundo a autora, “*una vía de alejamiento del empirismo por lo que respecta a los enfoques socio-interaccionistas de la adquisición del lenguaje*” (De Lemos, op. cit.: 124). Como veremos, este foi o caminho que permitiu à autora pensar a aquisição e, portanto, a mudança, como decorrente de processos metafóricos e metonímicos.

É dentro desse contexto que se passou a considerar a fala da criança a partir da sua relação com a língua e o discurso/texto. Em consequência, foi possível levantar **hipóteses sobre a aquisição** fundadas em **hipóteses sobre o funcionamento da língua** como alternativa às hipóteses que se mantinham presas ao campo da complementaridade (Henry, 1992), ou seja, no social e/ou no psicológico.

Dessa forma, no trabalho de 92, De Lemos introduziu a forma mais radical de interação, pensada a partir da relação entre língua e discurso/texto. Esse artigo, **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**, tem norteado uma série de trabalhos na linha interacionista.

A autora, marcada pela leitura de Milner - cujas reflexões lingüísticas levam em conta a leitura lacaniana do estruturalismo europeu - fundamenta sua proposta na reinterpretação de conceitos lingüísticos de Saussure e de Jakobson para fazer uma revisão crítica do conceito de processo reorganizacional<sup>6</sup> e propor uma nova concepção de aquisição da linguagem.

Saussure, com a noção de valor, chamava a atenção para a natureza das unidades lingüísticas, para ele derivadas de relações de semelhança e de diferença. Com isso, ele se afastava não só da suposição da existência de primitivos lingüísticos, como da idéia de que o significado lingüístico é uma relação direta com o mundo ou com conceitos pré-estabelecidos (De Lemos, op. cit.). Uma entidade lingüística, independente da sua extensão, recebe seu valor:

- a - das relações sintagmáticas (combinações) por ela contraídas, ou seja, pela sua oposição em relação às entidades que a precedem e a seguem na cadeia;
- b - das relações paradigmáticas, isto é, pelas relações que as entidades mantêm com outras ausentes na cadeia, por ter com elas algo em comum.

---

<sup>6</sup>A autora desenvolve todo o seu artigo estabelecendo confrontos com concepções de aquisição fortemente enraizadas na área, sobretudo Peters (1983), Bowerman (1982) e Karmilloff-Smith (1986). De Lemos usa a expressão "processo reorganizacional" para assinalar o que as propostas das três autoras têm em comum, ou seja, que as mudanças na fala da criança "resultan de processos que operan sobre entidades ya en uso por el niño o, como en el caso de Karmilloff-Smith, sobre representaciones mentales de esas entidades. En esse sentido, comparten el presupuesto de que puede haber uso/actividade lingüística sin el conocimiento lingüístico requerido para tal uso" (op. cit.: 128). Peters e Bowerman defendem que a reorganização dos elementos lingüísticos se dá através de "abstração por generalização indutiva" que supõe a experiência da criança com a linguagem; enquanto Karmilloff-Smith supõe a existência de "metaprocessos de orden endógeno" (op. cit.: 133) que "actuán sobre representaciones mentales al margen de la experiencia concreta con el language" (op. cit.: 133).

Jakobson anuncia, no texto “**Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**”, uma diferença entre a sua teorização e a de Saussure. Com efeito, para Jakobson há duas formas de arranjo do signo lingüístico: a seleção e a combinação. O processo de seleção refere-se à possibilidade de substituir um termo por outro na cadeia, equivalente ao primeiro em algum aspecto e diferente em outro. Baseia-se, portanto, numa relação interna de similaridade a partir da qual se dá a substituição. Já o processo de combinação diz respeito à inserção de uma unidade lingüística mais simples em uma mais complexa. Sua base é, pois, uma relação externa de contigüidade que une os constituintes de um contexto.

Saussure, diz Jakobson, embora tendo percebido os dois modos, combinação e seleção - relações *in absentia* e relações *in praesentia* para Saussure - via a combinação apenas como uma concatenação de unidades, uma “seqüência temporal”, ignorando a segunda possibilidade, ou seja, a concorrência. Daí a sua crítica: o mestre genebrino, apesar de sua intuição sobre o fonema como “um conjunto de elementos diferenciais”, sucumbiu à tradição e reafirmou o caráter linear da linguagem “*qui exclut la possibilité de prononcer deux éléments à la fois*” (Saussure, *apud* Jakobson, 1995)<sup>7</sup>.

De fato, como veremos, esse rompimento com a idéia da linearidade da linguagem é fundamental quando se trata de tomar Jakobson como uma via para dar conta da heterogeneidade da fala da criança.

De Lemos faz notar que Saussure pensou as relações paradigmáticas e sintagmáticas para a língua enquanto “sistema” (op. cit.: 126). Já as reflexões de Jakobson (1963/1995) em torno dessas noções foram além, pois, de certa forma,

---

<sup>7</sup> É preciso, no entanto, não nos esquecermos do Saussure dos anagramas.

incluíam o falante no funcionamento do língua<sup>8</sup>. Ele interpreta as relações de que fala Saussure como processos metafóricos e metonímicos, conforme a dominância de um dos eixos da linguagem (paradigmático ou sintagmático) sobre o outro, uma vez que reconhece neles o mesmo funcionamento da metáfora e da metonímia.

Nesse famoso texto, Jakobson relacionou os tipos de afasia aos modos de funcionamento da linguagem. Segundo ele, os diversos distúrbios que provocam a dissolução da linguagem podem ser distinguidos em dois tipos: em um deteriora-se a faculdade de seleção e substituição e, portanto, as relações lingüísticas fundadas na similaridade; em outro a faculdade de combinação e contexto e, pois, as relações baseadas na contigüidade.

Por isso, nos afásicos que tiveram afetada a capacidade de seleção, as operações que implicam similitude cedem lugar às baseadas na contigüidade:

*“um signo (garfo, por exemplo) que aparece ordinariamente ao mesmo tempo que outro signo (faca, por exemplo) pode ser utilizado no lugar desse signo. Grupos de palavras como “garfo e faca”, “lâmpada de mesa”, fumar um cachimbo” suscitaram as metonímias garfo, mesa, fumaça; a relação entre o uso de um objeto (torrada) e os meios de sua produção subjazem à metonímia comer por torradeira” (op. cit.: 49).*

Já nos afásicos em que é afetada a função de contigüidade ou contexto, perdem-se as regras sintáticas, já que estas *“organizam as palavras em unidades mais altas”*; perdem-se igualmente *“as palavras dotadas de funções puramente gramaticais”* (op. cit. 51) etc. Assim, a extensão e a variedade das frases diminuem, tendendo, nos casos mais adiantados, à redução de cada enunciado a uma única palavra.

<sup>8</sup> Ou, para ser mais fiel à concepção estruturalista, inclusive a Jakobson, este, de certa forma, incluiu o falante no funcionamento do código (De Lemos, 1997a: 6)

O doente baseia-se na similitude “e suas identificações aproximadas são de natureza metafórica”: “óculo de alcance *por* microscópio, fogo *em vez de* luz de gás” (op. cit.: 52 - ênfase do autor) são exemplos.

Assim, diz Jakobson, o distúrbio da similaridade exclui a metáfora, e o da contigüidade, a metonímia:

*“O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (topic) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. Na afasia, um ou outro desses dois processos é reduzido ou totalmente bloqueado [...]”* (Jakobson, 1966/1995:55).

Como observa De Lemos (1992a, 1997a), embora a porta de entrada para a reflexão desse autor seja uma lesão orgânica, isso não impede que ele estenda os seus achados para a fala da criança, a poesia etc. Com isso, Jakobson aponta para a singularidade da relação do falante com a língua (De Lemos, 1997a).

Milner (1989) reafirma algo que Lacan reconheceu na sua releitura do estruturalismo: Jakobson, ao reinterpretar as relações paradigmáticas e sintagmáticas como metáfora e metonímia, faz dessas relações leis de composição interna da linguagem:

*“non seulement le langage est un objet susceptible de métaphore et de métonymie, mais il n'est susceptible que de cela. Pourquoi? Parce qu'en fait la métaphore et la métonymie sont les seules lois de composition interne qui soient possible là où seules les relations syntagmatiques et paradigmaticques sont possibles”* (Milner, op. cit.: 390 - ênfase do autor).

E esclarece, em nota de rodapé, o que é próprio desses processos: a composição de dois elementos de língua, por similaridade ou por contigüidade, produz um terceiro elemento, isto é, um elemento que não coincide nem com o termo manifesto nem com o latente. Esse comentário de Milner chama, pois, a atenção para aquilo que Jakobson já notara em sua crítica a Saussure, ou seja, para o caráter não-linear do funcionamento da linguagem.

Conforme De Lemos (1992), Jakobson, no artigo acima citado, não explicita o conceito de metáfora a que ele se refere quando a define como uma relação de similaridade que se associa tanto a uma operação de seleção como a uma operação de substituição. A primeira dessas operações supõe uma semelhança prévia, ou seja, uma eleição entre termos que tenham no mínimo uma propriedade em comum já definida. Quanto à segunda, abre a possibilidade de se tomar a semelhança como efeito da própria substituição, o que, diz De Lemos, torna possível entender a produção do terceiro elemento de que fala Milner *“y el efecto estético de una metáfora poética que es independiente de una relación semántica previa entre significantes”* (op. cit.:127).

Dessa forma, a metáfora e o processo metafórico fundam-se tanto na ausência do elemento substituído como na presença que dele guarda a cadeia. Uma vez aceito esse ponto de vista, seria preciso ver na noção de contigüidade posicional, base do processo metonímico tal como visto por Jakobson, não uma simples equivalente da metonímia enquanto figura: *“En la medida en que la cadena/estructura representa un elemento que está ausente en ella como posición en la cual está inscrito, se puede decir que actúa como el todo representando la parte”*. Da mesma forma, *“en cada elemento está inscrita su posición en la cadena/estructura y es en esa medida que el elemento puede representar toda la cadena, en cuanto parte que representa el todo”* (op. cit.: 127).

Ainda de acordo com De Lemos, o processo metonímico implica o metafórico, já que é a possibilidade de substituição que cria posições, criando, portanto, a própria cadeia ou estrutura.

Para a autora, o estruturalismo europeu possibilita explicar o processo de categorização do léxico, permitindo também considerar a relação de solidariedade de tal processo com a formação de estruturas. Ainda segundo ela, a interdependência entre os processos metafóricos e metonímicos, responsáveis pela categorização, indica que não existe uma ordem de aquisição dos componentes da língua, ao contrário do que supõem as teorias desenvolvimentistas.

Como mostra em texto de 1995, a heterogeneidade na fala da criança - que se dá até mesmo na fala de uma mesma criança numa mesma sessão e num mesmo enunciado<sup>9</sup> - resiste a qualquer descrição que suponha uma ordem de aquisição. “[...] a heterogeneidade dos dados resiste à descrição lingüística enquanto procedimento que se presta à delimitação do conhecimento da criança num determinado momento” (De Lemos, 1995: 22).

Diante do exposto, como fica o papel da interação na teoria? Ela desempenha um papel essencial na aquisição, mas já não está mais centrada na relação com o outro tomado empiricamente. É justamente, podemos dizer, a forma de conceber a interação que permite considerar essa proposta de De Lemos como uma forma radical de interacionismo. Com efeito, o outro é aí concebido como “*discurso o instancia de funcionamiento de la lengua constituida*” (op. cit.: 128). Pela interpretação os significantes da criança são submetidos a processos metafóricos e metonímicos, os quais os ressignificam através das relações que são estabelecidas com outros

<sup>9</sup>Recolo aqui a interrogação da autora a propósito de um exemplo por ela apresentado: como descrever do ponto de vista semântico, sintático e morfológico o exemplo “Minha bicicleta é meu”, produzido por uma menina aos 20 meses?

significantes. A aquisição decorre, portanto, desse movimento entre incorporação e interpretação, e os referidos processos ganham o estatuto de mecanismos responsáveis pelas **mudanças** que são próprias a ela.

Tais processos ocorrem entre cadeias/enunciados que mantêm uma relação textual. Ou seja, eles emergem nos textos com os quais o adulto interpreta a criança, dentro de um domínio discursivo particular. Diante disso, faz-se necessário perseguir as relações estruturais que se dão entre os enunciados do adulto e os da criança.

Ao tomar esses processos como mecanismos de mudança, De Lemos considerava que eles ofereciam a possibilidade primeiro de

*“ interpretar os enunciados da criança não como instanciamos de categorias e estruturas lingüísticas, mas como produtos de relações tanto entre fragmentos não-analisados<sup>10</sup> e os enunciados/textos do adulto quanto entre esses fragmentos no domínio de um mesmo enunciado. Segundo, de inferir dessas relações um movimento de ressignificação desses fragmentos e da própria posição da criança na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo ” (De Lemos, 1997a: 7).*

Ao redefinir o conceito de interação, centrando-a no “discurso ou língua em funcionamento”, a proposta de De Lemos afasta-se de toda forma de empirismo e mesmo de mediação no trato da aquisição<sup>11</sup>.

Além disso, mesmo reconhecendo que uma teoria em aquisição de linguagem não pode deixar de ser afetada pela lingüística, avança na questão sobre a necessidade

<sup>10</sup> Lembremos que De Lemos desenvolve sua proposta como um alternativa às teorias que assumem os processos reorganizacionais.

<sup>11</sup> Conferir crítica da autora (De Lemos, 1992a) aos enfoques socioconstrutivistas e/ou sociointeracionistas, inclusive a inserção de Vygotsky nessas teorias .

de não se interpretarem os enunciados da criança a partir de categorias já constituídas, ou seja, a partir do estatuto dessas categorias na fala do adulto.

Por outro lado, reconhecendo as relações entre fragmentos e entre estes e o texto do adulto, a autora infere dessas relações um movimento de ressignificação que mostra em seus intervalos a própria posição subjetiva da criança na língua.

De Lemos assume que o processo de aquisição tem a ver com o funcionamento da língua, com a ordem própria da língua. Esse funcionamento, que se dá pelos processos metafóricos e metonímicos, remete não a algo exterior, seja ao mundo ou a processos cognitivos, mas ao interno da língua.

Retomemos um episódio analisado por de Lemos:

*“(A criança (Ma.) dá uma revista de atualidades para a mãe (M.)).*

*Criança: é nenê  
o auau*

*Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó! a moça tá tomando  
banho. (aponta uma figura na revista)*

*N.: Ava?, eva?*

*M.: É tá lavando o cabelo. Acho que esta revista não tem auau  
nenhum.*

*N.: auau.*

*M. Só tem moço, moça, carro, telefone.*

*N.: Alô?*

*M.: Alô? Quem fala? É a Mariana? (Mariana, 1;2.15)*

(De Lemos, 1992:129<sup>12</sup>)

Como aponta a autora, os dois primeiros enunciados são fragmentos não analisados cuja origem são enunciados/textos do adulto, ou seja, quando este mostra

<sup>12</sup> Reproduzimos aqui o original em português, tal como aparece em De Lemos, 1997a:7-8.

bebês e cachorros na revista, pois os demais enunciados indicam que não há nem criança e nem cachorro na revista. Um segundo aspecto que confirma esta interpretação é, segundo ela, o fato de nem a forma verbal “é”, nem o artigo “o”, aparecerem nos dados do mesmo período. Dessa forma, para a autora, é questionável a atribuição tanto de um estatuto sintático ou semântico a esses enunciados, como de uma “intenção comunicativa à criança” .

A fala da mãe, em seguida, vem acrescentar um outro aspecto importante: na resposta que dá à criança deixa entrever a dificuldade em interpretar os enunciados desta. Não se refere ao primeiro e atribui significado ao segundo, na medida em que o incorpora na estrutura “*Vamos achar o auau?*”, o que, segundo a autora, dá a ele um sentido e um papel na seqüência do episódio.

Afastando a possibilidade de uma interpretação que veria somente no contexto uma explicação para a presença de formas não analisadas na fala da criança, De Lemos coloca a importância do “**co-texto**” na identificação desses fragmentos, analisando-os como se segue:

*“Adviértase en el episodio referido que la forma “auó?” (alô) es producida por la nina enseguida del enunciado teléfono (telefone) producido por la madre. Algo semejante sucede con ava (ava - leva) producida después del enunciado de la madre “la chica se está banando” (a moça tá tomando banho). Tales ocurrencias apuntan a una relación entre un significante del enunciado de la madre y el texto en que éste ocurrió, texto que la nina torna presente enunciando otro significante del mismo. El efecto de esa conexión metonímica es desviar la referencia del significante del adulto para otro contexto u otro aspecto del mismo contexto” (op. cit.: 129).*

Na seqüência, a autora afirma que, embora os enunciados da criança sejam indeterminados do ponto de vista sintático, semântico e pragmático, isso não impede que ela se relacione de forma eficaz com o mundo. Essa eficácia é, segundo ela, de ordem lingüística e decorre das *“relaciones de naturaleza textual establecidas por la nina en el dominio particular del discurso del adulto”* (op. cit.: 129).

De Lemos mostra que a língua, no movimento que lhe é próprio, aproxima *“palavras ou fragmentos que, oriundos de diferentes cadeias, se cruzam e se substituem na mesma posição”* (De Lemos: 1995:26). Este movimento, embora imprevisível, não é aleatório: *“é a história da relação da criança com os textos em que sua fala, gesto, movimento e presença foram interpretados que está aí inscrita e que lhe dá singularidade”* (op. cit. - ênfase nossa).

É a interpretação/ressignificação desses fragmentos, ou seja, a contenção da deriva, que garante a sua permanência no diálogo (De Lemos, 1997a), na medida em que, pelo menos provisoriamente, eles compõem um todo; na medida em que são colocados num funcionamento lingüístico-discursivo, passando a “fazer sentido” para a criança; na medida, enfim, que a criança *“pode sair da posição de ser interpretada pela fala do outro, atuante em sua própria fala, para uma posição em que é a língua, enquanto Outro, que a desloca e ressignifica”* (De Lemos, 1995: 21).

Mas, se pretendemos expor com o mínimo de rigor os avanços das reflexões de De Lemos, é preciso voltar a situar a teorização de Jakobson em relação à de Saussure, pois a autora tira daí conseqüências para a sua proposta sobre a aquisição de linguagem. O ponto agora em questão é o que distingue os eixos sintagmático e paradigmático de Saussure dos processos metafóricos e metonímicos de Jakobson. Para que estejamos realmente a par da sua proposta, faz-se necessário acompanhar detalhadamente a sua discussão mais especificamente no texto **“Processos metafóricos**

**e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna**”, de 97.

Para De Lemos, Jakobson começa a explicitar a diferença do seu ponto de vista ao opor a significação como produto das relações associativas e a significação como produto das relações sintagmáticas:

*“... deux références servent à interpreter le signe - l'une au code, et l'autre au contexte, qu'il soit codé ou libre; dans chacun des cas le signe est rapporté à un autre ensemble des signes, par un rapport de alternation dans le premier cas et de juxtaposition dans le second. Une unité significative donnée peut être remplacé par autres signes plus explicites appartenant au même code, grâce à quoi sa signification générale est révélée, tandis que son sens contextuel est déterminée par sa connexion avec d'autres signes à l'intérieur de la même séquence”* (Jakobson, *apud* De Lemos, 1997a:10 - ênfase da autora).

Jakobson reconheceu prontamente os dois eixos de relações como determinantes de um movimento de significação que não se detém nas unidades. Com efeito, comenta De Lemos, *“se no eixo associativo, a significação atinge um nível de generalização conseqüente a um vínculo que faz emergir a semelhança e submergir a diferença, no eixo sintagmático a diferença emerge sob o efeito restritivo da cadeia”* (op. cit.: 11).

Tomadas em conjunto, generalização e restrição bastariam para explicar, nos limites do estruturalismo, *“a formação de classes e categorias morfológicas ou morfossintáticas a partir do eixo associativo, e até mesmo da estrutura da sentença enquanto domínio em que se articulam termos e posições, a partir do eixo sintagmático”* (op. cit.: 11). Ou seja, elas dariam conta de um funcionamento que aparentemente garante a estabilidade da significação.

Para De Lemos, ao nomear esse duplo movimento de significação como processos metafóricos e metonímicos em alusão às figuras de linguagem, Jakobson faz dele também *“responsável pela ruptura da significação estável que faz da interpretação uma antecipação e da referencialidade uma correspondência do enunciado com coisas do mundo”*<sup>13</sup> (op. cit.: 11).

Entretanto, em última instância, a discussão do autor centra-se em palavras e não em cadeias. Isso, avalia De Lemos, não o permite ir além e *“identificar a ruptura como efeito, apreensível em uma determinada unidade, da interferência de uma cadeia que desata as conexões estabelecidas e estabilizadas da cadeia manifesta em que irrompe”* (op. cit.: 12).

Coube a Lacan (1966) realizar essa tarefa. Com efeito, para ele

*“L’étincelle créatrice de la métaphore ne jaillit pas de la mise en présence de deux images, c’est à dire de deux signifiants également actualisés. Elle jaillit entre deux signifiants dont l’un s’est substitué à l’autre en prenant sa place dans la chaîne signifiante, le signifiant occulté restant présent de sa connexion (métonymique) au reste de la chaîne (Lacan apud De Lemos, 1997a:12 - ênfase da autora)”*<sup>14</sup>

E ainda Lacan:

*“Em suma, a metáfora antes de mais nada é sustentada por uma articulação posicional [...].  
O importante não é que a similaridade seja sustentada pelo significado - cometemos o tempo todo esse erro -, é que a*

<sup>13</sup> Essa é uma questão fundamental quando se pensa a relação entre relato e experiências vividas. Voltaremos a ela no segundo capítulo.

<sup>14</sup> Jakobson, no seu *“Linguística e Poética”*, analisa com maestria o efeito da superposição de significantes na poesia (conferir especialmente a análise de *“O corvo”* de Poe nas págs. 150-153).

*transferência do significado não é possível senão em virtude da própria estrutura da linguagem. [...] A transferência de significado, tão essencial à vida humana, só é possível em virtude da estrutura do significante” (Lacan, apud De Lemos, op. cit.:12)<sup>15</sup>.*

De Lemos empreende essa discussão para dar um passo à frente na sua teorização: ela comenta que a reflexão empreendida no artigo de 92 enfatiza os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudanças que levam à estabilização da língua na fala da criança, ou seja, à consolidação de categorias e estruturas. Segundo a autora, ela própria não tirou as conseqüências teóricas desses processos na criação do novo (a “*étincelle créatrice*” de que fala Lacan), isto é, na ruptura dos fragmentos não-analisados e mesmo do já consolidado. E isso a teria impossibilitado de enfrentar até mesmo questões pertinentes à estabilização.

De Lemos está se referindo ao estatuto dessa estabilização. Com efeito, argumenta a autora, a existência de uma certa homogeneidade na fala dos adultos não os faz homogêneos enquanto falantes, isto é, não exclui a singularidade e a diferença, nem impede a mudança lingüística. Diante disso, pergunta a autora, “*por que ou como cessam os erros? Ou melhor como esses processos deixam de produzir erros?*” (De Lemos, 1997a:13).

Essa questão, diz a autora, leva a outra, ou seja, à necessidade de questionar a generalidade desses processos. Afinal, o que distingue “*o erro da criança da metáfora do poeta, a metáfora do poeta da metáfora na ciência, a metáfora que produz o lapso, o ato falho, o chiste, da metáfora cristalizada na catacrese*” (op. cit.:13)? As suas

<sup>15</sup> É importante notar, considerando as discussões que empreenderemos no segundo capítulo, que Lacan, seguindo uma via aberta por Jakobson, associa os mecanismos de linguagem aos mecanismos que Freud identificara no sonho: a condensação é da ordem da metáfora e o deslocamento da metonímia (cf. págs. 70 a 77 desta tese).

diferenças estariam, para De Lemos, em seus efeitos de significação ou, como é o caso da catacrese, na perda desses efeitos.

Mas para refletir sobre o efeito, independente da sua natureza, é preciso levar em consideração o reconhecimento desse efeito pelo falante e, ainda, o que tal reconhecimento implica em termos da relação do falante com a língua.

Consideradas as questões que envolvem os processos metafóricos e metonímicos no que se refere à relação do sujeito com a língua, a autora se volta para a sua questão específica, ou seja, a mudança na aquisição da linguagem.

Ela retoma então a leitura, que realizara em outro texto (1997b), da noção de “curva em U”, encontrada na literatura psicolinguística (por exemplo, em Karmilloff-Smith, 1986). Dentro dessa perspectiva, as mudanças por que passa a fala da criança são decorrentes de metaprocessos de ordem endógena, os quais incidem sobre representações mentais que não dizem respeito à experiência concreta da criança com a linguagem (cf. De Lemos, 1992).

Com a “curva em U” pretende-se descrever o fato de que a criança comete erros após um período de fala aparentemente correta, chegando definitivamente às formas corretas somente num terceiro momento. A correção do adulto é inútil no período dos erros. Mas no terceiro período a fala da criança é não só, de maneira geral, correta, como passível de pausas, reformulações, correções provocadas pela reação do adulto. Esse fenômeno é geralmente interpretado como um processo de crescente objetivação da língua pela criança e dá sustentação empírica para a tese de que o desenvolvimento da linguagem obedece a uma série de reorganizações ou redescrições sucessivas de estados de conhecimento da língua (De Lemos, 1997a e 1997b).

De Lemos interpreta os fenômenos que motivam a descrição da aquisição como uma “curva em U” como indicativos da **posição** da criança em relação à língua. Dessa

forma, a aparente correção da fala da criança no que se considera o “período inicial do ciclo”<sup>16</sup> é decorrente da incorporação, pela criança, de fragmentos dos enunciados em que o adulto a interpreta. Ressalte-se que a interpretação desses fragmentos pelo adulto é fundamental para que a fala da criança continue a se fazer presente no diálogo (De Lemos, 1997a). Dessa forma, pode-se dizer que *“the child’s first position as a speaker is circumscribed to his/her relation to the other’s speech”* (De Lemos, 1997b: 12).

A ocorrência dos erros e a ausência de efeito da correção do adulto, consideradas pela literatura psicolinguística como caracterizadoras do “segundo período”, apontam, conforme a autora, para um movimento da criança para fora da esfera do outro, na medida em que a criança começa a se submeter aos movimentos da língua. Mas ainda assim a posição da criança não é de autonomia, uma vez que as supergeneralizações e as expressões bizarras imprevisíveis resultam justamente de relações entre fragmentos previamente incorporados da fala do outro. Estas relações dão origem a processos reestruturantes, os processos metafóricos e metonímicos. Assim, para a autora, *“this movement of language beyond its own normative borders gives support to the hypothesis that the child’s position in that second part of the cycle is one of being submitted to language functioning”* (op. cit.).

Esse efeito de subjetivação, entretanto, não é suficiente para que a criança reconheça a diferença que o erro instala. Por isso, não é possível colocar num mesmo patamar os erros da criança, ainda que poéticos, e a poesia, pois isso seria reduzir o fazer poético. Com efeito, este implica *“o reconhecimento pelo poeta de uma ordem*

---

<sup>16</sup> É bom desde já deixar claro que De Lemos (1997a e 1997b), ao falar de “primeiro”, “segundo” e “terceiro período do ciclo”, está tão somente retomando os termos empregados pela literatura psicolinguística. Como o leitor verá, a perspectiva assumida pela autora exclui qualquer possibilidade de ver a aquisição como um processo teleológico.

*estética enquanto ruptura da linguagem ordinária, enquanto diferença”* (De Lemos, 1997a: 15).

O desaparecimento dos erros assim como as autocorreções, que caracterizariam o “terceiro período do ciclo” como um estado de estabilidade, indicam, conforme De Lemos (1997b), que a criança está na posição de intérprete de sua própria fala e da fala do outro. A autora salienta que as reformulações, correções e auto-correções acontecem, como no erro, **sob a forma de substituição** (sua ênfase). Ou seja, elas

*“também remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem a substituir. Esse reconhecimento, porém, é também determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à fala do outro. Assim se configura uma terceira posição, no que ela representa um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro”* (De Lemos, 1997a:15-16).

Diante disso, como observa De Lemos (1997a), embora a proposta dessas três posições seja no sentido de dar conta da estruturação da criança como falante, não se pode pensá-las em uma ordem teleológica no processo de aquisição, como se assume numa perspectiva desenvolvimentista. 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.:16).

Com isso podemos avaliar o alcance da autocrítica da autora (De Lemos, 1997a) quando diz que seus **“Processos metafóricos e metonímicos como**

**mecanismos de mudança**” faziam supor um momento de estabilização na fala da criança. Ou seja, tal como teoricamente explorados no texto de 92, os referidos processos conduziriam em um determinado momento, por exemplo, ao alcance da estabilidade, na fala da criança, de classes de constituintes possíveis em uma dada posição sintática.

Ecoando os dizeres de De Lemos, pensar na mudança como um processo que culminaria na estabilização seria eliminar a singularidade que, no entanto, é garantida justamente pelos movimentos constitutivos da língua em funcionamento. Isto é, os processos metafóricos e metonímicos, tidos por ela como os mecanismos que propiciam a mudança, são justamente os responsáveis pela não univocidade na língua, pela possibilidade, sempre latente, de uma coisa tornar-se outra.

A seguir, veremos que esses movimentos já se insinuam desde os primeiros enunciados da criança<sup>17</sup>. É o que mostra o trabalho de Lier-de Vitto (1994) sobre os “monólogos de berço”.

## 1.2 - Os monólogos de berço como espaço de movimento da língua

Esse tipo de produção foi estudado pela primeira vez por Ruth Weir (1962). Embora os monólogos apresentem séries aparentemente desconexas, - consideradas por Weir como resultantes de operações de substituição categorial - Lier-de Vitto sustenta que se tratam de “operações pré-metafóricas”, em que um elemento fixado insiste ao mesmo tempo que *“convoca elementos díspares [...] e promove um efeito de dispersão que se pode atribuir a tais repetições com diferença”* (Lier-de Vitto, 1994:

---

<sup>17</sup> No terreno da escrita, Bosco (1999) mostra que a ordem do significante promove a passagem do desenho para a escrita e vice-versa. Ainda sobre a escrita inicial, conferir Motta (1995).

150 - ênfase da autora). Assim, na série abaixo, há a insistência do elemento fixo “what color”, que convoca “tv”, “horse”, “table”, “fire”:

1. *What color TV*
  2. *What color horse*
  3. *then, What color table*
  4. *then What color fire*
- [...]

(fragmento de monólogo de Emily, *apud* op. cit.:148)

Para a autora, séries como essa apontam para “a repetição de dizeres outros na voz da criança. Elas guardam entre si relação textual, enquanto ‘restos’ metonímicos de textos invocados por um ‘jogo de nomeação’ [...]” (op. cit.: 150). Ou seja, diz a autora, essas repetições com diferença “mostram que o que se estratificou no diálogo retorna metonimicamente na voz da criança nos monólogos” (op. cit.: 150).

A autora mostra fragmentos de monólogos em que comparecem enunciados inteiros do adulto, denunciando que são determinados dialógica e textualmente. Para ela, aquilo que Weir denominou “language practice” trata-se na verdade de “citações” que deslizam na fala da criança, capturando-a. Trata-se de “um movimento que põe em presença enunciados cristalizados em outros textos” (op. cit.:151).

A propósito de seqüências como

1. *go for them*
2. *go to the top*
3. *go throw*
4. *go for the blouse*
5. *pants*

6. *go for shoes*”

(monólogo de Anthony *apud* Lier-de Vitto, op. cit.: 154)

a autora questiona a possibilidade de substituição categorial dos elementos que sucedem a “go”, como supõe a autora que as analisara anteriormente. O que seria simplesmente um “erro” de seleção na visão de Weir (assim como os “acertos” e “citações”) mostra, na verdade, que textos heterogêneos entre si são postos em relação nos monólogos<sup>18</sup>, desnudando os traços da “heterogeneidade constitutiva” do sujeito de que fala Authier-Revuz (1982) e “o entrelaçamento que subjaz ao tecido da linguagem” (Lier-de Vitto, op. cit.: 155).

A seqüência acima, composta por “go” + x, restringe muito pouco o elemento que pode ocupar a posição de x. X, portanto, pode, potencialmente, advir de muitos e muitos textos.

Poderíamos, entretanto, perguntar se a criança já sofre o efeito dessa restrição. Parece-nos que não, como mostra o insólito da combinação “*go for the blouse*”. O inusitado denuncia a presença da fala do outro nessas construções.

Pensemos também na questão das justificativas, tal como vista por Pereira de Castro (1992) e trazida brevemente para a nossa discussão no início deste capítulo (págs. 19 e 20) . Em “x porque y” o que é dito em x promove uma certa restrição quanto ao que pode ser dito em y. Aquilo que a autora diz a respeito dos “exercícios sobre estrutura” bem como os dados por ela apresentados indicam que a pergunta e a resposta que acabamos de formular também parecem pertinentes se se tem em mente a

<sup>18</sup> Segundo Lier-de Vitto, a separação metodológica entre as “operações de combinação e de seleção” (aspas da autora) efetuada por Weir, parece ter conduzido esta pesquisadora “a perder de vista a trama dos monólogos” (op. cit.: 155).

aquisição de justificativas. Veja-se nesse sentido os episódios abaixo. Neles não se pode dizer que há restrição de x sobre y:

*“(M. trabalhando no escritório. V. entra pedindo para ir à casa do vizinho. M. concorda e diz:)  
M. Mas antes quero um beijo desses olhos verdes lindos.  
V. Eu olho verde pá todo mundo se você tá trabalhando. V. 3; 7.0  
- diário” (Pereira de Castro, op. cit.: 223).*

*“(Olhando para um vidro de xampu no banheiro.)  
V. O xampu é vermelho.  
M. Não, é verde.  
V. É verde porque é escuro. Meu quarto também é verde porque é escuro. O escritório é vermelho porque é claro (o quarto e o escritório a que se refere V. são de cor gelo). (V. 3;4.27 - diário)”  
(op. cit.: 223-24).*

Voltemos aos monólogos, a um último excerto composto de momentos de “dispersão” e quase “unidade”:

*“1. And .....  
2. when daddy comes  
3. I put that  
4. Then may eat my  
5. Then daday make my bed  
6. And then maybe maybe  
7. When daddy comes  
8. And then...  
9. When daddy comes up  
10. Emmy slleping on this  
11. When daddy comes  
12. Then daddy gets Emmy*

13. *And bring my waffles*  
[...]"

(fragmento de monólogo de Emmy, *apud* op. cit.: 156)

Nesse excerto, “when”, “then”, “and”, bem como “**When daddy comes**” “que ali funciona como uma frase musical reiterativa”, promovem uma certa coesão ao texto, mas mal garantem coerência. Esses elementos apresentam-se aí, portanto, como “âncoras textuais, fragmentos discursivamente fixados que insistem e convocam outros fragmentos, que se abrem e deixam o texto inconcluso”. Para ela, a língua/alíngua<sup>19</sup> começa se pôr em movimento, dismantelar textos, mas não totalmente, pois “o que insiste, persiste convocando, promovendo rearranjos” num incessante jogo entre os eixos metafórico e metonímico (op. cit.: 157).

A incorporação, portanto, é a base da constituição dos monólogos de berço. Em alguns casos, já é possível falar de uma ação da língua sobre os fragmentos incorporados, ou seja, a criança, enquanto falante, já começa ser interpretada pela língua.

Cabem ainda alguns comentários gerais sobre o trabalho de Weir e de Lier-de Vitto, já que ambos filiam-se, de certa forma, a Jakobson.

Mais que filiada, vale lembrar que Weir teve Jakobson como orientador. Neste sentido, é de se supor que a interpretação das operações de combinação e seleção em termos de metáfora e metonímia lhe fossem plenamente familiar. Mas Weir fala de preenchimento “pré-categorial” e de “language practice”, cuja base operativa são a combinação e a seleção, o que implica atribuir à criança um saber que a capacita efetuar segmentações e distinguir categorias.

<sup>19</sup> Sobre “alíngua”, conferir págs. 85-86 e 92-93 do segundo capítulo.

Lier-de Vitto, ao contrário, fala de fragmentos da fala do outro na fala da criança; da heterogeneidade que constitui a fala desta e de operações pré-metafóricas, deslocando o foco da operação pela criança para a operação pela língua. Dentro desta perspectiva, a criança não é aquela que age, mas que começa a sofrer a ação da língua, ou seja, os efeitos dos seus movimentos. Nos monólogos da criança, textos heterogêneos são postos em relação, submetidos ao funcionamento de que, de certa forma, parte Weir.

Essa radical diferença na interpretação do mesmo tipo de dados, inclusive dos mesmos dados, assenta-se em três aspectos fundamentais.

1 - Enquanto em Lier-de Vitto a interação, tal como a concebe De Lemos (1992a; 1997a), é a base de todo o processo de aquisição, em Weir o acesso à língua parece independender do Outro. O adulto é apenas “modelo, *fornecedor de input*” (Lier-de Vitto, op. cit.: 71- ênfase da autora).

2 - Enquanto Weir assimila a língua a um código, como o fazia seu mestre, Lier-de Vitto, beneficiando-se das leituras que vêm em Jakobson mais do que ele próprio pôde ver (Lacan, 1966; De Lemos, 1992), toma a língua como uma estrutura cujo funcionamento sustenta-se nos processos metafóricos e metonímicos, o que permite dar relevo ao que a linearidade e a transparência impostas pela idéia de código escondem.

3 - Conseqüentemente, Weir só pôde conceber um sujeito que manipula o código. Mas Lier-de Vitto - livre das amarras do código e inspirada pelos mesmos estudiosos que mostraram a via traçada, mas não reconhecida em toda a sua extensão por Jakobson - pôde assumir um sujeito que, bem ao contrário, é efeito de linguagem.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

### 1.3 - O gesto interpretativo: tensão entre identificação e estranhamento

Enfatizemos agora a questão da interpretação, tema subjacente a todo esse debate. De fato, se a fala do adulto não é apenas lugar de evidência ou de *input* lingüístico, o conceito de interpretação vem oferecer a possibilidade de se reconhecer a ordem da língua, sem que, contudo, abandone-se a hipótese de uma relação constitutiva entre a fala do adulto e a aquisição da linguagem pela criança.

Pereira de Castro (1995, 1997, 1998a e 1998b) tem tido a interpretação como o seu tema central. Ela propõe-se a considerá-la tanto a partir dos efeitos da fala do adulto na criança como no sentido inverso, ou seja, a interpretação é também por ela considerada sob o prisma do efeito da fala da criança sobre o adulto.

Questões postas em trabalho anterior (1985/1992) em termos de “incorporação” e “exercícios sobre estrutura”, como vimos, são agora reinterpretadas através da relação língua e discurso/texto.

Pereira de Castro ancora os seus estudos no fenômeno da negação e mostra que os enunciados infantis são determinados tanto dialógica como discursivamente (Pereira de Castro, 1995). Determinação dialógica “*na medida em que negações e justificativas cristalizadas em outros diálogos são retomadas e postas em presença pela fala da criança*” (Pereira de Castro, op. cit.: 32). Discursiva porque nesses enunciados pode-se verificar “*o universo das deontologias familiares e até institucionais (escola) “citadas” pela criança, exibindo seu lugar de filiação*” (op. cit.:32).

Segundo a autora, a fala da criança exhibe muitas “citações” que incluem argumentos que podem dar a impressão de que ela sabe do que fala (Pêcheux, *apud* Pereira de Castro, 1995). Para a autora, entretanto, os episódios por ela analisados mostram, na verdade,

*“as interferências recíprocas entre as incorporações cristalizadas da criança que [...] abrem caminho para as filiações discursivas ou para a configuração de espaços discursivos logicamente estabilizados de que fala Pêcheux, seus ‘deslocamentos’ ou ‘agitações’, ou arranjos”* (op. cit.:32- aspas da autora).

Esses movimentos indicam a ação da língua - através dos processos metafóricos e metonímicos de que fala de Lemos (1992) - provocando *“desestruturação-reestruturação de redes e trajetos”* previamente construídos (Pêcheux, *apud* Pereira de Castro, op. cit.), abrindo espaço para a interpretação.

Em texto posterior, a autora, referindo-se a esse processo, afirma que os significantes do adulto que aparecem na fala da criança tornam visível o processo de incorporação, mostrando a *“fala cristalizada pela qual a criança se faz semelhante ao outro”* (Pereira de Castro, 1997:128-129). Mas mostram igualmente que a ação da língua - espaço do Outro - promove rupturas no que vem pela fala do adulto, provocando deslocamentos imprevisíveis e *marcando “de modo singular a estruturação da criança como falante”* (op. cit.: 129).

Trata-se de uma relação em que, por um lado, *“a fala da mãe [é] refletida, pela presença de seus significantes, de fragmentos de seus enunciados, na fala da criança. Por outro [...], pela interpretação, os significantes incorporados, voltam para a fala do adulto sendo postos em novas relações e resignificados”* (Pereira de Castro, 1997).

Dessa forma,

*“o movimento interpretativo da mãe faz-se em tensão entre uma identificação ou reconhecimento de uma língua, de um determinado universo discursivo, do que lhe soa familiar, e um estranhamento provocado pelos deslocamentos causados pelos*

*movimentos da língua e que dão lugar a enunciados insólitos, arranjos desconcertantes entre os significantes incorporados”* (Pereira de Castro, 1997:128).

Na análise de fragmentos de diálogos entre uma criança (R) aos 2;1.6 e 2;1.23 de idade e seus pais, Pereira de Castro (1995) acompanha o percurso de NEG + “gente grande”, “só gente grande” e mostra que “só gente grande” - expressão recorrente na fala de R. nesse período - é usada como uma forma fixa vinculada a uma negação. O episódio abaixo oferece um exemplo do que acabamos de dizer:

*“([...] o pai chega com álbum de figurinhas. R. quer brincar com o álbum. Pai pergunta se ela não vai rasgar. R. promete que não. Depois...)*

*R. Num pode rasgá, tá?*

*Hã mais só zente gande, né?*

*P. Só gente grande?*

*R. Tó, então tó.*

*M. Tá, tá! eu abro. Só gente grande, senão criança*

*rasga, né? (1995: 35 - destaque da autora)*

Também a propósito desse episódio, Pereira de Castro mostra que, com a interpretação, a mãe ressignifica a forma fixa do enunciado da criança, na medida em que reformula as relações estabelecidas pelo uso dessa forma. Isso fica especialmente claro no final do episódio abaixo, quando a mãe *“reformula a rede de fragmentos presentes na fala da criança, inserindo-os numa rede outra de relações em que eles fazem um certo sentido”* (op. cit.: 36): *“Tá bom. A tia Helena falou que só gente grande conta, mas só você além de gente grande que pode contá, é isso?”*.

Nesse episódio, uma tentativa de narrativa, mais uma vez chama a atenção a insistência da expressão “só gente grande”. Dessa vez, porém, ao contrário do episódio anterior, ela provoca dispersão em decorrência do cruzamento e justaposição de fragmentos provavelmente oriundos de interações na escola:

*“(ainda na mesma sessão)*

*(R. conta uma história)*

*M. então vai. Cê conta tá bom?*

*R. Tá São seti ga, a dá a tá, dá, dati. (SI). Só eu, né?*

*M. Só você o quê?*

*R. Chó eu.*

*M. O quê?*

*R. Só ti pode contá, né?*

*M. Só ocê que pode contá?*

*M. Por que só você pode contá?*

*R. A tia Helena dicho aqui, tá? Só zente gande, tá?*

*M. Tá legal! Só gente grande.*

*(R. recomeça a narrativa e é imediatamente interrompida pela M.)*

*R. O passaligo*

*M. O passarinho da Branca de Neve. Cê é gente grande Raquel?*

*R. Hum!*

*M. Cê é? Cê é gente grande?*

*M. É?*

*R. É.*

*M. Tá bom. A tia Helena falou que só gente grande conta, mas só você além de gente grande que pode contá, é isso?*

*R. É.” (op. cit.: 36 - destaque da autora).*

Vejamos agora o episódio abaixo, o último que a autora apresenta:

*“(M. [mãe] diz que quer ouvir da Branca de Neve [no episódio anterior R. contava uma história])*

R. *O tavallo correu, correu, correu, correu, correu, correu, correu a Banca de Neve.*

M. *Hã.*

R. *Foi danqui, toqui devê hã hã conta, num messe não, na estóia das tia não, senão só zente gande tá?*

*(diálogo continua com a mãe querendo que R. justifique porque diz que a mãe “é gente grande”, mas não pode mexer.)*

*(R. 2;1.23) (op. cit.: 36 - destaque da autora)*

Já no episódio acima, a tentativa de contar uma história é interrompida por fragmentos cuja origem a autora não pôde identificar. No entanto, em seguida surge a seqüência “*num messe não na estóia das tia não, senão só zente gande tá?*” em que é possível reconhecer, como coloca Pereira de Castro, advertências oriundas de interações com adultos - a mãe, a professora - cujos fragmentos, como mostram os outros episódios analisados no trabalho, sempre retornam à fala da criança. Observa-se aí também a presença do “senão” - que fora empregado de forma aparentemente correta em “*Num pode tomê o caloço senão engoli*” aos 2;1.6 - também ligado à forma fixa “só gente grande” (“*senão só zente gande, tá?*”) em um movimento de dispersão metonímica (op. cit.:36).

A forma “só gente grande” tem, portanto, origem em pelo menos dois universos discursivos distintos. Um que remete às deontologias familiares e outro relativo à escola. É a forma que “puxa” a escola no segundo episódio aqui apresentado. Vemos, pois, nesse caso, realizar-se empiricamente a própria noção de associação, de determinação do significante na rede de trajetos associativos. Vemos igualmente confirmar-se o caráter imprevisível mas não aleatório do movimento da língua (De Lemos, 1992).

A interpretação promove rearranjos que decorrem da própria condição da linguagem. Com efeito, a lógica do simbólico não admite repetição: “*cada volta do*

*significante vem marcada por uma diferença, que se instala pelos movimentos da língua*” (Pereira de Castro, 1998a:84). Assim, como diz a autora, “*o simbólico não deixa fechar a identificação imaginária pela qual o adulto reconhece, nas incorporações da criança, o já-dito e a sua própria fala*” (op. cit.: 84). Ou seja, a interpretação é imprevisível; é efeito da contingência que instaura uma tensão entre reconhecimento, da ordem do imaginário, e estranhamento, promovido pelo simbólico<sup>20</sup>.

Conceber a interpretação dessa forma, implica reconhecer o papel do adulto sem, entretanto, confundi-lo com o de regulador da interação e de mediador entre a criança a linguagem e o mundo.

Vista desse modo, diz a autora, a interpretação, na imprevisibilidade que lhe é peculiar, deve ser tomada como um ponto de subjetivação que, na relação adulto-criança, caracteriza-se muitas vezes pela restrição que os enunciados daquele impõem à fala desta. Ancorando-se em De Lemos, afirma que, se o gesto interpretativo é possível, é porque o adulto é uma instância de funcionamento da língua “constituída”. Assim, a existência da língua garante que mesmo os enunciados agramaticais da criança façam um certo sentido.

Entretanto, como dito ao introduzirmos a autora, o processo interpretativo não é unidirecional: também a criança passa a interpretar a fala do adulto e chegará a interpretar inclusive a sua própria fala. Esta é, como lembra Pereira de Castro, a terceira posição do sujeito na sua relação com a língua, testemunhada pela fala correta da criança, conforme sustenta De Lemos (1997a; conferir págs. 45 a 48 acima). Retomando as palavras desta autora, Pereira de Castro afirma que a criança é inicialmente interpretada pelo adulto-outro

---

<sup>20</sup> No segundo capítulo (págs. 87-96), voltaremos às noções de imaginário e simbólico. Elas desempenharão um papel fundamental na discussão sobre o estatuto da ficção e da não-ficção nas narrativas infantis.

e depois pela própria língua, mas “sua divisão como falante mostra que ela permanece na posição de ser interpretada pela língua, da qual o ‘intérprete seria um reflexo’” (Pereira de Castro, 1998b: 255.).

É, pois, nesse sentido que se pode falar de uma tensão entre **reconhecimento** e **estranhamento** também na fala da criança. Ela decorre das mudanças próprias ao processo de aquisição de linguagem, ou seja, na relação da criança com a sua língua materna:

*“Quando a criança vai da posição de interpretada pelo outro, a interpretada pela língua, para assumir a posição que marca o funcionamento do sujeito no simbólico, isto é, sua divisão entre ser autor de seu enunciado - intérprete da sua própria fala (e da fala do outro) - e ser interpretado/falado pela língua. Divisão que não se dá mais na superfície da fala, mas que se deixa ver sempre que um ponto de subjetivação irrompe na cadeia, sempre que a homogeneidade é suspensa, mostrando as relações entre as cadeias manifestas e as cadeias latentes”* (Pereira de Castro, 1997: 129).

Para ilustrar o que foi dito acima, vejamos um episódio em que entram questões de argumentação e narrativa:

*“(V. arrumando-se para dormir.)  
V. Pentear os/ pentear o cabelo, tirar a ‘barrette’ ...né, mãe?  
M. É.  
V. Senão fico atasada aí, né mãe?  
A peruca da minha escola chega aí, daí/ porque minha escola vira pique.  
Mãe, eu vou de peruca, né?  
(V. 3;11.10 - audiotape)”* (op. cit.: 131)

“Pentear o cabelo”, “tirar a barrete”<sup>21</sup> trazem para o enunciado da criança um outro arranjo textual em que essas expressões configuram o momento em que V. está se arrumando para ir à escola e não se pode atrasar, pois a perua passa a uma determinada hora etc. O deslocamento de um arranjo ao outro, diz a autora, faz cruzar argumentação e narrativa, marcada na fala da criança pela justificativa “*senão fico atrasada...*”.

Conforme Pereira de Castro, as substituições (“*aí, daí/ porque*”) assim como as hesitações que levam o enunciado de V. à deriva são “*lugares de efeito de subjetivação*” (op. cit.: 134). Elas indiciam um reconhecimento, pela criança, de semelhanças e diferenças entre enunciados do outro e os seus próprios, já sob o efeito dos movimentos da língua. A autora observa ainda que na seqüência “*aí,daí/porque*” não se tem, entre os termos, uma relação de um termo manifesto sobre um outro latente; mas uma contigüidade entre o substituído e o que vem substituí-lo, estabelecendo-se, “*na tensão das relações entre os eixos metafóricos e metonímicos, a dominância deste último e o efeito de subjetivação*” (op. cit.: 134).

Ainda de acordo com a análise proposta por Pereira de Castro, o deslocamento entre os dois arranjos textuais “*põe a criança, na sua relação com a língua, entre identificação/reconhecimento, que faz Um entre os dois textos, e o estranhamento*” (op. cit.: 134 - ênfase da autora). Este último, prossegue a autora, “*surge como efeito da própria alteridade da língua, que exhibe a diferença entre “pentear o cabelo, tirar a barrete” e “pentear o cabelo, tirar a barrete”, isto é, entre o que parecia o mesmo*” (op. cit.: 134 - sublinhados da autora).

Finalmente, como ela observa, o último enunciado do episódio mostra V. saindo da narrativa e retomando o diálogo com a mãe: “*mãe, eu vou de perua, né?*”<sup>22</sup>

<sup>21</sup> “Barrete”, como esclarece a autora, era o termo francês usado em família para “fivela”.

<sup>22</sup> Na nossa análise de dados, retomaremos as questões da argumentação e da narrativa como lugar que permite inferir algo sobre a posição da criança em relação à linguagem, e, portanto, sobre a interpretação.

É importante lembrar que, não só neste mas também nos outros episódios citados, as narrativas dão início a uma dispersão pela qual fragmentos originários de textos, os mais diversos, vêm se cruzar. Este é o caso do início da narrativa dos sete gatinhos (“*são sete ga...*” - cf. pág. 54 acima)) que, mal começada, já é atravessada por um fragmento recorrente em muitos dos episódios analisados pela autora: “*só eu, né?*”. A história em curso não é retomada pela criança; é uma outra narrativa que nela vem se interpor: aquela que vai tentar contar o que teria dito a professora para seus alunos.

Do mesmo modo, a narrativa da Branca de Neve é também atravessada por fragmentos que promovem “um movimento de dispersão metonímica” (cf. pág. 50 acima).

As narrativas infantis - relatos ou narrativas ficcionais orais ou escritas - constituem, pois, um lugar privilegiado em que o Outro é (sempre?) encontrado (cf. Rudelic-Fernandez, 1996: 722), marcando de modo singular o encadeamento sintático de fatos e ações.

Do que foi exposto, podemos concluir que o trabalho de Pereira de Castro dá visibilidade tanto aos movimentos da língua - dos quais a incorporação em torno de “senão” e as combinações insólitas em que aparece este elemento nos episódios acima analisados são exemplos - como às relações textuais/ discursivas no processo de aquisição da linguagem. Falar, diante dos episódios analisados pela autora, de uma intenção comunicativa da criança, ou que esta tenha controle sobre o que diz é, no mínimo, fechar os olhos para o que há de mais estimulante para o pesquisador na fala da criança: a imprevisibilidade de combinações - dada a heterogeneidade que lhes é constitutiva - que colocam a nu o processo de subjetivação desencadeado pela linguagem.

Com Lier-de Vitto (1997), podemos dizer que esses trabalhos aqui resenhados nos levam a concluir que na aquisição, mesmo nos casos em que as produções são desconcertantes, o sujeito está *submetido à lei*, ou seja, à lei do funcionamento da língua. Esse funcionamento, como vimos, centra-se nos processos metafóricos e metonímicos, os quais impedem a mera repetição do dito antes e em outro lugar.

São esses processos, como vimos, que sustentam a proposta de De Lemos comentada acima. A partir da noção de ordem própria da língua, noção esta que desloca o indivíduo tomado como sujeito psicológico e origem de sua própria percepção e cognição, a autora vai explicar a mudança de posição da criança no processo de aquisição da linguagem.

Com a formulação dos processos metafóricos e metonímicos esta mudança é explicada como efeito do funcionamento da língua. Esse é o norte dos pesquisadores cujos trabalhos foram aqui resenhados, pois, como o leitor pôde verificar, eles preferiram enfrentar a incerteza da indeterminação dos dados a terem que higienizá-los para garantirem o estatuto de um sujeito que tem controle sobre o que diz e, que por isso mesmo, não pode errar. Em outras palavras, passaram a incluir a heterogeneidade da fala da criança como lugar empírico para uma teoria em aquisição de linguagem<sup>23</sup>. Esse posicionamento é plenamente explicado quando se pensa que ele é resultado de uma concepção de aquisição como um processo de subjetivação da criança pela língua.

Por isso, antes de passarmos ao próximo capítulo, cabe ainda ressaltar, do que foi exposto neste, os termos “incorporação” e “especularidade” pelo seu valor heurístico na compreensão da aquisição da linguagem como efeito de subjetivação.

---

<sup>23</sup> Pode-se, a partir de Bloom (1970), compreender as razões que levaram vários pesquisadores a deixar de lado em suas pesquisas a questão do estatuto da heterogeneidade da fala da criança.

A especularidade deve ser entendida como imagem de correspondência entre duas organizações significantes, dois sistemas - o da mãe e o da criança - “protótipo de identificação” que, segundo Freud, é a operação pela qual o sujeito humano se constitui (Laplanche-Pontalis, 1992: 229).

A **especularidade** como **incorporação** de significantes do outro dá “*visibilidade à alienação do bebê; ao estado daquele que pertence a um outro*” (Pereira de Castro, 1998b: 249) e marca uma posição do falante na língua. Única possibilidade constitutiva do bebê humano, a especularidade vai ser afetada pelo registro do simbólico, a partir da rede da língua, ou seja, pela instância do significante que vai desestruturar a correspondência biunívoca, a semelhança imagética entre a fala da mãe e a da criança.

## **2 - AS NARRATIVAS INFANTIS E OS EFEITOS DE REFERENCIALIDADE E DE FICCIONALIDADE**

No capítulo anterior, procuramos destacar que o interacionismo enfoca a mudança na fala/escrita da criança - ou seja, a fala em constituição - partindo do princípio de que tal processo é essencialmente lingüístico e que este baseia-se nos mecanismos de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos.

Dentro dessa perspectiva, a fala do adulto, entendido como instância de funcionamento lingüístico-discursivo, é constitutiva da aquisição, pois através da interpretação os fragmentos da fala da criança são ressignificados, postos em novas relações desencadeadas pelos movimentos da língua. Um dos efeitos da interpretação é a contenção da deriva.

Assim concebido, o processo de aquisição supõe mudanças na posição da criança em sua relação com a língua: a criança falada pelo outro, como mostram as incorporações; a criança falada pela língua, testemunhada, por exemplo, por fragmentos congelados que são desfeitos, na fala da criança, por movimentos de língua, dando, muitas vezes, lugares a erros, a enunciados insólitos semelhantes ao que Milner (1987) reconhece como do eixo da poesia<sup>1</sup>; e a criança como intérprete de sua própria fala e da fala do outro, revelada pelas reformulações, correções e auto-correções.

---

<sup>1</sup> “[...] uma posição que se define por não ignorar o ponto de cessação, por retornar incansavelmente a ele, por nunca consentir a tomá-lo por nada - em resumo, a poesia. Seja a falta que marca a alíngua: que se lhe confira um ser, e torna-se concebível que se proponha como um dever dizer este ser, fazer com que ele não cesse de não se escrever. [...] o ato de poesia consiste em transcrever na alíngua mesmo e através de suas próprias vias um ponto de cessação da falta de se escrever. É nisto que a poesia tem a ver com a verdade, visto que a verdade é, estruturalmente, aquilo em relação ao que a língua falta, e com a ética, visto o ponto de cessação, uma vez cercado, comanda ao ser dito” (op. cit.: 25).

Os movimentos de ressignificação mostram em suas brechas a posição subjetiva da criança na língua e apontam, pois, para a impossibilidade de um patamar de estabilidade nessa relação. Dessa forma, questões como a heterogeneidade e a incorporação são fundamentais para o entendimento da relação da criança com a linguagem.

Tendo em mente esse quadro, configurado em detalhes no primeiro capítulo, procuraremos, neste que iniciamos, introduzir algumas questões para se pensar a nossa problemática anunciada na apresentação, ou seja, o estatuto da relação entre as narrativas infantis e a experiência vivida.

Lembramos que os dados com que estamos trabalhando, colhidos em sala de aula, foram produzidos por crianças de séries iniciais, a partir de uma solicitação formulada visando à produção de relatos de experiência pessoal. Entretanto, como já discutimos em trabalhos anteriores (cf. Oliveira, 1994, 1995 e 1998), a instrução não foi suficiente para barrar a composição de textos que produziam, entre outros, um certo efeito de ficcionalidade.

As características dos dados impuseram-nos como objetivo, neste capítulo, refletir sobre o porquê de uma narrativa infantil ser tomada como ficção ou relato. Trabalharemos com a hipótese, apenas brevemente formulada na nossa Dissertação de Mestrado, de que essa questão só pode ser pensada em termos de efeitos de língua - efeitos de referencialidade e de ficcionalidade.

## 2.1 – Para introduzir a noção de efeito

Um episódio de Piaget nos servirá para, de certa forma, introduzir o que estamos entendendo como efeito 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 ajuntou, 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: 222-223 – nossas ênfases).*

Como se vê, Piaget guardou durante anos a convicção de um fato vivido e perturbador: *“Posso ainda ver, mui claramente, a seguinte cena, em que acreditava até meus 15 anos, aproximadamente [...]. Ela sofreu vários arranhões, e eu posso ainda*

*ver vagamente os do seu rosto [...] Posso ainda ver toda a cena e até situá-la próximo da estação do metrô*". 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 vivenciou?

O que Piaget tem a dizer sobre isso? Ele fala de uma *"memória que depende de outras pessoas"* (Piaget, op. cit.: 222). De nossa parte, preferiríamos falar de uma *"memória"* que é efeito de um texto narrado, é verdade, por outra pessoa.

Curiosamente, um dos episódios do nosso *corpus* parece permitir uma leitura nessa direção:

*"Pela primeira vez  
Até hoje eu me lembro em o dia que eu cai.  
Foi quando eu sobi em cima da minha cachorra lá eu tinha 1  
aninho de idade.  
Eu me lembro porque a minha mãe comprou um diário para  
escrever as partes da minha vida, ai ela me deu e eu tenho ele até  
hoje."* EC - 9 anos.

Interessante porque o texto permite a leitura de que a lembrança da queda foi desencadeada e permanece viva graças ao diário, ou melhor, pelo que nele se registrou. O texto escrito pela mãe e aquele relatado pela criança como presente na memória condensam-se em outro texto, resultado dos processos de substituições e arranjos sintáticos no eixo metonímico.

Resta a pergunta: de onde vem o título? Provavelmente do diário materno que teria registrado a primeira queda da criança. Transposto para o texto da criança, o inédito (*"Pela primeira vez..."*) parece ocupar o lugar de *"interessante"*, que qualifica a instrução.

Voltando a Piaget, ele próprio vê que o efeito de referencialidade vem do outro, ou melhor, da fala do outro. Mesmo se o evento não aconteceu, as palavras fazem com que ele tenha acontecido e se fixado na memória. Piaget é surpreendido por um fato linguístico: a linguagem está no próprio evento.

Esse relato mostra, na verdade, a criação de “realidades” pela linguagem bem como o submetimento do sujeito às “verdades” por ela construídas. Isso, de certa forma, é reconhecido por Slobin, como indica o comentário que ele faz a propósito do excerto acima: *“Em tais condições, é realmente muito difícil atender de modo pleno ao conselho antigo “Conhece-te a ti mesmo!” É como ler os jornais - deve-se acreditar que há alguma correspondência entre os acontecimentos e seu relato - e sabe-se quão perigoso isso pode ser”* (Slobin, op. cit.: 223).

Observe-se que o próprio Slobin duvida da possibilidade do auto-conhecimento, ou melhor, da possibilidade de se saber se uma experiência foi ou não vivida, embora ela exista sobre forma de “lembrança”.

Suas indagações e a citação do episódio de Piaget aparecem em uma discussão sobre a linguagem e a memória infantil e reflexões sobre “codificação verbal e memória”. Neste último item, o autor parte da premissa de que “a capacidade de codificar inferências verbalmente influencia, muitas vezes, o modo pelo qual essas experiências são lembradas [...] A memória verbal é assim uma espada de dois gumes” (Slobin, op. cit.: 216).

Parece, então, que não há lembrança que escape ao funcionamento da língua, mesmo quando não se parte da hipótese – como é o caso de Slobin – de que a linguagem constitui o próprio vivido no acontecimento. A “codificação verbal” (op. cit.: idem) impõe, segundo o autor, distorções aos “eventos reais da vida” (op. cit.: ibidem).

Mas, se pela língua se criam eventos “reais” nunca acontecidos, como vimos pelo depoimento de Piaget, cabe retomar a pergunta: o que suporta a distinção entre ficção e não-ficção nas narrativas infantis?

Qualquer tentativa de resposta deve, pois, passar pela compreensão do funcionamento da língua e dos mecanismos a ele relacionados<sup>2</sup>. A diferença entre ficção e não-ficção nas narrativas infantis é um efeito de língua. Do seu funcionamento na fala da criança é que devemos partir.

A proposta de De Lemos, esboçada na primeira parte deste capítulo, é compatível com este direcionamento. Como vimos, segundo a autora, ao reconhecer o duplo movimento de significação como processos metafóricos e metonímicos, Jakobson rompia com a idéia de uma “*significação estável que faz da interpretação uma antecipação e da referencialidade uma correspondência do enunciado com coisas do mundo*” (De Lemos, 1997: 11 - ênfase nossa).

Mas onde buscar elementos teóricos para pensar a narrativa ficcional infantil e a não ficcional em termos de efeitos?

## **2.2 – Em busca de elementos teóricos para pensar a narrativa infantil a partir da noção de efeito**

É na própria história da elaboração teórica dos processos metafóricos e metonímicos que os buscaremos, principalmente pensando-os a partir de questões que dizem respeito à narrativa dita de experiência pessoal (Labov, 1967; cf. terceiro capítulo). Como vimos (págs. 43-44 ), Lacan (1966 e outros) chamou a atenção para a desestabilização de sentido que os processos metafóricos e metonímicos promovem na

---

<sup>2</sup> Ver citação de Milner (1987) na pág. 86 deste trabalho.

cadeia em que irrompem, os quais ele aproximou dos mecanismos do **processo primário** identificados por Freud nos sonhos, ou seja, a **condensação** e o **deslocamento**<sup>3</sup>.

Vale notar, conforme adiantamos em nota de rodapé ao primeiro capítulo, que o próprio Jakobson era leitor de Freud e fez uma primeira aproximação entre deslocamento e metonímia e “metáfora e simbolismo” (Laplanche e Pontalis: 1995:118). No texto “**Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**” Jakobson afirma:

*“A competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, se torna manifesta em todo processo simbólico, quer seja subjetivo, quer social. Eis porque numa investigação da estrutura dos sonhos, a questão decisiva é saber se os símbolos e as seqüências temporais usadas baseiam na contigüidade (‘transferência’ metonímica e ‘condensação’ sinedóquica de Freud) ou na similaridade (‘identificação’ e ‘simbolismo’ freudianos)” (Jakobson, 1966:61 - aspas do autor).*

E Lacan:

*“O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação que ele dá forma.*

*Nessa fórmula, que só é nossa por ser conforme tanto ao texto freudiano quanto à experiência que ele inaugurou, o termo crucial é o significante, ressuscitado da retórica antiga pela lingüística moderna, numa doutrina cujas etapas não podemos assinalar aqui, mas da qual os nomes de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson indicarão a aurora e a culminância atual, lembrando que a ciência-piloto do estruturalismo no Ocidente tem suas raízes na Rússia em que floresceu o formalismo. Genebra, 1910, e*

---

<sup>3</sup> Esses conceitos serão melhor explicitados no decorrer deste capítulo.

*Petrogrado, 1920, dizem bem por que seu instrumento faltou a Freud. Mas essa falha da história só faz tornar mais instrutivo o fato de que os mecanismos descritos por Freud como sendo os do processo primário, onde o inconsciente encontra seu regime, abrangem exatamente as funções que essa escola toma por determinantes das vertentes mais radicais dos efeitos da linguagem, quais sejam, a metáfora e a metonímia, ou dito de outra maneira, os efeitos de substituição e combinação do significante nas dimensões respectivamente sincrônica e diacrônica em que eles aparecem no discurso” (Lacan, 1996/1998: 813)<sup>4</sup>.*

Para Freud a condensação e o deslocamento não são próprios apenas dos sonhos. Eles são a base de todas as formações do inconsciente e fundamentais para se entender como Freud concebe, por exemplo, a lembrança (cf. abaixo) e o esquecimento: *“Toda uma série de fenômenos da vida cotidiana das pessoas sadias – como o esquecimento, os lapsos de linguagem, os atos falhos e uma certa classe de erros – deve sua origem a um mecanismo psíquico análogo ao dos sonhos e ao dos outros membros da série”* (Freud, 1987: 688).

As reflexões freudianas a esse respeito podem contribuir para a definição do estatuto dos eventos que se encontram em nossa memória, aos quais nos remetemos quando pretendemos narrar uma experiência nossa.

### **2.2.1 – Freud: lembrança, esquecimento, memória, sonhos ...**

No artigo **O mecanismo Psíquico do Esquecimento**, Freud argumenta que a repressão é um dos fatores que propicia o fracasso de uma recordação ou uma perda de

---

<sup>4</sup> Sobre a referida aproximação, conferir ainda **“A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”** que também se encontra nos **“Escritos”**. Voltaremos à noção de significante - em Saussure e em Lacan - nas págs 88 - 91.

memória, mesmo em pessoas normais (não neuróticas). Dessa forma, Freud alinha “a atitude favorável ou desfavorável de um fator psíquico particular que se recusa a produzir qualquer coisa que possa liberar desprazer [...] levar à liberação de desprazer” (op. cit.: 324), ao lado dos outros fatores dos quais dependem a facilidade, e também a fidelidade, com que uma dada impressão é despertada na memória. Ou seja, a constituição psíquica do indivíduo no momento da impressão e no momento em que se tenta recordá-la; a força da impressão logo após o momento em que esta se deu; o interesse a ela atribuído quando do seu despertar e as conexões psíquicas em cujo interior a impressão se estabeleceu.

Assim diz Freud: “A função da memória, que consideramos como um arquivo aberto a qualquer que seja curioso, é desse modo sujeita à restrição por uma tendência de vontade, exatamente como qualquer parte de nossa atividade dirigida para o mundo externo” (op. cit.: 324).

No texto “**Lembranças encobridoras**” Freud parte de idéias a princípio, segundo ele, consensuais na sua época:

a - experiências dos primeiros anos de vida deixam traços na “profundidade da mente” da criança impossíveis de serem apagados;

b - somente a partir dos seis, sete anos, ou até mais tarde, a vida pode começar a ser reproduzida na memória como uma cadeia concatenada de eventos. No entanto, para que uma experiência seja retida na memória é necessário que ela detenha uma importância psíquica dado o seu efeito imediato ou diretamente subsequente.

Freud observa, então, um fenômeno que parece contradizer o que acabamos de expor: as primeiras recordações da infância de algumas pessoas dizem respeito a fatos cotidianos insignificantes, que, entretanto, são recordadas com riqueza de detalhes. Essas mesmas pessoas, porém, não retiveram em sua memória eventos

contemporâneos aos anteriores, os quais, segundo os pais, as comoveram intensamente na ocasião em que eles se deram.

A investigação de Freud levou-o à hipótese de que esse aparente paradoxo poderia ser explicado partindo-se da idéia de que duas forças psíquicas estariam envolvidas no “processamento” dessas lembranças, sem que uma se sobreponha à outra: uma que se basearia na importância psíquica do fato, induzindo à lembrança; a outra, de resistência, que tentaria impedir que tal preferência seja mostrada. Essas duas forças se conciliam da seguinte maneira: ao invés da experiência relevante (e desagradável), registra-se como imagem mnêmica um outro elemento psíquico a ela associado. Assim, atuam concomitantemente o princípio de resistência, que impede a fixação da experiência relevante, e também o princípio que se esforça por fixá-la, “*estabelecendo imagens mnêmicas reprodutíveis*” (Freud, op. cit.: 337). Disso resulta que, no lugar

*“da imagem mnêmica que deveria ser justificada, pelo evento original, produz-se uma outra que foi em algum grau deslocada associativamente da primeira. E já que os elementos da experiência que suscitam a objeção são precisamente os elementos importantes, a lembrança substituída perderá aqueles elementos importantes e, em conseqüência, muito provavelmente nos surpreenderá como trivial”* (op. cit.: 337 - ênfase do autor).

Desse modo, mostra o autor, os dados produzidos por nossa memória não oferecem qualquer garantia. Ele denomina “**lembranças encobridoras**” as recordações, nada inocentes, “*cujo valor consiste no fato de que representa[m] na memória impressões e pensamentos de uma data anterior [ou posterior, acrescenta o autor mais*

à frente] cujo conteúdo é ligado a ela[s] por elos simbólicos ou semelhantes” (op. cit.: 346-347).

Para Freud, quando, em uma lembrança, o sujeito reconhece “*a si mesmo como um objeto entre outros objetos*”, isso indica que “*a impressão original foi superelaborada*”: “*é como se um traço de memória fosse traduzido em uma forma plástica e visual numa época posterior - a época do despertar da lembrança. Mas nenhuma reprodução original introduz-se na consciência do sujeito*” (op. cit.: 353).

Outra indicação desse processo seriam os processos de condensação e deslocamento (cf. na página abaixo) que, a exemplo do relato dos sonhos, ocorrem nas lembranças infantis. Esses processos revelam que tais lembranças foram falsificadas, embora não tenham sido inteiramente inventadas. Dessa forma, para deslocar impressões desagradáveis, eventos são transferidos para lugares onde não ocorreram, duas pessoas são fundidas em uma, cenas como um todo resultam de combinações de duas experiências separadas etc.

Dessa forma, toma-se consciência das lembranças falsificadas, enquanto “*o material cru dos traços de memória [...] permanece desconhecido para nós em sua forma original*” (op. cit.: 353). Freud chega mesmo a questionar: temos lembranças **da** nossa infância ou tão somente lembranças **relativas** à nossa infância, tais como nos apareceram no período em que foram despertadas?

As conclusões de Freud sobre o relato dos sonhos, que não deixa de referir a uma forma muito especial de experiência vivida, lança suspeitas sobre o relato tomado como uma representação objetiva de eventos. Com efeito, n’A **Interpretação do Sonhos** ele mostra que o sentido dos sonhos só pode ser depreendido do seu conteúdo **latente** (“pensamentos oníricos”) e não do conteúdo **manifesto** no sonho.

O conteúdo manifesto, na verdade, esconde o conteúdo latente que diz respeito a um desejo recalçado:

*“[...] existe um vínculo casual entre a obscuridade do conteúdo do sonho e o estado de recalçamento (inadmissibilidade à consciência) de alguns dos pensamentos oníricos, e que o sonho se veria forçado a ser obscuro para não trair pensamentos oníricos e proscritos. Assim, chegamos ao conceito de uma distorção onírica, que é produto do trabalho do sonho que serve à finalidade da dissimulação, ou seja, do disfarce” (op. cit.: 688 - 89).*

Ou seja, esse processo é uma forma de defesa do inconsciente, uma vez que durante o sono os mecanismos que impedem a passagem de elementos do inconsciente para o consciente ou pré-consciente estão desativados. Assim, o trabalho dos sonhos conta com fatores de “disfarce” do conteúdo latente. Os principais são a condensação e o deslocamento, aos quais nos referimos brevemente acima.

A condensação no sonho refere-se ao fato de que o relato manifesto, quando comparado ao latente, mostra-se sintético. Mas não se trata propriamente de um resumo, na medida em que, se por um lado, *“cada elemento manifesto é determinado por várias significações latentes, cada uma destas pode encontrar-se em vários elementos”* (Laplanche e Pontalis, 1995: 88), por outro, *“o elemento manifesto não representa num mesmo relato cada uma das significações de que deriva, de modo que não as subsume como o faria um conceito”* (op. cit.: 87-88). A condensação pode ter diferentes meios de realização, dos quais Laplanche e Pontalis oferecem uma boa síntese:

*“um elemento (tema, pessoa, etc.) é conservado apenas porque está presente por diversas vezes em diferentes pensamentos do sonho (“ponto nodal”); diversos elementos podem ser reunidos numa unidade desarmônica (personagem compósita, por exemplo); ou, ainda, a condensação de diversas imagens pode chegar a atenuar os traços que não coincidem, para manter e reforçar apenas o ou os traços comuns” (op. cit.: 88).*

Já o deslocamento diz respeito ao fato de a intensidade de uma representação deslocar-se para outras de menor intensidade, estas ligadas àquela por uma cadeia associativa. Na análise do sonho, o deslocamento relaciona-se aos outros mecanismos do trabalho do sonho (além da condensação, a **figurabilidade** e a **elaboração secundária** (cf. Laplanche e Pontalis, op. cit.: 117). No que se refere à condensação, ela é favorecida *“na medida em que o deslocamento ao longo de duas cadeias associativas conduz a representações ou a expressões verbais que constituem encruzilhadas”* (op. cit.: 117)<sup>5</sup>.

Segundo Freud, só pela interpretação que leva em conta esses mecanismos o analista pode aproximar-se do conteúdo latente, uma vez que não é possível garantir que qualquer interpretação de um determinado sonho seja definitiva.

Mas, seria o caso de perguntar: os mecanismos a que Freud se refere não constituiriam um enigma, cuja chave, uma vez descoberta, permitiria deduzir o efetivamente vivido, o original que ficou na memória? Para responder a essa questão, é preciso considerar, inicialmente, a concepção freudiana de memória.

Não pretendemos retomar aqui toda a discussão sobre a memória em Freud, empreendida nos textos **“Sobre as afasias”** e **“O Projeto de 1895”** e **“A interpretação dos sonhos”**. Mas é preciso ressaltar, como mostra Garcia-Roza

---

<sup>5</sup> Esses fenômenos, embora ganhem maior visibilidade nos sonhos, fazem parte da formação dos sintomas psiconeuróticos, bem como de todas as formações do inconsciente.

(1991a), que ela não é da ordem da consciência. A memória é entendida em termos de *trilhamentos* (*Bahnungen*) entre os neurônios e “sinais de percepção” (*Wahrnehmungsziechen*) que dão lugar a traços que são uma forma de inscrição. O traço, que forma sistemas mnêmicos em relação com outros traços, diz respeito a uma marca, a uma intensidade pela qual a impressão mantém seus efeitos.

A condição da memória é que haja um diferencial entre os caminhos possíveis, pois se houvesse um mesmo trilhamento em todas as direções, não haveria preferência por um deles, o que a inviabilizaria. Por isso, à noção de trilhamento se acrescenta a de *barreiras de contato*, barreiras que oferecem resistência ou facilitam a passagem da excitação, permitindo que esta passe em uma dada direção e não em outra, resultando na repetição de percursos facilitados.

Dessa forma, supõe-se um *tecido nervoso* passível de permanentes alterações por novas inscrições. O acontecimento seria inscrito na memória não a partir da semelhança entre os traços e os objetos, mas de um arranjo de trilhamentos. Embora os traços sejam permanentes, não são eles que se repetem, inalterados, como memória, e sim as diferenças entre os trilhamentos. A memória, portanto, diria respeito não a uma positividade, ela seria uma relação puramente diferencial (cf. Derrida (1971) e Garcia-Roza (op. cit.)).

O acúmulo de impressões não seria consciente, pois senão o psiquismo saturaria muito rapidamente e não poderia receber novas excitações. Dessa forma, um traço, ou seja, uma modificação no sistema mnêmico, só permanece inalterado enquanto for inconsciente.

Nesse sentido, vê-se que, embora atrelada a uma perspectiva neurológica, essa concepção não deixava de indicar um funcionamento da memória que é da ordem do *significante*. Lemos em Garcia-Roza:

*“Reduzir a memória a uma repetição mecânica natural é deixar de lado o fato de que ela, a memória, é constituída de uma articulação significativa (ou, se preferirmos, pela trama das Vorstellungen). A memória, tal como concebida no Projeto, não é uma memória paralisada, ela implica uma preferência na escolha de itinerários. A Bahnung, o trilhamento, é também concatenação, o que permitiu a Lacan aproximá-lo à articulação significativa” (Garcia-Roza, 1991a:137 – ênfase do autor).*

E um pouco mais à frente:

*“a Bahnung implica uma diferença pura, o que Freud designou de ‘preferência de caminho’ (Wegbevorzugung), que não é apenas um diferencial facilitação/dificultação, mas também concatenação, uma cadeia. Não foi sem razão que Lacan aproximou a noção de Bahnung proposta por Freud à sua noção de ‘cadeia significativa’ ” (op. cit.: 138).*

Esta última citação de Garcia-Roza refere-se a um comentário de Lacan em seqüência a um seminário de Pontalis, no quadro de **“Os Seminários”** em dezembro de 1959.

De fato, Lacan, entre outros comentários, tece este abaixo a respeito da tradução do termo alemão *Bahnung*:

*“[...] Bahnung é traduzido em inglês por facilitation. É óbvio que essa palavra tem alcance estritamente oposto, Bahnung evoca a constiuição de uma via de continuidade, uma cadeia, e penso até que isso pode ser aproximado da cadeia significativa, uma vez que Freud diz que a evolução do aparelho  $\psi$  substitui a quantidade simples pela quantidade mais a Bahnung, ou seja, sua*

*articulação. A tradução inglesa deixa a coisa escorregar completamente (Lacan, 1997: 53).*

É através do processo acima descrito – “*a constituição de uma via de continuidade [...] que [...] pode ser aproximado da cadeia significante ...*” – que, segundo Salvain (1996: 547), “*se constitui o tesouro das lembranças, entreposto da memória, depósito de sentimentos, em que residem traços de acontecimentos, cenas e sensações vividas e ouvidas, experiências de satisfação assim como de dor e pavor [...]*”. Esses traços, principalmente visuais e auditivos, ainda que permaneçam recalçados, podem ser reativados. Eles se fazem presentes na composição das formações a que já nos referimos, ou seja nos sonhos, na rememoração e mesmo no fenômeno da crença, como esclarece Salvain:

*“Assim, na língua figurada do sonho, é com a ajuda deles que os restos diurnos e os pensamentos de desejo se vêem representados e transpostos. Na rememoração, é o ponto de contato entre o traço mnêmico e o conteúdo da fantasia que permite o deslocamento para as ‘lembranças encobridoras’ [Freud, 1899] de acontecimentos ou pensamentos que remontam a épocas posteriores. De fato, a atualização do recalçado pelo viés do retorno dos traços mnêmicos à percepção é o que [também] faz com que uma convicção se imponha, ou mesmo que uma ilusão mereça crédito.*

*Finalmente cabe sublinhar, com Freud (‘O eu e o isso’, 1923), que as palavras são os restos mnêmicos das palavras ouvidas e que ‘por seu intermédio, os procesos internos de pensamento são transformados em percepções’, o que torna possível reconhecê-los’ ” (op. cit.: 547-548).*

A percepção, para Freud, não é da ordem da impressão sensível, mas de uma combinatória de representações. Estas, por sua vez, não se referem a uma imagem ou

conceito das coisas do mundo, mas a um complexo funcionamento psíquico constitutivamente heterogêneo.

Freud não contrapõe a palavra ao objeto, ou seja, para ele não é a percepção que define o objeto com o qual a palavra vai se articular para adquirir seu significado. A percepção recebe do mundo apenas imagens visuais, táteis, acústicas etc. Estas imagens elementares vão constituir o complexo das “**associações de objeto**” que, por si mesmas, não promovem uma unidade, não formam **um objeto**. Isso só será possível na relação com a “**representação-palavra**”, a qual também decorre da associação entre elementos acústicos, visuais e cinestésicos. O objeto é, pois, constituído como objeto pela palavra e é enquanto tal que ele fornece à palavra o seu significado. Dessa forma, o significado do objeto resulta não da coisa externa, mas da articulação entre as associações de objeto e a palavra.

Ou seja, a unidade e o conceito (gato, cadeira, árvore etc.) do objeto - representação-objeto - não são dados pela coisa do mundo, mas pela articulação das associações de objeto (imagens elementares visuais, acústicas, táteis etc. ) com as representações-palavra. Vê-se então que Freud já falava de um funcionamento que, de certo modo, antecipava o conceito de signo<sup>6</sup>, como se sabe, um dos pilares sobre o qual Saussure instituiu a lingüística moderna.

Assim, como diz Garcia-Roza,

*“A representação-objeto não é [...] uma representação icônica da coisa, não é semelhante à coisa, mas apenas índice da coisa. Seu significado é dado pela representação-palavra e não pela coisa. Isto quer dizer que as Vorstellung, as representações, sejam elas*

---

<sup>6</sup> Uma entidade bifacial, arbitrária e negativa (opositiva e relativa). Nas páginas 88-89 voltaremos a falar das duas últimas propriedades.

*representação-palavra ou representação-objeto, remetem-se umas às outras de tal maneira que formam entre si uma trama ou rede de articulações, de signos - signos que na sua função significante remetem a signos e não a coisas” (Garcia-Roza, 1991b: 42).*

A proposta de Freud com relação à constituição e funcionamento do aparelho psíquico passa, então, por processos associativos em dois níveis: associação entre elementos e associação entre associações. Isso indica a complexidade das tramas de caminhos associativos, posteriormente pensada em termos de condensação e deslocamento (Garcia-Rosa, op. cit.). Esses são os processos que, como vimos, Freud reconhece não só como os mecanismos da constituição dos sonhos, mas de todas as formações do inconsciente.

Essas reflexões de Freud continuam extremamente atuais, na medida em que estão presentes não só nas teorizações sobre o sujeito e a linguagem na psicanálise, mas também no que estas permitem ressignificar conceitos básicos em outros domínios, como é o caso da lingüística<sup>7</sup>.

Lacan, retomando e desenvolvendo as indicações de Jakobson, como vimos, interpreta os mecanismos de condensação e deslocamento em termos de metáfora e metonímia, considerando-as como os princípios que regem o funcionamento do

---

<sup>7</sup> No texto sobre as afasias não se trata ainda de uma proposta explícita de construção de um modelo de aparelho psíquico. É uma proposta mais restrita, cujo alvo é a linguagem. Mas, segundo Garcia-Roza - e é aí que está nosso interesse - é porque se trata do aparelho de linguagem que o seu modelo vai poder funcionar para o autor pensar o inconsciente, o que o transforma no modelo do “primeiro aparelho da alma” (Garcia-Roza, op. cit.: 28) que antecipa os que Freud apresentou no “Projeto de 1985” e em “A interpretação dos sonhos”. A contribuição de Freud com “Afásias” é de tal ordem que levou alguns comentadores entusiastas a afirmarem, como na introdução à tradução italiana do texto, que Freud nesse texto “faz lingüística e, em bastantes aspectos, para muito além da posição de Jakobson ...” (Verdiglione, A., *apud* Garcia-Roza, op. cit.: 29). Não deixa de ser interessante notar que Garcia-Roza toma uma certa distância dessa atribuição a Freud. Não é isso, segundo Garcia-Roza, que ajuda a compreendê-lo no que ele tem de ruptural em relação aos textos dos mestres citados (Garcia-Roza, op. cit.: 28). Quanto a nós, é justamente o desdobramento teórico das hipóteses de Freud sobre o funcionamento do aparelho de linguagem e do aparelho psicológico que procuramos compreender neste capítulo. Interessa-nos aqui refletir sobre o alcance das hipóteses freudianas para além da psicanálise, ou seja, na lingüística e na aquisição de linguagem.

inconsciente e da linguagem. Dessa forma, Lacan vai além ao afirmar o primado do significante sobre o significado, assunto ao qual voltaremos logo adiante. Por ora, importa salientar que o significante lacaniano remete não só às noções freudianas de condensação e deslocamento, mas igualmente àquelas de memória, traço mnêmico etc., na medida em que todas elas dizem respeito a um funcionamento fundado em relações diferenciais.

Na verdade, Freud elaborou o seu modelo de aparelho psíquico a partir de um modelo de aparelho de linguagem. Importa destacar, entretanto, que, na sua concepção, o aparelho de linguagem não é constituído na relação com o mundo, **mas na relação com um outro aparelho de linguagem**. Ou seja, é *“na relação ao outro enquanto falante que o aparelho de linguagem se forma, e não na relação ao outro enquanto objeto do mundo”* (Garcia-Roza, op. cit.: 41).

Esse comentário de Garcia-Roza leva-nos a um outro aspecto de grande relevância para este trabalho, ou seja, o papel da linguagem na constituição do objeto enquanto “objeto do mundo”.

Lacan (**Seminário 2**) afirma que a nomeação, sem a qual não seria possível ao homem perceber o mundo à sua volta, é possível apenas pela relação simbólica. O nomear estrutura a própria percepção; só é perceptível aquilo que se mantém dentro de uma zona de nominação. Esta faz com que os objetos do mundo subsistam para o homem numa certa consistência, sem o que eles seriam percebidos apenas de maneira esvaescente, já que deixariam de existir tão logo saíssem do campo de visão do sujeito.

Assim, diz ele, *“o nome é o tempo do objeto”* (op. cit.: 215). Com isso Lacan quer dizer que a palavra dá ao objeto sua dimensão temporal, uma vez que a sua dimensão espacial está sempre prestes a se dissolver numa identificação ao sujeito. O objeto é perecível, embora ganhe uma certa permanência de aspecto através do tempo.

A possibilidade de reconhecimento dessa aparência é dada estritamente pelo nome, pois a nomenclatura é um pacto pelo qual dois sujeitos ao mesmo tempo aceitam reconhecer o mesmo objeto. Sem a nomenclatura nada poderia manter-se por mais do que um breve instante, como lembra o mito bíblico da criação:

*“Se o sujeito não denominar - como o Gênesis diz ter sido feito no Paraíso terrestre - as espécies mais importantes primeiro - se os sujeitos não se entenderem sobre este reconhecimento, não haverá mundo algum, nem mesmo perceptivo, que se possa manter por mais de um instante. A junção está aí, a surgência da dimensão do simbólico em relação ao imaginário” (op. cit.: 215).*

Mais que possibilitar ao sujeito humano a percepção do mundo, o simbólico faz dele sujeito e garante que este não ficará paralisado pela imagem do seu semelhante, assegurando, portanto, a sua singularidade. O sujeito é inserido nessa ordem pelo outro - instância do Outro - por quem é falado muito antes de falar: *“o significante, ‘que representa o sujeito para um outro significante’ (Lacan), é sempre primeiro em relação ao homem que nasce num banho de linguagem. O discurso do Outro é pois uma fala de integração no circuito humano” (Dor, 1996: 269).*

Segundo Dor, o Outro é o lugar onde se constitui o sujeito e significa - entre outras “significâncias” - a mãe, o Pai simbólico e o “tesouro de significantes”.

*“Se as conotações do Outro como mãe ou Pai simbólico pertencem à história edipiana e têm valor de conceitos operatórios superáveis, em contrapartida a de “tesouro dos significantes” é inexpugnável. Ela institui a ordem da singularidade, da diferença absoluta” (op. cit.: 269).*

Freud já desnaturalizara o objeto, na medida em que o submetera à ordem da linguagem. O objeto a que se tem acesso não é o objeto-em-si, mas um signo do **objeto perdido**. Lacan fala na sua apreensão como uma miragem: *“o objeto nunca é apreensível senão como miragem, miragem de uma unidade que nunca pode ser reapreendida. No plano imaginário, toda relação objetal só pode ficar como que paralisada por uma incerteza fundamental”* (Lacan, 1992: 215). A partir daí podemos começar a entender a afirmação segundo a qual, porque existe linguagem, o objeto está desde sempre perdido.

Voltando à questão das narrativas infantis, a exposição acima leva-nos a avançar na hipótese de que a linguagem - enquanto realização do simbólico - está na própria constituição do vivido e que, portanto, o relato da experiência não pode ser pensado em termos de fidelidade a uma ordem compreendida como externa à linguagem, mas a partir do seu funcionamento. Por outro lado, a lembrança e o esquecimento do vivido obedecem aos mecanismos próprios do inconsciente, os mesmos que regem o funcionamento da linguagem. Assim se organiza o tesouro de nossas lembranças, “traços de acontecimentos”, como diz Salvain, citado há pouco.

Dessa forma, não é possível supor que, uma vez decifradas as associações efetuadas nas nossas lembranças pelos mecanismos de condensação e deslocamento, seria possível (cf. nossa indagação na pág. 69) recuperar o efetivamente vivido, um pretense “original” que teria ficado na memória.

Segundo Milner (1987), toca-se aqui naquilo que, da lingüística, interessa à psicanálise. O resumo mínimo da tese freudiana poderia, segundo o autor, ser assim expresso:

*“o fato de que haja língua tem a ver com o ato de que haja inconsciente; de onde se segue que os mecanismos de uma repetem aqueles do segundo e [...] reciprocamente. Donde se segue mais precisamente que um ponto pode ser definido onde a língua – ao mesmo tempo o fato de que exista e o fato de que ela tenha tal forma – e o desejo inconsciente se articulam” (op. cit.: 42).*

Este ponto é o que Lacan chamou de *lalangue* e que “*para Milner não é outra coisa além do ser falante ou do ser de linguagem, isto é, o lugar em que se inscreve o sujeito da linguagem [...] Ele consiste em uma articulação significativa, um lugar onde um sujeito faz sentido*” (Pereira de Castro 1998b: 254).

A nosso ver essa discussão ajuda-nos a entender não só porque a psicanálise reconhece, como suas, questões sobre o funcionamento da linguagem, mas também em que certas reflexões elaboradas no seu âmbito podem ajudar-nos na compreensão e tratamento do nosso tema. Com as noções de metáfora e metonímia, naquilo que elas supõem da ordem do significante, Lacan (cf., por exemplo, Lacan, 1966/1996) ressignificou a obra de Freud. Mas se Lacan buscou na forma como Jakobson via o funcionamento da linguagem os elementos para realizar tal tarefa, ele precisou ressignificá-los, chamando a atenção justamente para a sua vocação para o novo que faz da significação algo não estável. É isso que, como vimos, reforça a perspectiva não teleológica com que trabalha De Lemos (1997a), permitindo-lhe argumentar que o processo de aquisição não implica uma crescente estabilização da língua na fala da criança, mas um constante processo de ressignificação.

A partir dessas colocações, avançaremos um pouco mais nas questões sobre a constituição do sujeito no/pelo funcionamento da língua.

### 2.2.2 – Lacan e a constituição do sujeito: R, S, I

Tais questões têm a ver com as formulações lacanianas em torno dos registros que sustentam a condição humana, as quais pensamos conterem os elementos que nos permitirão pensar a distinção das narrativas infantis em ficção e relato (pode-se dizer que essa distinção de certa forma existe, uma vez que é nomeada) a partir dos efeitos produzidos: efeitos de ficcionalidade e de referencialidade. Como o leitor verá, elas não são independentes das questões a que já aludimos neste capítulo.

Lacan, no decorrer da sua obra, elabora o conjunto terminológico e conceitual “real, simbólico e imaginário”. Tal como ele os concebe, cada uma desses registros só pode ser pensado na relação com os demais, relação representada pelo nó borromeano (cf. **O Seminário 22**, intitulado **R.S.I.**). O nó diz justamente da irreducibilidade de cada registro ao outro e, ao mesmo tempo, do fato de eles se superporem necessariamente um ao outro.

O real é, simultaneamente, condição para o *simbólico* e o que o excede, o que sobra do processo de simbolização. Enquanto resto, é produzido pelo simbólico. O real é então o impossível; o impossível de ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e que, por isso mesmo, sempre volta, não cessa de não se escrever. Ele é, ao mesmo tempo, a plenitude, porque nada há que falte nele, e o vazio delimitado pelo simbólico.

O real não pode, pois, ser confundido com a realidade, uma vez que ele é justamente o que não é abarcado pelas malhas do simbólico: *“Ele não é essa realidade ordenada pelo simbólico, que a filosofia chama de ‘representação do mundo exterior’. Mas ele volta na realidade para um lugar no qual o sujeito não o encontra, a não ser sob a forma de um encontro que desperta o sujeito do seu estado ordinário”*

(Chemama, 1995: 182). Embora, pelo simbólico, o sujeito, ao construir sua realidade, expulse o real do campo de sua representação, fazendo-o calar, ele se mantém além do simbólico e sempre retorna ao mesmo lugar. Nas palavras de Lacan, no **Seminário 11**: o real é “o que retorna sempre ao mesmo lugar - a esse lugar onde o sujeito, na medida em que ele cogita, onde a res cogitans, não o encontra” (op. cit.: 1985: 52). O real escapa, pois, à apreensão pelo pensamento.

*“O significante, suporte do simbólico, permite inscrever a castração simbólica, que constitui o enquadramento da realidade. Para o sujeito, o lugar do real está sempre faltando, e o impossível, enquanto real, não é mais, como na filosofia aristotélica, aquilo que não pode ser. Com o discurso psicanalítico, transforma-se naquilo que existe para um sujeito e só pode ser referido por ele, porque o simbólico, ao ser inscrito por um sujeito, instala no lugar, ao mesmo tempo, o real. É por isso que o sujeito, ao conferir um enquadramento simbólico à sua percepção da realidade, empurra para fora desse campo um real que, desde logo, coloca no lugar e que para ele, está sempre presente. Não pode ter dele uma apreensão direta, pois sua dimensão simbólica recobre o real, enquanto o situa”* (Chemama, op. cit.: 184).

Mas o que é o significante para a psicanálise?

O significante, tal como a psicanálise o concebe, supõe a impossibilidade da relação direta do homem com a coisa; ao mesmo tempo, é através dele que a coisa subsiste, embora não se trate de uma existência empírica. A linguagem não só organiza a realidade, como é a única forma possível de acessá-la.

Como se sabe, Lacan retomou o conceito saussuriano de significante, mas ressignificou-o depois de ter lido Saussure com Freud. Saussure reconheceu no signo lingüístico duas propriedades essenciais: a **arbitrariedade** e a **negatividade**. Com a

primeira, o lingüista chamava a atenção para o fato de a ordem dos signos e a ordem das coisas serem distintas, sendo a relação entre signo e coisa significada tão somente de encontro. Além disso, como lembra Milner (1987), o som e a idéia ou significado pertencem também à ordem das coisas. Segue-se que, em consequência do dualismo entre as duas ordens acima, o que os une enquanto coisas não pode ter nada a ver com o que os une enquanto faces de um signo: “*nenhuma causa relevando da primeira pode operar sobre a segunda*” (op. cit.: 37). Dessa forma, além de comandar a relação coisa significada/signo, o arbitrário comanda também a relação significante/significado.

Quanto à segunda, a **negatividade**, refere-se ao caráter relativo e opositivo do signo; ou seja, existem vários signos, os quais formam uma ordem na qual a identidade de cada signo é dada pela relação mantida com os outros; o valor de cada signo é, então, deduzido da rede de relações de suas ordens (Milner, op. cit.).

Para Lacan (1966/1998), o significante é autônomo, não só em relação ao referente no mundo, mas também em relação ao significado. Isso é o que atesta, por exemplo, a fala do psicótico, mas também a de todo e qualquer sujeito. As formações do inconsciente (Freud, 1987) - o lapso, o esquecimento, o ato falho, o chiste e o sonho - resultam de jogos entre significantes, isto é, decorrem de relações entre as seqüências acústicas, sem uma associação necessária com o significado (Lacan, op. cit.). A partir disso, Lacan (op. cit.) vai afirmar a supremacia do significante sobre o significado.

Na trilogia a que estamos nos referindo, o *simbólico* está ligado à língua e, mais especificamente, ao significante, e diz respeito a toda e qualquer atividade humana, fazendo, pois, do homem um animal regido pela linguagem. O simbólico remete à rede de significantes, forma de organização própria da linguagem. Assim, a relação simbólica constitui-se pela diferença: na rede de significantes, a identidade de cada um

é dada pela sua diferença em relação aos demais, ao mesmo tempo que a sua presença atualiza a falta dos outros. Disso resulta que um significante remete, na cadeia significante, a um outro significante e não ao significado ou ao mundo. Assim, “*é na cadeia do significante que o sentido insiste; mas [...] nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação da qual ele é capaz no momento*” (Lacan, 1966/1996: 233 - grifos do autor).

Conforme observa Bruce Fink (1997), em Lacan o significante cria *ex nihilo*. Ou seja, o significante não toma o lugar da coisa que representa, mas cria no mesmo movimento que aniquila aquilo que supostamente “representa”: “*ele substitui ou representa um real que não pode falar por si*” (op. cit.: 244). Aqui podemos voltar à idéia segundo a qual, porque existe linguagem, o objeto é desde sempre perdido. É, pois, a condição de funcionamento do significante que implica na perda do objeto, na impossibilidade de encontrá-lo.

Na verdade, conforme ensina Lacan, o modo de funcionamento do simbólico implica que o significante represente um sujeito não para um outro sujeito, mas para outro significante. Para esclarecer esse axioma, ele oferece a seguinte ilustração:

*“[...] suponham que vocês descobrissem num deserto uma pedra coberta de hieróglifos. Vocês não duvidam nem por um instante que tenha havido um sujeito por trás para inscrevê-los. Mas acreditar que cada significante se dirige a vocês, é um erro - a prova está em que vocês nada podem entender daquilo. Pelo contrário, vocês os definem como significantes pelo fato de estarem certos de que cada um desses se reporta a cada um dos outros. E é disto que se trata na relação do sujeito ao campo do Outro”* (Lacan, 1985: 187).

O significante tem a sua própria ordem, por isso ele não remete a nada que seja exterior a ela, por isso ele só pode representar o sujeito - que, assim como a significação, é efeito efêmero dessa ordem - na passagem para outro significante. É o que se lê no **Seminário 9 (A identificação)**: “[...] esse batimento em eclipse do que só aparece para desaparecer, o que é a marca do sujeito como tal” (op. cit.: 1962: 136 - *apud* Machado, 1997:183).

Já o *imaginário* é definido a partir da imagem. Nele prevalece a relação com a imagem do semelhante. É o registro do malogro e da identificação, ou seja, não há relação imaginária que não esteja irremediavelmente fadada ao engodo, não há relação intersubjetiva em que não seja introduzido algo de fictício, “*que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que ele comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e agressividade, na relação dual*” (Chemama: op. cit.: 104). O imaginário é assim o primeiro efeito de estruturação do sujeito pelo outro.

Os três registros, real, simbólico e imaginário, sustentam a condição humana, constituindo o sujeito. Este se relaciona com o real através do simbólico e do imaginário a partir dos quais é constituída a sua experiência da realidade. A relação do sujeito com o real será, pois, sempre uma relação faltante, já que ele (o real) nunca será totalmente aprisionado nas redes do simbólico e nem no imaginário. Mas o real possibilita ao sujeito articular o imaginário de forma organizadora, estruturante, permitindo-o fazer sentido no real. Ele não é, pois, a realidade, mas o que permite ao sujeito construí-la.

O exposto acima a propósito desses três registros está contemplado na forma sucinta com que Quinet (1997) fala da relação entre eles:

*“O que é o real? Quando falo em realidade, estou discutindo a realidade de nossas percepções e imagens. Mas, mesmo no registro do imaginário, a realidade é estruturada pela ordem simbólica, já que tanto o simbólico quanto o imaginário a compõem. O real como um corpo de experiência está excluído da realidade. O imaginário dá forma e feição a coisas que podemos perceber através de nossas representações ou significantes. Sabemos que a realidade, que não é a mesma para cada pessoa, é estruturada pela ordem simbólica”* (op. cit.: 161).

O jogo de significantes estrutura o sujeito ao mesmo tempo que cria a sua realidade. A formulação lacaniana diz respeito, portanto, a uma impossibilidade: a impossibilidade de apreender o todo, de tudo poder dizer, por mais que nossas representações imaginárias nos convidem a imaginar que isso seja possível.

Milner (1983) traz as reflexões lacanianas para o campo da lingüística. O autor, logo na abertura do seu livro, assume a existência de três suposições, “Il a trois suppositions”: uma refere-se ao real (R) como uma afirmação de existência, “*il y a*”, um “geste de coupure” sem o qual nada poderia existir; com o simbólico (S) é dito que há alíngua; com o imaginário (I) que há o semelhante.

I, sendo o registro da semelhança, diz respeito ao que faz ligação. A partir desta suposição, estabelece-se uma cadeia de conclusões: há o dissemelhante e, portanto, relação; donde se conclui que existem propriedades sobre as quais se fundam as classes, o que leva à conclusão de que as propriedades são uma forma de construir o semelhante e, igualmente, de que existem todos cujo limite é dado pelo ponto onde aparece um dissemelhante. Enfim, tudo isso permitirá deduzir que há o representável, “*puisque la représentation ne suppose rien sinon la similitude et le rapport*” (op. cit.: 8). Dessa forma, a reiteração e a combinação de procedimentos acessíveis permitirão ligar entre si os todos “*en un tissu de*

*semblable et de dissemblable, qu'on peut aussi bien constituer en tout du représentable: ce que l'on nomme la réalité*" (op. cit.: 8).

Já S diz que há alíngua (*lalangue*), condição básica para qualquer suposição. Se há alíngua, pressupõe-se que há nomes, que há discernível e que há UM. O discernível do simbólico, porém, não decorre das relações de semelhança e dissemelhança e de propriedades. Trata-se de um “discernível puro”: “*Car les propriétés viennent d'ailleurs réfracter imaginaiement ce que le symbolique sèchement distingue*” (op. cit.: 9), ou seja, o simbólico é da ordem da pura diferença e sobre esta funda-se a semelhança imaginária, uma vez que é a diferença que permite a semelhança.

Quanto a R, nenhuma dedução é possível a partir da suposição de que “há”, “*il y a*”. E assim como em S o discernível é puro, nada de R será obtido de S ou de I. Dessa forma, em S, R aparecerá como negação: “não se escrever”, “não se dizer”, “não permitir o discernimento” e também em forma de teoremas: “não há todos”, “não há relações”, “não há semelhante, nem propriedades, nem classes”; em I, R aparecerá como o impossível e o irrepresentável. Ou seja, “*Face à S qui distingue et à I qui lie, R est donc l'indistinct et le dispersé comme tels [...]*” (op. cit: 9).

### **2.2.3 – Efeitos de ficcionalidade e de referencialidade: efeito imaginário do simbólico**

Isso posto, se assumirmos que esses três registros constituem o sujeito, estaremos considerando que a **nossa relação com o real só se dá via simbólico na sua relação com o imaginário**; da mesma forma, a realidade é o que do real nos é dado a conhecer pelo simbólico e pelo imaginário. Isto é, o que se narra de uma experiência - o que se narra do mundo - é fruto da incidência do simbólico sobre o real.

A partir daí poderíamos pensar a relação entre o ato vivido e a simbolização. O real da nossa experiência é, enquanto tal, inacessível, o que implica que só podemos definir essa experiência, pensá-la através do simbólico, ao mesmo tempo em que o real é aquilo que não é simbolizável e muito menos imaginável. Assim, todo fato, todo acontecimento só pode ser entendido como tal, constituir-se como UM pelo trabalho do simbólico. E se atribuímos determinadas características a um fato e o reconhecemos, o identificamos como uma experiência nossa, concebendo, inclusive, que o relato que fazemos dessa experiência faz juz ao vivido - que é deste uma “representação” acurada - isso se deve ao registro do imaginário.

Aqui devemos retornar à nossa proposta de pensar a distinção dos textos narrativos infantis a partir de seus efeitos: efeitos de ficcionalidade e de referencialidade. É, antes de tudo, como efeito imaginário do simbólico que se reconhecem os efeitos de ficcionalidade ou referencialidade nesses textos.

Dessa forma, estamos nos afastando das discussões que tematizam a distinção entre ficção e não-ficção a partir de uma pretensa relação que os eventos relatados manteriam com o mundo, concebendo-se que o vivido e o acontecido - a “realidade” - opõem-se ao imaginado e ao fantástico - à ficção, como se lê, por exemplo, no seguinte excerto de Macdonald: “[...] *on oppose la 'fiction' au 'fait', comme ce qui est imaginaire à ce qui est réel*” (Macdonald, 1989: 219).

Tal visão implica considerar que, no domínio da ficção, a linguagem seja utilizada para criar - “[...] *dans le domaine de la fiction, le langage est utilisée pour créer. Car c'est cela qui la distingue principalement de l'assertion factuelle [...] Raconter une histoire, c'est donner naissance à quelque chose, et non pas rapporter des faits*” (op. cit.: 229) - ainda que os objetos da ficção pressuponham aqueles da vida

real. Tanto as obras de ficção como seu conteúdo são, segundo a autora, arranjos, artefatos.

*“C’est donc de cette façon que nous parlons des oeuvres de fiction et de leurs contenus fictionnels: ce sont des arrangements (contrivances), des artefacts. Un récit ressemble davantage à une peinture ou à une symphonie qu’à une théorie ou à un rapport factuel”* (op. cit.: 230-231 - ênfases nossas).

Na narrativa ficcional, segundo Macdonald, “[...] le conteur utilise, et est obligé d’utilizer, le langage commun avec ses termes généraux, en sorte qu’il semble asserter des propositions au sujet d’une réalité indépendante, comme le fait celui qui rapporte, ou échoue à rapporter, des événements réels (op. cit.: 230-231 - ênfases nossas).

Entretanto, como vimos, a realidade é construída pelo simbólico e, portanto, não é possível supor uma realidade independente da linguagem a ser relatada. Por isso, para nós, a distinção entre ficção e não-ficção nas narrativas infantis não está atrelada à idéia de criação ou não. Nós a tomamos como efeito imaginário, entendido aqui como um dos três registros definidos por Lacan, que diz justamente do desconhecimento do sujeito em relação a sua determinação pelo simbólico.

Segundo Horus Vital Brasil (1998) a existência do inconsciente nos impede o acesso ao “fato puro”, já que todo fato é em si mesmo uma interpretação. Ou seja, do ponto de vista do funcionamento do inconsciente, fato e ficção se confundem.

Na teoria psicanalítica, o relato é o lugar de fala em que o Outro é sempre encontrado. Segundo Rudelic-Fernandez (1996:723), não há como aquiescer com lingüistas e semiólogos quando estes separam “saber” e “gozo”, fazendo do relato “uma história objetiva” e uma “seqüência de eventos”. Só a hipótese de que “narrar

*supõe contar uma história” une as duas perspectivas, já que para a psicanálise todo ato de narrar depende, ao menos em parte, da mediatização da experiência “pelo desejo na linguagem”. Nesse sentido, a teoria psicanalítica data o primeiro relato a partir do Édipo, “momento em que uma história lógica e cronologicamente estruturada vem reformular a experiência passada do sujeito através de seu princípio unificador (o desejo) e em termos dos personagens familiares” (op. cit.: 723).*

### 2.3 – Retomando o percurso

A esta altura, seria interessante retomarmos alguns pontos do percurso que fizemos neste capítulo para melhor explicitar a sua contribuição no encadeamento das hipóteses que norteiam este trabalho.

A perspectiva encetada por Freud introduz uma nova forma de ver a relação do homem com o mundo, com a sua experiência, indo de encontro à visão clássica de representação (psicológica). Conforme dizíamos na abertura deste trabalho, a origem dessa hipótese encontra-se na própria reflexão freudiana sobre os princípios fundamentais do funcionamento mental, em que o autor se indaga sobre a significação psicológica do mundo exterior real. Em Freud o termo “representação” é totalmente deslocado, pois remete à ordem significante; tratam-se de **representações inconscientes**<sup>8</sup>, ou seja, de processos que se dão sob o registro do inconsciente.

Lacan fala que a representação em Freud possui o caráter de *“um corpo vazio, de um fantasma, de um pálido incubo da relação com o mundo, de um gozo extenuado*

---

<sup>8</sup> Vale reproduzir aqui a observação de Laplanche e Pontalis (1992): “Sabe-se que Freud fala de ‘representações inconscientes’ marcando pela reserva *sit venia verbo* que o paradoxo que há na colagem desses dois termos não lhe escapa. Se, mesmo assim mantém esta expressão, isto indica que no uso que faz do termo *Vorstellung*, um aspecto que prevalece na filosofia clássica passa para o segundo plano, o de se representar, subjetivamente, um objeto. A representação seria, então, aquilo que, do objeto, vem se inscrever nos ‘sistemas mnêmicos’ ”.

*que constitui seu traço essencial através de toda a interrogação do filósofo*” (Lacan, 1991:79). Atribuindo-lhe esse caráter, diz o autor, Freud a extrai da tradição. A representação é, pois, algo de “essencialmente decomposto”, organizado segundo as possibilidades do significante, ou seja, pelas leis da metáfora e da metonímia:

*“O caráter de composição imaginária, de elemento imaginário do objeto, faz dele o que se poderia chamar de substância da aparência, o material do engodo vital, uma aparição sujeita à decepção de uma Erscheinung [...], isto é, aquilo em que a aparência se sustenta, mas que é igualmente a aparição da assombração, a aparição corriqueira, o que forja esse Vor, esse terceiro, o que se produz a partir da Coisa. A Vorstellung [representação] é algo de essencialmente decomposto”* (Lacan, 1991:79).

*“Deste modo o mundo das Vorstellungen [representações] é desde então organizado segundo as possibilidades do significante enquanto tal. Desde então, no nível do inconsciente isso se organiza segundo leis que não são forçosamente, Freud o diz mui justamente, as leis da contradição, nem as da gramática, mas as leis da condensação e do deslocamento, as que chamo para vocês, de as leis da metáfora e da metonímia* (Lacan, 1991:80)

Isso foi possível porque, como vimos acima, já nos seus primeiros trabalhos Freud concebia a percepção não como uma impressão sensível, mas como da ordem da representação, ou mais especificamente, como uma combinatória de representações e, portanto, constituída pela linguagem.

A noção de aparelho de linguagem/aparelho psíquico, enquanto um aparelho construído na relação com outro aparelho de linguagem, antecipa aquilo que Lacan nomeará **ordem simbólica**. Com efeito, a noção de traço mnêmico, associada àquela de

trilhamento, presentes já no texto **“O Projeto”**, supõe que a memória tem sua origem **na diferença entre trilhamentos.**

Para Lacan, como vimos, a noção de trilhamento evoca a de cadeia significante, uma vez que a evolução do aparelho psíquico substitui a quantidade simples pela articulação da quantidade mais o trilhamento (Lacan, op. cit.: 53). Enquanto tal, este encontra-se no *“primeiro plano do funcionamento do processo primário”* (op. cit.: 50), ou seja, do funcionamento do inconsciente.

Em **“A interpretação dos sonhos”**, Freud dá um passo maior em direção ao reconhecimento da ordem simbólica, pois às noções de traço e repetição, juntam-se as de condensação e deslocamento.

O traço, comenta Garcia-Roza (1995), é efeito, marca mnêmica da impressão provocada por estímulos de fontes externas e internas que atingem o aparato psíquico. Enquanto matéria-prima da memória do aparato, ele adquire a forma de uma inscrição (*Niederschrift*). As inscrições se ordenam, de acordo com diferentes modalidades, em vários sistemas: num primeiro, elas se associam por simultaneidade; num segundo, por causalidade; até que no inconsciente vão se ordenar por condensação e deslocamento, e não por simples associação, como indica **“A interpretação ...”**. Dessa forma, o traço não constitui a reprodução da impressão e muito menos a reprodução do estímulo exterior.

*“O que vai constituir a memória não é o traço considerado enquanto elemento estático a ser reproduzido, mas as diferenças entre as facilitações [trilhamentos], diferenças entre os caminhos tomados pelo fluxo de excitação. A memória é, portanto, memória de diferenças e não algo que se mantenha idêntico a si mesmo numa reprodução interminável. Além do mais, os traços inscritos num sistema sofrem, de tempos em tempos, reordenamentos, uma*

retranscrição (Umschrift) *segundo novos modos de articulação* (op. cit.: 179).

Para o autor, os termos “inscrição” e “retranscrição” empregados em substituição a “neurônios” e “excitações” presentes em trabalhos anteriores já apontavam para uma teoria da memória em que esta é da “*ordem da escrita, da letra, memória de signos*” (op. cit.: 179).

A partir da noção de traço, enquanto elemento diferencial, bem como de condensação e deslocamento (mais tarde interpretadas por Jakobson em termos de metáfora e metonímia), Lacan chegou à idéia de simbólico.

Estava, assim, desde Freud, estabelecida a hipótese de submetimento do homem ao simbólico. Afinal, não só a configuração do objeto e das experiências vividas depende da linguagem, mas também a constituição do próprio aparelho psíquico. De igual modo, o que se narra e o que se deixa de narrar de uma experiência, vivida ou não, decorre desse funcionamento.

Conforme Lacan, a nossa experiência é fundamentalmente de ordem imaginária e, portanto, o engano lhe é constitutivo. Cabe ao simbólico, que “*intervém em todos os momentos e em todos os níveis de existência*” (Lacan, 1992: 44) do homem, ordená-la, conferir-lhe sentido.

Com as noções de imaginário, simbólico e real, Lacan possibilitou o aprimoramento da compreensão da relação que mantemos com o mundo, distinguindo “real” de “realidade”. Com isso ele põe em relevo justamente a natureza precária da realidade:

*“A realidade é precária. E é justamente na medida em que seu acesso é tão precário que os mandamentos que traçam sua via são tirânicos. Enquanto guias para o real, os sentimentos são enganadores. Não é de outra maneira que é expressada a intuição que anima toda a pesquisa auto-analítica de Freud sobre a abordagem do real” (Lacan, op. cit.: 43).*

Com a discussão empreendida neste capítulo, procuramos mostrar o deslocamento da noção de representação inaugurado por Freud. Buscamos acumular argumentos que ofereçam sustentação a nossa hipótese de que o relato e a ficção devem ser pensados em termos de efeitos (ou seja, fora de uma perspectiva naturalizante da relação entre a narrativa e o vivido), uma vez que não conhecemos na literatura sobre aquisição de narrativas trabalhos que adotem essa perspectiva.

Dessa forma, se, para nós, o que está em questão não é a verificabilidade ou não do que se narra, ao analisarmos os dados de aquisição, nosso objetivo principal será discutir os processos lingüísticos subjacentes à configuração das narrativas, bem como os efeitos que eles promovem. Antes, porém, traremos à consideração alguns trabalhos sobre a aquisição de narrativas, dando especial ênfase àqueles que se ocupam de narrativas escritas.

### **3 - A AQUISIÇÃO DE NARRATIVAS EM FOCO**

Os pesquisadores da aquisição da narrativa costumam tomar como base descritiva estudos teóricos, sobre narrativa, cujo critério de distinção entre ficção e não ficção é o suposto compromisso da não ficção com a realidade.

Porém, na medida em que não é estabelecida nenhuma distinção teórica entre **real e realidade**, parece que se ignora aquilo que Quinet (1997) comenta quanto à realidade, ou seja, que ela não é a mesma para cada pessoa, porque constituída pelo simbólico. O relato é, dessa forma, definido pela sua fidelidade aos eventos passados, ou seja, ele é tomado como uma narrativa em que se representam com precisão os acontecimentos.

No entanto, como veremos, alguns estudos sobre narrativas infantis já apontam, de certa forma, para o direcionamento teórico que temos procurado desenvolver neste trabalho. Com efeito, tanto o trabalho de Calil (1995) como o nosso (Oliveira, 1995), na medida em que concebem o sentido como efeito de língua, procuram afastar-se de uma hipótese da narrativa como representação.

Neste capítulo pretendemos focar alguns estudos sobre a aquisição de narrativas, dando especial ênfase à concepção de narrativa que os norteia.

#### **3.1 - Concepções de linguagem nos estudos sobre narrativas infantis**

Uma discussão que envolva os estudos sobre narrativas infantis exige que nos detenhamos em alguns modelos teóricos, sobre a narrativa, que dão sustentação a um grande número de trabalhos na área.

Quando se fala em narrativas no campo da aquisição, é impossível não fazer referência ao modelo proposto por Labov e Waletzky (1967), uma vez que a concepção de relato que nele aparece é amplamente utilizada por estudiosos da aquisição da linguagem.

O critério que subjaz à definição que esses autores oferecem do relato de experiência pessoal é aquele a que nos referimos acima. Ou seja, eles enfatizam a idéia de fidelidade aos eventos passados, concebendo o relato como uma narrativa em que se representam com precisão os acontecimentos.

Para Labov e Waletzky a análise e a compreensão de narrativas, sejam estas simples ou complexas, só será possível se as estruturas narrativas forem "*analysed in direct connection with their originating functions*" (op. cit.:12). A hipótese central do trabalho é de que essas estruturas fundamentais são encontradas em versões orais de experiências pessoais, narradas por falantes comuns. Diante disso, o exame de um grande número dessas narrativas - produzidas desde crianças a adultos e por falantes da classe baixa e da classe média - permitirá "*to relate the formal properties of narrative to their functions*" (op. cit.). A estrutura do relato de experiência pessoal refletiria as funções referencial e avaliativa, próprias desse tipo de narrativa, em que a função avaliativa diz respeito ao "*personal interest determined by a stimulus in the social context in which narrative occurs*" (op. cit.: 13), ou seja, à necessidade que teria o locutor de manter o interesse do interlocutor durante a narração.

Ao estabelecerem como deve ser a análise da narrativa, Labov e Waletzky deixam entrever a sua visão da narrativa de experiência pessoal enquanto representação do vivido. Com efeito, para eles, além de uma análise "formal", ou seja, baseada em "*recurrent patterns characteristic of narrative from the clause level to the complete simple narrative*" (op. cit.: 12), a narrativa deve ser analisada do ponto de vista

“funcional”, isto é, *“narrative will be considered as one verbal technique for recaptulating experience, in particular, a technique of constructing narrative units which match the temporal sequence of that experience”* (op. cit.: 13 - ênfase nossa).

A definição da narrativa evidencia a função referencial desta, na medida em que o principal critério resulta da noção de seqüência temporal: uma narrativa qualquer é uma *“sequence of clauses which contains at least one temporal juncture”* (op. cit.: 28), ou seja, que contém duas orações *“temporally ordered with respect to each order”* (op. cit.: 25 ênfase dos autores).

A estrutura global ou “forma normal” das narrativas de experiência pessoal consiste, de acordo com eles, de “orientação”, “complicação”, “avaliação”, “resolução” e “coda”, das quais somente a “complicação” e a “resolução” são indispensáveis:

1 - a “orientação” desempenha uma função referencial, ou seja, orienta *“the listener in respect to person, place, time, and behavioral situation”* (op. cit.: 32 - ênfase dos autores). No entanto, ela não aparece em todas as narrativas e nem mesmo abrange sempre essas quatro funções. Tais informações podem também aparecer em outras posições da narrativa;

2 - a “complicação” refere-se ao “corpo principal” das orações narrativas, o qual, geralmente, engloba uma série de eventos. Essa seção termina sempre onde começa o resultado, embora essa distinção nem sempre seja clara;

3 - já a “avaliação” tem como função revelar *“the attitude of the narrator towards the narrative by emphasizing the relative importance of some narrative units compared to others”* (op. cit.: 37);

4 - a “resolução” resulta da “complicação” e é a parte da seqüência narrativa que segue a “avaliação”. Isso significa que, se a “avaliação” for a última seção da narrativa, a “resolução” coincide com ela;

5 - quanto à “coda”, é um dispositivo funcional para fazer voltar a perspectiva verbal para o momento presente.

Os autores condicionam a possibilidade de interpretação semântica do texto narrativo à fidelidade dos eventos descritos à ordem em que estes efetivamente ocorreram: “ *the semantic interpretation of a narrative, as we have defined it, depends on the expectation that the events described did, in fact, occur in the same order as they were told in*” (op. cit.: 30).

Labov e Waletzky procuram distinguir os diferentes tipos de orações (“clauses”) nas narrativas. Para considerar apenas os extremos, haveria, segundo eles, desde aquelas orações que estabelecem uma seqüência temporal estrita - orações narrativas propriamente ditas - até aquelas que são totalmente livres, ou seja, que podem ser deslocadas para qualquer posição da narrativa. A classificação dessas narrativas é dada pela interpretação semântica do texto. Ou seja, testa-se a possibilidade de alterar a seqüência das orações sem alterar “*a interpretação semântica original*”. Mas a partir do momento em que eles condicionam essa interpretação à ordem em que os eventos efetivamente se deram no mundo, exclui-se qualquer possibilidade de se tomar a temporalidade produzida pela narrativa como efeito do próprio texto.

Ao enfatizar a necessidade de correspondência entre a ordem dos eventos relatados e a ordem em que eles efetivamente aconteceram, os autores evidenciam a concepção de narrativa com que trabalham, ou seja, eles atrelam o produto narrativo ao acontecimento “real” que lhe deu origem. Sugere-se, portanto, que o relato de experiência pessoal seria uma representação dos eventos narrados.

A perspectiva adotada por Labov e Walesky poderia nos levar a uma longa discussão, por exemplo, sobre o problema do sentido e da referência, objeto, como se

sabe, de inúmeros estudos principalmente no campo da filosofia da linguagem. Isso, entretanto, foge aos objetivos deste trabalho.

Todavia, parece-nos bastante significativo que Paul Henry tenha escolhido para epígrafe do seu livro **“A ferramenta imperfeita: língua sujeito e discurso”** as seguintes passagens, uma de Frege, a outra de Lacan:

*“A linguagem ordinária sofre deste defeito de com ela podemos formar expressões que, do ponto de vista da forma gramatical, parecem determinadas e adequadas para designar um objeto, enquanto, em certos casos, essa determinação falha pois depende da verdade de uma proposição.”* G. Frege

*“Digo sempre a verdade: não toda porque dizê-la toda não conseguimos. É materialmente impossível dizê-la toda. Faltam palavras. É exatamente por esse impossível que a verdade tem a ver com o real.”* J. Lacan.

Henry inicia o seu livro com uma discussão sobre o clássico artigo de Frege **“Sobre o sentido e a referência”** (Frege, 1978). Nele, como se vê pelo trecho extraído por Henry, Frege fala da pressuposição como um *defeito* da linguagem ordinária, uma vez que as expressões gramaticais que introduzem pressupostos possibilitariam falar seriamente e logicamente de coisas *“que não existem no sentido forte mas apenas, se é possível dizer assim, verbalmente ou no pensamento”* (Henry, 1992: 13).

A preocupação de Frege tinha a ver com a relação entre o conhecimento e a ilusão na linguagem. Tratava-se, como diz Henry, de impedir que a ilusão ou a ficção se intrometesse na linguagem quando esta visasse ao conhecimento, à verdade.

Frege não foi o primeiro a apontar problemas que fariam a linguagem ordinária inadequada para o estabelecimento da verdade. Os lógicos já haviam insistido especialmente no seu caráter ambíguo. Porém, *“Frege formula uma nova questão ao mostrar que a gramática, e não apenas o léxico através das questões de referência, é tal que a língua permite criar um mundo de ficções, dar aparência de que os objetos existem, quando eles não existem”* (Henry, op. cit.: 13).

Lacan, como vimos no capítulo anterior, insiste na impossibilidade de que o real seja completamente capturado pelas malhas do simbólico. Há sempre um resto que fica de fora: *“faltam palavras”* para apreender o real; *“faltam palavras”* para dizer toda a verdade. *“É exatamente por esse impossível que a verdade tem a ver com o real”* (Lacan, op. cit.).

Os dois fragmentos, de perspectivas teóricas tão diferentes, referem-se justamente à impossibilidade de se atingir a verdade porque a linguagem não se presta a tal.

Mas esse sonho ronda grande parte das reflexões sobre a linguagem, sustentado pela visão representacionista. A noção de representação engloba diversos matizes (cf. Rajagopalan, 1998). Em sua definição, Lalande (1996) dá conta, entre outros, dos aspectos filosófico e psicológico do termo: *“O que está presente ao espírito; o que alguém ‘se representa’: o que forma o conteúdo de um ato de pensamento [...]. Em particular, reprodução de uma percepção anterior”*.

No campo da aquisição de linguagem e da epistemologia genética é também constante a ênfase no papel da representação. A forma como Piaget, por exemplo, concebe o desenvolvimento da criança assenta-se em uma visão representacionista da linguagem. A “vida social” é, para ele, determinante do processo de construção da realidade pela criança, porém, a linguagem não tem qualquer papel constitutivo nessa

determinação. A linguagem é antes vista “como sintoma de um estado de consciência gradativamente construído na interação da criança com o mundo” (Pereira de Castro, 1992: 40).

A construção da realidade seria dirigida, segundo ele, por três processos interdependentes e complementares, cuja natureza seria de ordem social e/ou “intelectual”. Até um certo período do desenvolvimento, os limites e contornos entre sujeito e objeto seriam indefinidos. Por volta dos três anos, ocorreria, gradativamente, o processo de **objetividade**, de natureza social e intelectual. Seria quando a criança, tomando consciência de si mesma, livraria a realidade externa dos seus elementos subjetivos, atingindo a objetividade. Essa tomada de consciência do “eu” resultaria principalmente de uma imposição da “vida social”.

O segundo processo, de **reciprocidade**, seria eminentemente social. Caberia a ele promover a substituição gradual do ponto de vista individual e egocêntrico pelos pontos de vista de cada um e por sua reciprocidade. Dessa forma, a realidade não seria mais concebida como constituída pelo que é imediatamente dado ou percebido, mas pelo que é comum a todos os pontos de vista ao mesmo tempo.

Já o terceiro processo, a **relatividade**, teria natureza “intelectual”, embora mantendo estreitas relações com o anterior. Com ele Piaget pretende dar conta do processo que levaria a criança a deixar de conceber as coisas por sua substância ou qualidade absolutas para, por um lado, passar a perceber a mútua conexão dos fenômenos e, por outro, a relatividade das avaliações. Ou seja, as substâncias pouco a pouco se tornariam relações.

O papel da linguagem na constituição da realidade pela criança passaria pelo fator social, mas este perde, a um certo momento, a sua importância. Para Piaget, a

razão, embora necessite do meio social para se desenvolver, em determinado momento o ultrapassa:

*“O meio social, depois de ter desencadeado a aparição de normas lógicas, coloca a criança em estado de se tornar “permeável” à experiência. Uma vez esta faculdade adquirida, a colaboração do raciocínio lógico e da própria experiência são suficientes para explicar o desenvolvimento intelectual.” (Piaget, apud Pereira de Castro, 1992:43).*

Parece, portanto, que a interiorização de um processo intersubjetivo de conhecimento desencadeia um processo intrasubjetivo que, por si só, permite ao sujeito acesso direto à experiência.

A causalidade, fundamental para a narrativa, já que as seqüências temporais são muitas vezes constituídas por elos causais, teria parte da sua evolução determinada pelos processos a que nos referimos acima, ou seja, inicialmente haveria confusão do sujeito e do universo, seguindo-se uma separação progressiva com objetivação das seqüências causais. Mais especificamente, tais processos, que determinariam a construção da “noção de realidade”, caracterizariam o primeiro dos três processos responsáveis pela noção de causa.

Um segundo processo diria respeito especificamente à causalidade, sendo responsável pela formação das séries no tempo. A construção de séries temporais, através do estabelecimento das cadeias intermediárias, implicaria o reconhecimento de cada unidade da cadeia como **efeito** da precedente e **causa** da seguinte. Isso implicaria dizer que *“cada evento é virtualmente, causa e efeito e que só a instanciação de uma perspectiva determina o modo como olhá-lo”* (Pereira de Castro, op. cit.: 45).

Um terceiro processo consistiria no estabelecimento progressivo das séries reversíveis. O universo infantil seria pautado pela percepção imediata, por isso não incluiria a reversibilidade. *“A inteligência vai construir sob a percepção um mundo de seqüências reversíveis”* (Piaget, *apud* Pereira de Castro, *op. cit.*: 45).

Nessa perspectiva, apenas brevemente esboçada, só se pode falar na linguagem como ausente. Se não cabe a ela um papel constitutivo na construção da realidade, só lhe restará representar o que foi construído, em última instância, pela “inteligência”. A linguagem é, como diz Pereira de Castro, *“expressão ou sintoma do desenvolvimento cognitivo”* (*op. cit.*: 282).

Pereira de Castro, em seu trabalho sobre a aquisição de justificativas e inferências, contrapõe-se à concepção de linguagem seja como representação de uma realidade psicológica, seja como representação de mundo. Com efeito, ela argumenta que a linguagem é uma

*“atividade capaz de instaurar uma perspectiva que determina - entre outras coisas - a interpretação de uma situação como ‘causa’ ou ‘efeito’ de outra; mesmo quando se duvida do domínio das relações de causa e efeito nesse período do desenvolvimento lingüístico<sup>1</sup>”* (Pereira de Castro, *op. cit.*: 137).

Para ela são as representações *“que a criança faz de si e de seu interlocutor”* que determinam pelo menos parcialmente a atualização de uma perspectiva. Note-se, porém, que a noção de representação que ela invoca no referido trabalho é aquela presente em Vogt (1980), que já considera a linguagem como determinante dessa

---

<sup>1</sup> A autora refere-se aos enunciados de crianças entre 2;7 e 3;2 anos. Esse trabalho, publicado em livro, trata-se originalmente de uma tese de doutorado, defendida em 1985. Nesse sentido, vale notar que o trabalho da autora foi, na aquisição, um dos primeiros a buscar uma alternativa à visão representacionista da linguagem.

representação. Além do mais, “representação” tem em Vogt um sentido próximo ao de encenação.

Assim, argumenta a autora:

*“Cada instanciación de x porque y revela um movimento que delinea ao mesmo tempo o perfil do outro e o da própria criança, representando-se o interlocutor como conhecendo ou desconhecendo um estado de coisas, como capaz de aceitar um determinado y como justificativa de x.[...] É preciso, entretanto, dizer que não se atribui necessariamente uma realidade psicológica a essas representações. Cada instanciación, cada organização de um enunciado mostra como elas se dão na linguagem e por ela” (op. cit.: 137 - ênfases da autora).*

No caso do relato de experiência pessoal e, de modo peculiar, nas narrativas escritas infantis, os elos temporo-causais estabelecidos pelo narrador estão, de certa forma, submetidos às relações com outros **textos** orais e escritos, oriundos de um certo universo discursivo, que determinam a “perspectiva” de que falava P. de Castro no comentário há pouco mencionado.

Entretando, à heterogeneidade dos relatos infantis, costuma-se contrapor um momento, teleologicamente definido, que se caracterizaria pela fidelidade aos eventos, à ordem de seu acontecimento (cf., por exemplo, Rojo (1989) e Koch (1995), e abaixo).

A noção de representação, podemos dizer, está também por detrás da tradicional distinção entre ficção e não-ficção em alguns trabalhos na teoria literária. Nesse sentido, a não-ficção e, portanto, o relato de experiência pessoal, por exemplo, teriam como ideal a representação acurada do mundo, utilizando-se para tal uma linguagem

objetiva, literal. A ficção, ao contrário, não teria qualquer compromisso senão com a referência interna ao texto e a linguagem nela empregada visaria à expressividade.

A relação entre mundo e linguagem, entre o vivido e o narrado, coloca-se de forma bastante contundente nos relatos. De maneira geral, entende-se que essas narrativas, diferentemente daquelas regidas pelas leis do ficcional e da auto-referencialidade, são construídas de acordo com um referencial externo ao texto (Wellek e Warren, 1962:27; Rosenfeld, 1981). Por isso mesmo, seriam passíveis de verificação quanto ao grau de conformidade em relação à realidade a que aludem, assim como, por exemplo, na autobiografia (Lejeune, 1973).

Tratando-se de reflexões voltadas para a obra literária, obviamente a heterogeneidade da fala/escrita da criança não constitui para elas uma preocupação.

Voltemos a Labov e Waletzky. Eles reconhecem que a estrutura das narrativas por eles analisadas não é uniforme. Isso, no entanto, não os impede de definir uma “forma normal” para as narrativas de experiência pessoal:

*“[...] there are considerable differences in the degree of complexity, in the number of structural elements present, and how various functions are carried out. However, a composite view of narratives leads us to posit a normal form for oral versions of personal experience” (op. cit.: 40).*

E acrescentam: *“the degree to which any one narrative performance approximates this normal form is a significant fact about that narrative - perhaps more significant than any other in terms of fulfilling the originating function of narratives” (op. cit.: 40).*

Os autores dão a entender que a habilidade verbal é fundamental para que o falante relate ou não as suas experiências de acordo com a estrutura “normal” por eles proposta (cf. op. cit.: 41). As formas mais simples consistiriam de uma “complicação” sem uma “resolução” clara e as narrativas mínimas, segundo eles, bastante frequentes, seriam compostas de uma “complicação” e uma “resolução”. Mas o falante habilidoso pode inclusive duplicar essa estrutura.

Para nós, como indicamos em outra ocasião (cf. Oliveira, 1995), essa visão sugere que existe uma estrutura pronta, anterior ao momento da enunciação, cabendo ao narrador adequar ou encaixar o fato nessa estrutura narrativa. Não fosse isso, não caberia caracterizar a habilidade (“ability”) verbal do locutor tomando como parâmetro a obediência ou não a esse padrão estrutural descrito pelos autores. Além do mais, ter como meta a delimitação de um padrão “normal” do relato de experiência pessoal, em uma determinada cultura - apesar de tamanha diversidade dos dados- não importaria, *a priori*, negligenciar outras formas de narrar, relegando-as à marginalidade ou total desatenção?

No primeiro capítulo falávamos dos modos de funcionamento da linguagem. Vimos, então, que os processos metafóricos e metonímicos aproximam fragmentos oriundos de textos diversos, bem como promovem desestruturações e reestruturações de “*redes e trajetos previamente construídos*” (Pêcheux, *apud* Pereira de Castro, 1995: 32). Esse processo mina a idéia de padrões estruturais rígidos que determinariam a composição dos diversos tipos de texto.

Existe ainda em Labov e Waletzky um outro aspecto que merece comentário. Com efeito, eles condicionam a interpretação semântica do texto narrativo à fidelidade dos eventos descritos à ordem em que estes efetivamente ocorreram. Ainda que obviamente os autores não tivessem como preocupação teórica a questão da

memória, ao que parece, esta é aí pressuposta enquanto repositório das percepções experienciadas pelo narrador. Nesse sentido, vale lembrar os deslocamentos efetuados por Freud em conceitos como memória, lembrança, esquecimento (cf. o capítulo anterior).

Como vimos, a memória, já na concepção de Freud, não é da ordem do perceptual, mas resulta da inscrição psíquica, inconsciente, de traços mnêmicos. Esses traços não guardam em si a semelhança com o objeto, pois são constituídos através de arranjos de facilitações de natureza puramente diferencial. Não são, portanto, os traços que se repetem como memória, mas as diferenças entre os trilhamentos. É preciso lembrar também que para Freud o objeto é constituído como tal pela linguagem.

Já a lembrança e o esquecimento, assim como o sonho, supõem mecanismos inconscientes que obedecem a um funcionamento que também é o da linguagem. Trata-se dos processos de condensação e deslocamento, os quais Jakobson chegou a aproximar dos mecanismos de seleção e combinação, base do eixo da similaridade e da contigüidade. Tais mecanismos foram interpretados por Jakobson como processos metafóricos e metonímicos e mais tarde reconhecidos por Lacan como leis de composição da linguagem e do funcionamento do inconsciente (cf. primeiro cap. págs. 33 a 35; segundo, 70 e ss.).

Ao identificar esses processos na lembrança e no esquecimento, Freud colocou em xeque a confiabilidade das nossas lembranças e mostrou que elas não funcionam segundo uma ordem da consciência.

Por outro lado, Piaget, um autor tocado pela questão do funcionamento da inteligência que constrói estruturas cognitivas, ironicamente, como vimos, também nos oferece pistas sobre o estatuto das nossas lembranças: o relato da experiência que ele acreditara ter vivido, por nós reproduzido capítulo anterior (pág. 67), mostra a

fragilidade de qualquer concepção da lembrança como resultado da fixação de traços perceptuais na nossa memória; é um maravilhoso exemplo do poder criativo e referencial da língua, isto é, de sua capacidade de designar e criar uma lembrança exata daquilo que não aconteceu.

Assim, a questão da seqüenciação dos eventos na narrativa, bem como, por exemplo, as relações de causalidade, devem ser vistas como um efeito do próprio texto e não como resultante de “recortes naturais” desses eventos no tempo e no espaço. É o lingüístico-discursivo - a língua em funcionamento - que determina o texto e não a materialidade da experiência. Diante disso, não é possível pensar o relato de experiência pessoal em termos de fidelidade a uma ordem que lhe seja externa.

Para Paul de Man, conforme leitura de Rajagopalan (1996), o mundo sensível e fenomenal oferece resistência à linguagem, por isso o mecanismo lingüístico da dêixis é tão produtivo. Ou seja, *“se os fenômenos não oferecessem nenhuma resistência, não haveria como encerrar o ato dêitico”*, o que *“criaria uma sensação de flutuação sem controle, de uma linguagem desprovida de qualquer elo com o mundo, enfim, de um discurso condenado a ficar eternamente na deriva”* (Rajagopalan, 1996: 225-226.)

Segundo Rajagopalan, Paul de Man<sup>2</sup> contesta a idéia de que haja algo - “objeto”, “fato”, “dado”, “fenômeno”, “essência”, não importa o nome - que se submeta *“à atividade interpretativa sem que por ela seja afetado de forma significativa ou, se quiser, algo cuja ontologia seja assegurada aprioristicamente”* (op. cit.: 227).

Ou seja, não há referentes e, portanto, “objeto”, “fato” etc. sem interpretação:

---

<sup>2</sup> Assim como outros ilustres nomes, Quine, Foucault e Derrida, por exemplo.

*“[...] na medida em que se descobre que o referente puro e imaculado pelo ato interpretativo nunca passou de uma pura presença fantasmagórica, de uma miragem evanescente, percebe-se também que, por sua vez, o ato interpretativo nunca teve uma origem - o que equivale a dizer que nunca houve referentes anteriores à interpretação, da mesma forma que não haveria nenhum referente sobrevivente, caso fosse possível ensaiar o ato interpretativo definitivo e derradeiro” (Rajagopalan: op. cit.: 228).*

Seguindo os ensinamentos de Lacan, podemos dizer que as lembranças por nós relatadas só podem tocar o *real* de forma sempre incompleta, porque através da realidade construída pelo simbólico e pelo imaginário. A realidade, por ser estruturada pela ordem simbólica, é singular para cada pessoa. Aqui retomamos o comentário de Quinet (1997) de que é o imaginário que delinea e, por assim dizer, caracteriza as coisas, as nossas experiências percebidas através dos significantes.

A crença na coincidência entre experiência e relato só pode ser, portanto, da ordem do imaginário, resultando do desconhecimento da eficácia simbólica na constituição da realidade.

Gostaríamos de tematizar um outro aspecto dos estudos sobre aquisição de narrativas que é, de certa forma, um desdobramento da perspectiva laboviana. Nesse sentido, vale lembrar que o desenvolvimento desse modelo foi motivado principalmente pela busca de soluções para questões metodológicas envolvendo coleta de dados em pesquisas sociolinguísticas. Quando, porém, é utilizado por estudiosos da aquisição de narrativas, na maioria das vezes é tomado como parâmetro para julgamento do desenvolvimento cognitivo da criança. Isso porque, nesse caso, a capacidade de narrar da criança é julgada pela presença ou ausência, no seu texto, das categorias previstas pelo modelo. Constata-se assim um deslocamento teórico-metodológico que se multiplica em vários trabalhos sobre a aquisição de linguagem.

É o caso, por exemplo, de Peterson (1990), Miller e Sperry (1988). O primeiro estuda o desenvolvimento precoce da capacidade de fornecer orientações chave na narrativa (o *quando*, o *onde* e o *quem*). O segundo analisa conversas precoces de crianças acerca de eventos específicos do passado distante e seu desenvolvimento em estórias conversacionais de experiência pessoal.

Pode-se dizer o mesmo sobre Koch (1995). A autora toma o modelo de Labov e Waletzky para descrever a estrutura dos textos narrativos de crianças de uma escola particular, em fase de alfabetização.

É possível depreender do texto que Koch lê o modelo de Labov e Waletzky a partir de Van Dijk e colaboradores (cf. págs. 124-128 neste capítulo), como indicam as noções de “**superestrutura**”, “**esquema textual**”, “**macroestrutura**” etc.

Ao tratar de problemas referentes à “coerência superestrutural”, a autora enfatiza o que falta, bem como os desvios dessas narrativas quando comparadas ao “modelo canônico”. Dessa forma, “falta a categoria ‘complicação’ ” (op. cit.: 114), muito embora as crianças tivessem sido enfaticamente alertadas que deveria ocorrer um “problema” em suas narrativas. A “resolução” ocorre “‘desvinculada’ da complicação” (op. cit.) e aparece coda de contos de fada “*em textos que não a comportam [...] ou cortes abruptos da narrativa, que fica sem a resolução ou com a resolução comprometida*” (op. cit.: 115).

Vejamos como descreve a autora o segundo desses problemas:

*“- resolução ‘desvinculada’ da complicação - Numa das propostas de trabalho sobre a narrativa, o roteiro continha as seguintes sugestões:*

*1. Início: lugar - floresta, deserto, ilha, praia*

*personagens - Turma da Ecologia*

2. *Um problema: enfrentam um perigo - animais perigosos, grutas, cavernas, vulcões, tornados, canibais*
3. *O problema é resolvido: **alguém aparece para salvá-los, encontram um barco, encontram um tesouro***
4. *Final feliz com a turma voltando para casa.*

Do lado direito desse roteiro estava escrito:

- “1. *Descrever o lugar onde acontece a história*
2. *As crianças enfrentam um perigo*
3. *O problema é resolvido e as crianças podem até encontrar tesouros.*
- 4- *Final feliz com a turma voltando para casa”* (op. cit.: 114 - as ênfases são nossas).

O comentário a respeito desse “problema” indica que a autora considerou como desvio o fato de que em algumas redações o achado do tesouro acabou por ficar desvinculado do resto da história, entrando “*como algo que deveria necessariamente acontecer - e não como algo que ocorre em dados tipos de situação*” (op. cit.:114).

É claro que existe aí toda uma problemática envolvendo a interpretação das “sugestões” oferecidas às crianças (cf. Oliveira, 1995 e 1997 e Pereira de Castro 1995, 1997, 1998a e 1998b; cf. ainda págs. 54 a 64 e 143 a 147 deste trabalho). Isso não foi explorado pela pesquisadora. Ao contrário, supõe-se uma mensagem bem dada, mas não bem entendida.

É a concepção de transparência, de univocidade da linguagem que prevalece na sua visão: um instrumento capaz de transmitir (comunicar) claramente significados e intenções sem brechas para os possíveis deslizamentos de sentido entre a primeira e a segunda coluna.

Não se leva em conta que a interpretação se dá no interior e como efeito de processos lingüístico-discursivos. Como é dito na conclusão do referido trabalho, a explicação para os problemas de coerência é que eles têm origem ou no “*estágio de desenvolvimento mental*” da criança ou na “*novidade da situação de produção textual em sala de aula*”, de natureza artificial. A criança vê-se obrigada a “*atender*” às instruções” e a “*corresponder às expectativas do professor*”.

As afirmações de Koch merecem uma atenção detida. Por um lado, concordamos com a autora quando esta observa que a criança vê-se compelida a corresponder às expectativas do professor e, portanto, a atender as suas instruções. Estamos falando de um processo de identificação do qual os processos de incorporação e especularidade - já mencionados - são os alicerces.

Entretanto, não é esta a perspectiva da autora; a este argumento acrescentam-se aqueles de natureza cognitiva, de estágio de desenvolvimento mental, como explicação para os problemas de coerência.

Como já observamos, é preciso indagar também sobre a natureza das instruções e o efeito que elas produzem nas crianças, o qual é imprevisível.

Concordamos ainda com o argumento de que a novidade da situação pode até dificultar a escrita de textos pela criança, mas o problema não está somente na novidade de estar numa sala de aula. Está sobretudo na relação da criança com textos escritos, seja através das leituras realizadas por ela própria, seja nos textos que ela ouve. Está, portanto, na ausência de efeitos, sobre a criança, de textos escritos<sup>3</sup>, ou na ausência, para usar as palavras de Mota (1995: 253), de “*intensidade das relações com o texto do Outro*”.

---

<sup>3</sup> Isso é o que mostra também o trabalho de Midena (em preparação) sobre a aquisição da escrita por surdos.

É por isso, segundo esta autora, que “*considerar a aquisição como processo de subjetivação explica a necessidade de intensificação das relações com os textos do Outro para que tenha lugar o efeito-texto que essas relações propiciam*” (op. cit.: 253 - grifo da autora).

Quanto ao problema da instrução, no segundo capítulo dizíamos que no caso dos nossos dados, as crianças foram pretensamente instruídas a contar algo que tivesse acontecido com elas: “**Contem alguma coisa interessante que aconteceu com vocês**” e que, no entanto, algumas produziram narrativas com efeito de ficcionalidade. Agora acrescentaremos que algumas produziram uma narrativa em terceira pessoa, outras sequer escreveram uma narrativa ou mesmo um texto. Estas últimas escreveram listas de palavras ou até de letras ou ainda pseudopalavras distribuídas em forma de texto.

Como procuramos mostrar na nossa dissertação de Mestrado, o que as crianças produziram certamente teve relação com a forma segundo a qual elas interpretaram a instrução. Esta nem sempre foi interpretada globalmente, ou seja, em alguns casos, elas sofreram o efeito de somente alguns dos seus fragmentos. No caso daquelas que escreveram uma narrativa ficcional, justamente o “interessante” deve ter produzido nelas o seu efeito (cf. Oliveira, 1995 e Oliveira 1997). Por outro lado, quanto às crianças que escreveram um rol de palavras ou um conjunto de letras, é impossível conjecturar como elas receberam a instrução, pois o que esta ocasionou foi um não-texto. Nestes casos, trata-se, como dizíamos acima, da ausência de efeitos de textos do Outro sobre a escrita da crianças. Daí estar ausente nessa escrita o “*efeito-texto*”.

As questões teóricas que temos procurado delinear neste trabalho nos permitem avançar na interpretação desse processo. De imediato podemos ressaltar, por um lado, que a linguagem não se presta à unicidade; por outro, que o sujeito é efeito de

linguagem. Conseqüentemente, é singular a relação de cada sujeito com o mundo, inclusive com os textos com que se depara.

A perspectiva que vimos adotando nos leva a pensar nas implicações que têm para o problema da interpretação os três registros que definem o sujeito humano. Assim, é preciso dar relevo tanto ao papel do simbólico, na medida em que este garante a singularidade da relação do sujeito com o real, como ao papel do imaginário, que dá forma ao que vem estruturado pelo simbólico.

A partir dessa hipótese, cabe ao pesquisador procurar ver os textos das crianças como um espaço privilegiado de manifestação da heterogeneidade, pois se o imaginário, o registro da semelhança, promove a identificação entre o texto da instrução e outros textos já lidos ou ouvidos, o simbólico faz com que a interpretação da instrução por cada criança seja única, singular.

Ou seja, nesse processo que vai da interpretação da instrução à escrita de um outro texto pela criança, é certo que muitos textos ou fragmentos de textos são postos em relação. E há sempre a possibilidade de reconhecer a materialidade desses fragmentos naquilo que a criança escreveu. Porém, como o efeito da instrução sobre a criança, bem como a própria configuração do seu texto, são dirigidos pelo trabalho do simbólico, a imprevisibilidade está aí inscrita, a abertura para o novo é aí latente.

Não se pode, portanto, esperar que todas as crianças sejam tocadas da mesma forma por um mesmo **texto**, nem que aquilo que elas produzam obedeça a um padrão previamente estabelecido, muito embora a escola, e não só ela, pareça fundar sua prática justamente nessa crença.

Mas, no roteiro apresentado às crianças por ocasião da coleta dos dados analisados por Koch (op. cit.), algo bem mais localizável chama igualmente a nossa atenção. Retomemos, então, os itens 3 das duas partes da instrução, lembrando que as

duas partes foram dispostas lado a lado. Lembremos também que a autora considerou um desvio o fato de em algumas redações o achado do tesouro ter ficado desvinculado do resto da história, entrando “*como algo que deveria necessariamente acontecer - e não como algo que ocorre em dados tipos de situação*” (op. cit.:114).

*“3. O problema é resolvido: alguém aparece para salvá-los, encontram um barco, encontram um tesouro”*

*“3. O problema é resolvido e as crianças podem até encontrar tesouros.” (op. cit.: 114 - ênfases nossas).*

Na seqüência inicial do roteiro, vê-se que “encontram um tesouro” pode ser interpretado como parte da solução do problema, principalmente se estabelecermos uma analogia com os outros itens dessa primeira parte. Além disso, sugere-se que esse evento deve necessariamente entrar na composição da história. No entanto, do lado direito do roteiro, o outro item 3 leva a outra interpretação: dessa vez o que parece estar sugerido é que **além de** terem o problema resolvido, “*as crianças podem até encontrar tesouros”*.

Diante disso, parece-nos que o achado do tesouro não está bem “vinculado” nem mesmo ao próprio roteiro apresentado às crianças com o objetivo, provavelmente, de **facilitar-lhes** a tarefa. Como pensar então que, nesse caso, a resolução está desvinculada da complicação na história da criança se o achado do tesouro nem mesmo é parte necessária da resolução?

Tomar algo dessa natureza como falta de domínio da estrutura da narrativa é uma atitude compatível ao mesmo tempo com a idéia de “estágio de desenvolvimento

mental”, que permite creditar à “**falta de capacidade cognitiva**” da criança a responsabilidade pelo seu “mau” desempenho, e de transparência da linguagem, cujo pressuposto é a possibilidade de “**comunicação bem sucedida**” entre as partes envolvidas em interações linguísticas. Com essa sorte de argumentos não se abre espaço para uma reflexão que leve em conta os incertos caminhos da interpretação, dos efeitos da linguagem sobre a criança.

A relação entre a “superestrutura” narrativa e o seu desenvolvimento está também presente em Rojo (1989). A autora não só trata da aquisição de narrativas **escritas**, mas tematiza a questão do relato e da ficção.

Ela procura aproximar-se da proposta interacionista, chegando mesmo a definir a sua linha como tal. Entretanto, como veremos, a metodologia e a base teórica utilizadas parecem não deixar dúvidas quanto ao tom predominantemente cognitivista do seu trabalho<sup>4</sup>.

Rojo analisa narrativas de crianças de 2ª a 4ª série, coletadas transversalmente. A sua proposta é realizar uma análise tanto do produto quanto do processo de escrita das narrativas, visando a investigar o conhecimento que as crianças detêm da estrutura narrativa. Para isso, utilizou-se também de “protocolos verbais” e “técnicas de retrospectiva”.

A pesquisadora não estabeleceu um tema que norteasse a escrita da narrativa, não influenciando, portanto, no tipo - relato ou ficção - a ser produzido. Verificou a autora que à medida que avançava o nível de escolarização, as crianças, principalmente os meninos, tendiam a escrever mais ficções. Vê-se, então, que o contato com textos teve seus efeitos nas narrativas dessas crianças. .

---

<sup>4</sup>Ver, nesse sentido, crítica de Calil (1995).

Mas o que nos interessa mais de perto nesse trabalho é a forma pela qual foi estabelecida a distinção entre os dois tipos narrativos em questão.

O pressuposto da referencialidade como uma relação direta entre linguagem e mundo está na base dessa distinção, uma vez que esta é sustentada pela visão de que o “relato”, ao contrário da “estória”, é estruturado pelo evento tal como este se deu no mundo real:

*“Se, no relato, “eu” narro o acontecido no mundo real e tenho por base da estruturação deste relato a estrutura de ação que realmente se verifica no real, i.e, a fidelidade aos fatos; na estória, a fidelidade ao imaginário a ser compartilhado com um leitor virtual obriga à criação não só de personagens, mas também de uma voz que viabiliza a ação dos personagens: o narrador” ( op. cit.: 144).*

O termo “real” é aí empregado no sentido de realidade, justamente porque para a autora não parece haver necessidade dessa distinção, já que o texto sugere a possibilidade de acesso ao real. “Imaginário” é aí tomado como imaginação, criação. Despreza-se assim a questão de que todo fato, todo acontecimento só se define como tal, recebe a sua unidade pelo trabalho do simbólico. Do imaginário, na acepção psicanalítica do termo, vem a identificação entre ato vivido e ato simbolizado, ato narrado.

Porém, é nos trabalhos de Van Dijk & Kintsch (1977), Van Dijk (1978) e Van Dijk & Kintsch (1983), cujo objeto central é a narrativa literária, que Rojo ancora-se para distinguir estruturalmente relato e história. Van Dijk (1978), por exemplo, vê a narrativa como uma “superestrutura abstrata”, um esquema para essa forma convencional de texto, que determina a organização global do texto, bem como as

relações hierárquicas mantidas entre as suas partes, ou seja, a ordem canônica da narrativa. A superestrutura é aí descrita em termos de “categorias” - uma versão um pouco modificada dos elementos da estrutura proposta por Labov e Waletzky (op. cit.) - e “regras de formação”, sendo estas responsáveis pela definição da ordem em que aquelas podem ocorrer.

A superestrutura ou esquema narrativo seria de natureza abstrata. Não diz respeito ao conteúdo da história mas determina os conteúdos que podem preencher cada categoria, garantindo que o conjunto componha uma história. Nas palavras de Van Dijk e Kintsch (1983), cabe à “superestrutura” fornecer a “**sintaxe**” completa para o “**significado**” (ou “**conteúdo**”) global do texto, isto é, para a sua “macroestrutura”. A “superestrutura” é, pois, de natureza sintática, enquanto a “macroestrutura” é de natureza semântica.

Essa linha difere de Labov e Waletzky já que ela está explicitamente voltada para questões ligadas à cognição, tais como aspectos de “**processamento**” e “**armazenamento**” de informações na “**memória**”. Assim, a superestrutura narrativa teria um importante papel tanto no “processamento”, “compreensão” e “armazenamento” do discurso como na sua “geração”, “recordação” e “produção”. Isso porque caberia a ela a organização, de maneira convencionalmente conhecida, das seqüências de “macroproposições” ainda estruturadas livremente. Dessa forma, o modelo narrativo organizaria as “macroestruturas” semânticas, atribuindo funções narrativas às “macroproposições”.

Em Van Dijk e Kintsch (op. cit.) encontramos várias passagens ilustrativas desse ponto de vista:

*“Superstructures are schemata for conventional text forms; knowledge of these forms facilitates generating, remembering, and reproducing macrostructures ” (op. cit.: 54).*

*“This knowlwdge about the conventional form of the text type story is the story schema. In comprehension, the story schema guides the formation of the macrostructure, that is, the main events of the story are assigned to the schematic categories described here [...]. Note that the schema itself is not a macrostructure - it's just a molde for forming one” (op. cit.: 55).*

*“[...] the structure plays an important role in discourse processing, over and beyond others factors<sup>5</sup>” (op. cit.: 59).*

Os autores vêem o contar uma história como um **“ato de fala”** em que se afirma algo ou se previne o ouvinte com relação a alguma coisa. Assim, a forma e a interpretação da história poderiam ser *“a function of this intended speech act function of the utterance act”* (op. cit.: 17).

Embora existam diferenças na concepção de narrativa de Labov e Van Dijk, podemos dizer que elas se encontram em um ponto: a idéia de narrativa enquanto representação. Em Labov o relato de experiências vividas é tido como um espelho dessas experiências, isto é, o pressuposto é de que a linguagem é uma representação do mundo. Em Van Dijk, a tônica está na cognição, ou seja, a narrativa seria uma atualização de modelos cognitivos armazenados na mente daquele que narra, com objetivo de atingir fins específicos. O texto narrativo decorreria de um desses modelos

---

<sup>5</sup> O pano de fundo dessa passagem é o debate em torno da relevância das estruturas narrativas e das “estruturas de ação” no processamento da narrativa. A importância daquelas é defendida pelos gramáticos da narrativa e destas pelos psicólogos e estudiosos da inteligência artificial.

ou superestruturas<sup>6</sup>. Pelo menos é isso que indica a idéia da existência de um conhecimento de um esquema textual abstrato do qual dependeriam a compreensão, produção e reprodução de uma narrativa.

Os esquemas superestruturais seriam representações cognitivas de formas sócio-culturalmente determinadas de significar relações entre objetos, pessoas, situações. Se esses esquemas são convencionais e culturalmente variáveis, a pergunta que se coloca é: por meio de que processo o falante define essa superestrutura? Seria preciso supor um conhecimento tácito que garantisse o armazenamento de uma mesma estrutura abstrata por todos os falantes de um determinado grupo cultural. Essa perspectiva supõe, portanto, que a aquisição da narrativa é precedida por um conhecimento de uma ordem que não é a da língua (De Lemos, 1995). Esse conhecimento permitiria ao sujeito abstrair as categorias narrativas. Mais uma vez, assim como em Labov e Waletzky, a singularidade é posta de lado e não se consideram os efeitos da linguagem sobre o sujeito, seja na produção ou na interpretação das narrativas.

A leitura do trabalho de Rojo indica-nos que ela retém de Van Dijk não só a concepção de superestruturas como modelo descritivo da narrativa, mas igualmente a idéia de que elas desempenham um papel essencial no processamento, compreensão, armazenamento e (re)produção do discurso (cf. Rojo, op. cit.: 94). Incluída aí também está a questão da interação:

*“[As superestruturas] são, portanto, essenciais para qualquer modelo cognitivo que tente dar conta da compreensão e produção*

---

<sup>6</sup> Assim como haveria uma superestrutura do discurso argumentativo. Van Dijk (1980) alertava para o fato de que embora essas superestruturas (narrativa e argumentativa) fossem bem conhecidas, ainda não havia uma teoria geral bem elaborada, nesse sentido, que permitisse dizer que todos os tipos de discurso tenham uma estrutura dessa natureza.

*do discurso, de seu desenvolvimento, da observação de episódios, da participação e interpretação na ação e interação, da solução de problemas e do pensamento em geral” (op. cit.).*

Embora a autora não explicita a que tipo de “interação” ela se refere nessa passagem, parece tratar-se de “interação social”, uma vez que procura atribuir grande importância a esse tipo de interação no desenvolvimento da narrativa. Ela afirma, por exemplo, que o processo de construção e diferenciação dos tipos narrativos (“relato” e “estórias”) é *“um processo de construção social, onde mecanismos interacionais diversos terão relevância e deverão ser detectados”* (op. cit.: 101).

A classificação das narrativas das crianças em “relato” e “estória” decorre do conceito de superestrutura. As categorias que compõem a superestrutura narrativa são, na proposta de Rojo<sup>7</sup>, **“cenário”, “complicação”, “resolução” e “desfecho”**. No entanto, a autora defende a idéia de que somente as estórias - e não os relatos - têm nessa superestrutura uma propriedade necessária. Com isso, as categorias responsáveis pelo **“clima narrativo”** - ou seja, a complicação, a resolução e o desfecho - seriam próprias da narrativa ficcional e não do relato<sup>8</sup>. Isso significa que cada um desses tipos narrativos - relato e estória - teria uma forma particular de seqüenciar os eventos. Pelo menos é o que sugere o comentário de que durante o desenvolvimento gradativo das “categorias superestruturais”, na primeira metade do 1.º grau (ensino fundamental),

<sup>7</sup> Uma versão um pouco modificada dos trabalhos de Van Dijk, os quais retomam, também de forma modificada, as divisões propostas por Labov & Waletzky (1967).

<sup>8</sup> Nisso Rojo distancia-se de Labov & Waletzky (op. cit.), na medida em que esses autores propuseram a estrutura do relato como **orientação, complicação, avaliação, resolução e coda** e consideram justamente a complicação e a resolução como essenciais no relato. Tal proposta baseou-se na análise de relatos orais de experiência pessoal produzidos por informantes de 10 a 72 anos. Importa ressaltar, no entanto, que, para Rojo, os resultados obtidos pelos referidos autores seriam uma decorrência da metodologia empregada na coleta de dados, que levava o informante a se preocupar em interessar o pesquisador, e da influência da escolarização nos informantes, uma vez que todos eram “presumivelmente letrados, embora sem acesso ao curso superior” (Rojo, op. cit. 88).

surgiria *“uma forma particular de seqüenciação das ações na narrativa - diversa da forma de seqüenciação encontrada no relato”* (op. cit.:101).

Essa especificidade da estória ficcional seria uma decorrência das “restrições pragmáticas” impostas pelas “condições de produção” desse tipo de discurso que, segundo a autora, supõe um interlocutor cujo interesse pela narrativa deve ser mantido. Isso obrigaria o narrador a criar o clima narrativo, resultante das três categorias acima, das quais a complicação e a resolução seriam as mais importantes. As referidas “condições de produção” seriam também responsáveis pela necessidade da criação do cenário, uma vez que, sendo as estórias próprias da escrita, haveria uma distância entre os interlocutores, exigindo, portanto, que o narrador informe o leitor sobre a “situação inicial”, ou seja, sobre *“os agentes, propriedades, lugar e momento da ação e das circunstâncias físicas e sócio-culturais”* (op. cit. : 89) envolvidos na estória.

A explicação para essa condição (atual) da estória ficcional seria dada pela filogênese da narrativa. Baseada na reconstituição de Scholes & Kellogg (1966), Rojo acredita que a passagem das **“narrativas orais de caráter mítico”** para as narrativas escritas de caráter **“empírico”** (**“mimético”** ou **“histórico”**) ou **“ficcional”** (**“romântico”** ou **“didático”**) implicou em profundas alterações nas condições de produção do discurso narrativo e, portanto, nas suas funções e formas:

*“O narrador que procurava oralmente preservar, transmitir, renovar e recriar o mito, por meio dos tópoi e de fórmulas mnemônicas lingüísticas, para uma audiência presente e reverente ao mito, cede agora lugar ao narrador que ou pretende preservar e retratar minuciosamente a verdade dos fatos (relato) ou precisa interessar e manter o interesse de uma audiência - muitas vezes ausente e alcançada pela escrita - no desenrolar de fatos inventados (ideados) com finalidades didáticas ou homílicas”* (Rojo, op. cit.: 96).

No que se refere à aquisição, Rojo propõe que as diferenças formais e funcionais ainda seriam vigentes e definiriam os subtipos relato e estória “no curso do desenvolvimento ontogenético da narrativa<sup>9</sup>” (op. cit.: 98). Dessa forma, para a criança, relatar e produzir uma história são duas atividades ou, por que não dizer, duas ações distintas. É isso que depreendemos do paralelo estabelecido pela autora entre a criança narradora e o narrador que entrou em cena quando do surgimento das narrativas que sucederam ao mito:

*“Assim como o narrador empírico mimético, a criança teria seu relato regido pela fidelidade ‘à sensação, à vivência e ao meio ambiente’ e dependente da observação do presente e da memória do passado. Portanto, formalmente ligada à estrutura da ação humana lingüisticamente relatada.*

*Assim como o narrador ficcional - romântico ou didático -, a criança teria sua produção de estórias regida pela necessidade de captar a atenção de seu interlocutor para sua invenção. ‘Sua preocupação não é o mundo exterior, mas seu público’. Portanto, seu discurso estará formalmente submetido ao esquema tradicional da narrativa ficcional para enformar a estrutura da ação humana ideada, de forma a captar e manter a atenção do interlocutor. Este processo coloca-os a ambos - criança e interlocutor - no papel de espectadores”* (op. cit.: 98 - ênfase e aspas da autora).

Rojo também insere nesse quadro os “casos” de Perroni (1983/92 - conferir abaixo, págs. 135 a 138), considerando-os como uma transição entre relato e estória em termos do “desenvolvimento do esquema superestrutural” das narrativas ficcionais. Assim, os casos indicariam tentativas de produção de estórias e “estariam implicando

---

<sup>9</sup> Embora reconhecendo que é complicado estabelecer esse tipo de relação entre filogênese e ontogênese, foge ao nosso objetivo discutir esse assunto neste trabalho.

*processos de superação dialética em múltiplos aspectos (cognitivos, dramáticos, funcionais e lingüísticos) que a passagem do 'real' ao ficcional exige*” (op. cit.: 99).

A perspectiva desenvolvimentista adotada pela autora leva-a a supor uma ordem de aquisição da narrativa que seria determinada pela relação com o “real” e, portanto, a considerar os relatos e as reproduções de estórias como antecedentes necessários para os casos, e estes, para as estórias. Não temos aí um claro paralelo com a suposta passagem do concreto (as experiências vividas) ao abstrato (o ideado, o ficcional)?

Retomando brevemente o exposto até o momento, podemos dizer que convivem em Rojo duas formas de caracterizar e distinguir relato e estória. A primeira baseia-se na pretensa relação que a narrativa mantém com os eventos narrados: de “fidelidade” ou não ao vivido; a segunda é caudatária da noção de superestrutura: são “estórias” todas as narrativas que apresentam o binômio complicação e resolução; são relatos todas as narrativas em que esse binômio não aparece. Como vimos, foi a partir desta última que a autora classificou os seus dados.

Essa solução estrutural visando distinguir relato e ficção leva a autora a análises um tanto curiosas de certos aspectos das narrativas infantis. Com efeito, para justificar essa distinção calcada na idéia de uma “superestrutura narrativa”, ela se vê obrigada a falar de “*ficcionalização do cotidiano*”, de “*cotidianização da ficção*”, de “*infiltração das superestruturas originárias das estórias sobre a ação cotidiana vivida*”, de “*infiltração da experiência vivida nas superestruturas ficcionais*”, **tendo como parâmetro tão somente as “categorias” presentes na narrativa da criança:**

*“o uso de ‘frames’ e ‘scripts’ originários da literatura infanto-juvenil é sempre maior em relatos que em estórias, o que confirma nossa interpretação a respeito da cotidianização das ficções”* (op. cit.: 199 - ênfases da autora).

*“as relações entre o tipo de conhecimento de mundo ativado e a superestrutura textual é mais complexa do que poderia parecer à primeira vista. Há relatos que não ‘relatam’ a experiência vivida e ‘estórias’ que ficcionalizam sobre ela. Haveria, portanto, uma ‘infiltração’ das superestruturas originárias do letramento (estórias) sobre a ação cotidiana vivida, modificando seu caráter, e uma infiltração da experiência vivida nas superestruturas ficcionais, fazendo emergir ‘relatos’ ficcionais (op. cit.).”*

Importa esclarecer que não estamos questionando o fato de que relatos possam produzir efeitos de ficcionalidade, e reciprocamente, nem a idéia de ficcionalização do cotidiano ou cotidianização da ficção. Ao contrário, o ponto de vista que vimos defendendo é consoante com essa posição, já que consideramos que o que faz de um texto uma ficção ou um relato são os efeitos que ele produz. O que não nos soa razoável é colocar de um lado - como “estória” - a narrativa que apresenta complicação, resolução e, em alguns casos, desfecho e do outro - como relato - a que não apresenta tais categorias, independente do efeito que as narrativas produzem. É possível pensar que aquilo que se toma como complicação e resolução poderia até contribuir para o efeito de ficcionalidade, mas não o garantiria. Por que então tomá-los como critério distintivo?

O comentário da autora de que *“há relatos que não ‘relatam’ a experiência vivida e ‘estórias’ que ficcionalizam sobre ela”* mostra a fragilidade da sua proposta. Afinal, se, como ela sustenta, uma das características do relato é justamente a fidelidade ao vivido, como conceber um relato ‘que não relata a experiência vivida’? Ou seja, aqui se chocam as duas bases da sua distinção entre relato e estória.

Mas os comentários da autora não deixam de indicar algo relevante para a perspectiva que temos procurado desenvolver neste trabalho. Com efeito, eles indicam que os textos das crianças são muitas vezes marcados pela incorporação de elementos das histórias ficcionais e que, portanto, de certa forma, as crianças identificam imaginariamente o narrar com esse tipo de narrativa.

Diante disso, como pensar a questão da estrutura narrativa das crianças senão como uma identificação com o outro, uma **alienação** na imagem que o outro lhe dá sobre o como narrar, efeito imaginário produzido pelo simbólico, que opera a partir de um real?

Mais adiante voltaremos a discutir essa questão. Procuraremos, então, formular uma hipótese sobre o fato de a criança não reconhecer a diferença entre ficção e não-ficção.

Interessa ainda notar que a pesquisadora parte da hipótese de que o “discurso escrito” exerce influência na “oralidade letrada”. Mas e o inverso, também não se verifica? Por que, em nome de uma diferenciação que teria se dado num momento longínquo da filogênese - quando teria havido uma mudança na concepção do narrar que estaria relacionada com a utilização da escrita para esse fim - sustentar a diferenciação de relato e ficção com base na presença ou não de certas “**categorias da superestrutura narrativa**”?

Os textos que circundam as crianças não foram tomados como lugar de funcionamento da linguagem, mas basicamente como espaços fechados de reprodução em termos de estruturas típicas da escrita, cujo modelo ou padrão a criança alcançará via letramento. É por isso que o “relato” é definido negativamente em relação às “estórias ficcionais”, uma vez que o ponto alto do desenvolvimento no terreno da aquisição da narrativa seria a estória ficcional e a consciência da sua superestrutura.

A autora reconheceu nos textos das crianças “*scripts*”, “*frames*” etc. oriundos de textos da mídia e da literatura infanto-juvenil e os tomou como “*dados de crescimento do letramento*” (cf. op. cit.: 235). Se não se pode negar a origem de certos elementos presentes nos textos das crianças, é preciso, por outro lado, tirar as conseqüências que isso indica para a aquisição. Ou seja, seria preciso pensar o que isso revelaria da relação da criança com a linguagem, da sua estruturação como falante e como intérprete do seu próprio texto e do texto do outro.

Por adotar uma perspectiva teleológica, projetando, nos textos das crianças, categorias definidas a partir de textos de adultos - talvez fosse mais adequado dizer: categorias que se espera encontrar nas narrativas do adulto - a autora valoriza as estruturas prontas, considerando-as índice de letramento, mas negligencia o funcionamento da linguagem e o movimento que lhe é próprio, assim como uma reflexão sobre o papel da linguagem (do Outro) na constituição do sujeito e de sua relação com o mundo.

Perroni (1983/1992) já havia explorado largamente a presença de elementos incorporados nas narrativas da criança, sejam oriundos das histórias tradicionais, sejam da fala do adulto durante a própria interação, ou de outras falas produzidas em situações cotidianas de que a criança tomara parte. Mas ela procurou explorar o que esse processo revelava a respeito da relação da criança com a linguagem. Exemplo disso é o que a autora chama de **combinação livre**, à qual voltaremos abaixo.

É preciso salientar também que o trabalho da autora, realizado de acordo com uma perspectiva interacionista da época (cf. o primeiro capítulo desta tese, item 1.1.1), diferiu significativamente dos estudos sobre a aquisição de narrativas que lhe são contemporâneos. O corpus constituía-se de dados longitudinais produzidos de 2 a 5 anos por duas crianças brasileiras de classe média.

O referido trabalho apresentou importantes avanços na forma de conceber a aquisição de linguagem, na medida em que:

1- enfocou o **processo** de aquisição e não o **produto**. Ou seja, a autora contrapôs-se a uma perspectiva centrada no que **falta** na fala da criança, tendo como parâmetro a fala do adulto;

2 - valorizou o que na fala da criança não era passível de uma categorização ou interpretação de acordo com a fala do adulto, ou seja, não submeteu os seus dados à higienização ou homogeneização comuns aos estudos psicolinguísticos da época;

3 - em seu estudo não só as questões específicas da aquisição da narrativa ganham relevo; ao contrário, esta é tematizada considerando-se os aspectos linguísticos - sintáticos, semânticos e fonológicos - nela envolvidos (cf. o prefácio De Lemos à autora);

4 - considerou o papel da interação, do diálogo, no processo de aquisição.

A postura teórico-metodológica, sucintamente definida acima, possibilitou a identificação de certos aspectos fundamentais para a compreensão do estatuto da fala da criança. As suas teorizações a esse respeito, iluminadas pelos desenvolvimentos mais recentes do interacionismo, permanecem de grande relevância para os estudos sobre o processo de aquisição.

Exemplo disso é aquilo que Perroni denomina “jogos de contar”, construções conjuntas de narrativas. Neles o adulto não só faz à criança perguntas que podem favorecer o surgimento de uma narrativa, como interpreta os enunciados da criança fazendo deles parte de uma narrativa.

Esse papel do adulto pôde ser melhor avaliado com as teorizações interacionistas posteriores a esse trabalho de Perroni. Com efeito, como propõe de Lemos (1992a, 1997b), na interpretação os significantes da criança são colocados em

novas redes, sendo, portanto, ressignificados. Esse movimento interpretativo é fundamental para a aquisição, pois é ele que vai promover a mudança, já que quando os significantes retornam para a fala da criança, eles voltam como efeitos de interpretação.

Além dos “jogos de contar”, que dão origem a “protonarrativas”, Perroni identificou três tipos “primitivos” de narrativas em seus dados: “estórias”, “relatos” e “casos”. As “estórias” são narrativas de enredo fixo (“Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”), ou que fazem parte do repertório familiar mas que apresentam a mesma “macroestrutura” das tradicionais. A autora aponta como característica peculiar das estórias a necessidade de mudança (“alternância entre dois equilíbrios” para Todorov, *apud*, op. cit.: 74) que supõe: “situação estável → desequilíbrio → equilíbrio”, em que o desequilíbrio está relacionado com o “inédito”.

Nos “relatos” o narrador recupera linguisticamente uma seqüência de experiências pessoais. O compromisso do narrador nesse tipo de narrativa é “com uma ‘verdade’: a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas, a princípio compartilhadas pela mãe” (op. cit.: 76). Não são, porém, quaisquer experiências que podem constituir motivo para um relato, mas apenas aquelas que “*de alguma forma possam ser mencionadas como não ordinárias ou não habituais*” (op. cit.). Ou seja, é de Labov e Waletzky que Perroni empresta a definição de relato. No que tange à concepção de narrativa, o seu trabalho aproxima-se dos estudos sobre aquisição de narrativas a que nos referimos acima.

A autora não se detém numa reflexão sobre o papel da linguagem na configuração do relato, o que faz supor uma subordinação da linguagem aos eventos. Isso dá margem a questionamentos como o de Calil (1995: 24):

*“Ao falar em “recomposição lingüística” de experiências vividas, não estaria ela [Perroni] dando margem a uma interpretação perceptualista, isto é, tomando a linguagem como representação de uma percepção e cognição prévias? Como ela explicaria estas experiências prévias fora do seu caráter discursivo?”*

Se, por um lado, concordamos com Calil com relação à crítica à visão perceptualista que se faz presente na autora - não se pode mesmo referir às experiências vividas fora do funcionamento lingüístico-discursivo - por outro, outras descobertas de Perroni, principalmente no que se refere às narrativas denominadas “casos”, mostram que há, na própria autora, elementos que indicam uma outra direção.

Os “casos” são um cruzamento de histórias e relatos, pois neles o narrador não se compromete nem com o enredo fixo nem com a “verdade”, com o realmente vivido. Ou seja, no “caso” cria-se uma “realidade fictiva” em que *“ações/eventos inspirados na experiência organizada ainda que precariamente na memória da criança”* (op. cit.: 76) acabam por preencher “molduras” ou “arcabouços lingüísticos” de “uma macroestrutura preexistente”. A autora lembra que a linguagem *“é condição necessária e suficiente para a criação dessa realidade”* (op. cit.: 77).

A **“colagem”** e a **“combinação livre”** são, segundo ela, os dois processos lingüísticos envolvidos nessa criação. Ambas referem-se à incorporação, pela criança, de fragmentos do discurso do outro *“retirados estratégica e basicamente das narrativas ‘estórias’”* (estórias tradicionais). Na colagem as crianças incorporam e ajustam em seus textos construções sintático/semânticas de “estórias” e de excertos de diálogos, o que, segundo a autora, indica que elas se apropriam desses discursos de forma não reelaborada.

Disso resulta que a fala da criança apresenta-se eminentemente heterogênea, não produzindo o efeito de todo, de fechamento, pois tem-se lado a lado fragmentos que

não se determinam. Ou, nas palavras de Lemos (1992b), o movimento na direção da significação não se completa, *“o fragmento que sucede a um outro fragmento não o determina. É como se nessa fala apropriada só ressoasse a voz do outro e não se tivesse ainda aberto para a criança um lugar na linguagem onde essa fala pudesse ser interpretada”* (op. cit.: xvii).

Quanto à combinação livre, esta se dá no nível do discurso e no nível do léxico. Neste a criança combina *“fonemas/morfemas de tal modo que, embora não violando regras fonológicas/morfológicas da língua, o resultado obtido são formas possíveis, mas não existentes no português”* (op. cit.: 109). Naquele, a combinação livre se dá pela

*“ordenação lingüística, de maneira não ordinária, de eventos/ações - ou partes deles - que de alguma forma já foram observados pela criança, embora não necessariamente experienciados por ela no momento da interação, novamente com a função de preencher ‘espaços’ ou lugares narrativos. Deste último procedimento resulta a ‘não-realidade’ ou não previsibilidade do novo adicionado, o que permite que uma narrativa iniciada como ‘relato’ passe a ser caracterizada como um ‘caso’”* (op. cit.).

A ordenação insólita, característica da combinação livre, parece ignorar a coerência (De Lemos, 1992b).

Os casos, pensados sob o aspecto que tem motivado este trabalho, ou seja, a questão do efeito da narrativa infantil, apresentam uma característica interessante: ao mesmo tempo que parece possível dizer que há neles uma mistura de efeitos de ficcionalidade e de efeitos de referencialidade, pode-se dizer que justamente essa mistura faz com que, muitas vezes, o conjunto não produza o efeito de referencialidade

nem de ficcionalidade, mas de dispersão. A cadeia discursiva é, por vezes, de tal forma dispersa que deixa o adulto desconcertado. Vejamos dois curtos episódios

- “1. M. *Mas por que você está mole?*  
 2. D. *Eu não sei por quê.*  
 3. M. *Dormiu muito?*  
 4. *Porque, porque, porque 'sa batata aqui, deu mole na minha cama.*  
 5. M. *Essa batata o quê?*  
 6. *Essa batata aqui, daí, tá lá na minha cama, fazem... tu... daqui... e depois...*  
 7. M. *'cê tá inventando.*” (Perroni, 1992: 116).  
 (D., 3; 5.8; M., a mãe)

“Deu mole” em “deu mole na minha cama” é um misto de combinação livre e de incorporação de algo do enunciado da mãe, “mole”. O insólito da construção impede a sua interpretação até mesmo pelo adulto. Já no episódio abaixo, o objeto que está sendo manuseado é incluído na narrativa “viu um livro”, além das combinações livres “e de cor-de-rosa”, “ela”, “uvinha”:

- “(D.  *fingindo que lê*)  
*Sabi... sabi... sabi... sabi que 'conteceu?*  
 ...  
*E daí, viu um livro na na na...*  
 F. *Viu o quê?*  
*Veio uma onça e de cor-de-rosa, veio, ela, uvinha, e comeu,*  
*e... e... esse home...*  
 P. A. *comeu uva?*  
*Comeu... e... e ficou doente.*” (op. cit.: 117)  
 (D., 3;6:21; F. e P. adultos)

O que mais nos dizem os “casos” de Perroni? Esse tipo de narrativa não estaria testemunhando que, para a criança, há indistinção entre ficção e não ficção, que para ela o que conta é narrar? Os casos, na verdade, mostram a criança à deriva na sua relação com a linguagem, sendo levada por ela, sem poder interpretar a sua própria fala e a fala do outro.

Podemos dizer, retomando as posições de que fala De Lemos (1997a 1997b), que os casos mostram a criança na posição de ser falada pelo Outro (cf. primeiro capítulo, págs. 45 a 48). Dessa forma, eles podem ser tomados como o lugar por excelência de um funcionamento ao qual o sujeito é submetido e sobre o qual não tem controle.

O momento teórico em que se inseria Perroni não a permitiu formular essas reflexões. Seu trabalho deve, porém, ser tomado como precursor de outros estudos recentes sobre a narrativa, realizados a partir do interacionismo, aos quais passamos a nos referir agora.

### **3.2 - A aquisição de narrativas escritas sob uma perspectiva interacionista**

Os trabalhos sobre aquisição realizados sob a ótica interacionista (cf. o primeiro capítulo) mostram que quando se trata da criança, a sua fala é eminentemente heterogênea. Mas nem por isso deixamos de reconhecer nela os movimentos dos dois eixos de funcionamento da linguagem, o metafórico e o metonímico, assim nomeados por Jakobson e alçados por de Lemos (1992a) à condição de mecanismos responsáveis pela mudança na aquisição da linguagem.

Calil (1995) analisa o processo de escritura conjunta de textos narrativos ficcionais<sup>10</sup> de duas meninas durante a aquisição da escrita. A coleta de dados deu-se em ambiente institucional, a escola. Uma vez que as sessões foram filmadas, o autor teve acesso não só ao produto-texto final, mas ao processo de uma forma ampla, já que os dados incluíam comentários, apagamentos, rasuras etc. Isso permitiu-lhe observar, entre outros aspectos, como o processo de escritura de narrativas em que se envolviam as crianças era permeado por deslizamentos metafóricos e metonímicos. Tais deslizamentos, no entanto, sofriam restrições da língua (implicadas na noção de “**deriva**” e “**restrição**” já mencionadas acima) e, ao mesmo tempo se davam atrelados a processos discursivos.

A linha mestra do referido trabalho é a indissociabilidade da relação língua e discurso. Calil observa nas práticas de textualização das crianças aquilo a que Orlandi (1996) se refere quando fala de incompletude dos textos. Ou seja, tais práticas, enquanto produtoras de sentido, resultam de cruzamentos de diferentes textos que acabam produzindo o efeito de **um** texto. Além disso, estão submetidas a regras, como, por exemplo, a concordância lexical, bem como aquelas referentes ao uso de maiúsculas, só para citar alguns exemplos de aspectos discutidos pelo autor.

Calil mostra que as histórias produzidas pelas duas meninas, bem como os títulos por elas dados a essas histórias, relacionam-se a “textos” que pertencem ao “*universo discursivo no qual elas estão inseridas*” (op. cit.: 213) : propaganda, história d’“Os Três Porquinhos”, personagens da literatura tradicional infantil, bem como “textos” que circulam no cotidiano que incluem aquilo que Pêcheux (1990) chamou de “a esfera familiar privada” (“deontologias familiares” de acordo com Pereira de Castro, 1995).

---

<sup>10</sup> Na verdade, acreditamos que faltou a Calil problematizar o estatuto da narrativa enquanto história (*story*) ou relato, já que os textos por ele analisados eram resultantes de pedidos de “histórias inventadas” .

Embora evoque o jogo entre as formações discursivas que definem o que pode e deve ser dito a partir de posições do sujeito, em conjunturas dadas, o autor assume que, reconhecendo nos processos metafórico e metonímico os modos de funcionamento da linguagem, pode-se entender melhor “*os movimentos que rompem e estabelecem novas posições dentro da mesma formação discursiva ou em outras formações discursivas*” (op. cit.: 217)

Para dar apenas um pequeno exemplo de como esses processos discursivos se dão no funcionamento da linguagem, vejamos o seguinte fragmento:

*“[ISABEL E NARA COMEÇAM A COMBINAR A HISTÓRIA QUE TERÁ O TÍTULO “OS TREIS TODINHOS E A DONA SABOR”]*

*NARA: “- ... a nossa história vai tê um bumbum, outro bumbum...(ISABEL RINDO) Não ... era... uma chamava toti...”*

*ISABEL: “- todi!”*

*NARA: “... é todi...”*

*ISABEL: “- já seeei...”*

*NARA: “- ...e outro...e outro nescou.”*

*ISABEL: “- ...não! Eu já sei...”*

*NARA: “- ...e o outro leite.”*

*ISABEL: “- ...não! Eu já sei. Era três porquinhos ... não! Era três ... como chama?...[...] todinho! Três todinhos. [...]” (op. cit.: 207)*

Embora o autor não tenha conseguido explicar o aparecimento de “bumbum”, que não se fixa em nenhuma cadeia, pode-se perceber que processos metafóricos e metonímicos provocaram um movimento entre as unidades: “toti” convoca “todi”, que convoca “nescou” que convoca “leite”, que convoca “três porquinhos” até se fixar em “três todinhos”.

Estabelece-se um movimento metonímico entre “toti” e “todi” - produzido por uma espécie de “deslizamento fonológico” (op. cit.: 207) - e abrem-se vários lugares de

interpretação. A seqüência de enunciados de Isabel mostra um outro cruzamento de textos: enquanto “todinho” guarda a parte de um todo relacionado ao texto publicitário, “três” guarda a parte de um todo relacionado à narrativa dos “Três Porquinhos”.

Tal movimento, diz o autor,

*“produz pontos de ancoragem nos quais sentidos são congelados. No movimento entre “toti” e “todinhos” abrem-se e fecham-se sentidos. Estes pontos de ancoragem estariam relacionados ao funcionamento metafórico, já que alguns sentidos se cristalizam e passariam, através do efeito retroativo, a ser tomados como referência ao que virá depois e vice-versa” (op. cit.: 207).*

Como faz notar o autor, o efeito de interpretação leva as duas garotas para direções diferentes. Enquanto os enunciados de Nara exibem um paradigma de nomeação dos personagens - “Chamava Toti/Todi/Nescau/Leite” - no enunciado de Isabel o processo metafórico fixa *“um sentido através da relação entre ‘Três Porquinhos’ e o texto publicitário do ‘Toddy’”* (op. cit.: 209).

Ou seja, são produzidos eixos de equivalência de direções diferentes. Isso, porém, não significa que a cadeia discursiva esteja aberta a qualquer sentido. *“As relações em jogo, mobilizadas pelos processos metafóricos e metonímicos, são indissociáveis de formações discursivas e produzem múltiplos efeitos sobre cada sujeito. Estes sentidos nunca poderiam ser entendidos fora de sua historicidade”* (op. cit.: 209).

Essas relações guardam em si a possibilidade latente de rompimento e conseqüente estabelecimento de novas posições discursivas. O equívoco é uma das figurações daquilo *“que impede uma mera reprodução do que já foi significado em outro lugar”* (op. cit.: 215).

Calil reconhece, entretanto, que seria preciso ir além, ou seja, explicar por que são fixados certos sentidos e não outros e *“por que o efeito de interpretação leva as crianças para lugares tão diferentes”* (op. cit.: 221). Ele próprio considera que, para dar conta dessas questões, *“talvez fosse necessário avançar em direção a uma ordem simbólica que contemplasse o funcionamento inconsciente”* (op. cit.: 221). E acrescenta que isso significaria colocar em suspenso o sujeito do discurso e tomar como ponto de partida, para a análise, *“o sujeito do desejo inconsciente”*.

Em nosso próprio trabalho, Oliveira (1995), tratamos de problemas semelhantes àqueles do trabalho acima quanto ao processo de escritura. Mas enfocamos também aspectos relacionados à interpretação.

Como já colocamos anteriormente, crianças de 7 a 10 anos, oriundas de escolas públicas, escreveram os textos em atendimento a uma instrução dada por suas professoras ou por uma pesquisadora: **“Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês”**. Apesar de a escolha da instrução deixar entrever a expectativa de uma certa “uniformidade” dos dados tanto com relação ao tipo de texto (relatos) quanto ao tipo de eventos relatados (lembranças positivas, agradáveis ou inusitadas), observamos que as crianças nem sempre produziram um relato de experiência pessoal, e, quando se tratava de relatos, muitas vezes estes não configuravam eventos do tipo esperado<sup>11</sup>.

A instrução foi, portanto, interpretada de forma diferente e mesmo fragmentária. Se, conforme já apontamos por ocasião da resenha do artigo de Koch (1995), aquelas crianças que escreveram textos ficcionais parecem ter sofrido justamente o efeito do “interessante”, o que dizer do dado abaixo? Como esse texto se relaciona com a instrução?

*“Na sexta feira passada eu fui falar-*

<sup>11</sup>Ainda sobre os dados, conferir págs. 143-144 deste capítulo.

*com ai ele veio corrido e me pergutou -  
Paulo você muito legau e interessante-  
para mi porque você brinca com migo.  
A Mamãe falou assi que nos samos -  
muito interessantes<sup>12</sup>.” (PAF - 10 anos)*

Vê-se que, nesse caso, “interessante” é interpretado não como referindo-se a um fato que a criança protagonizara, mas como uma característica a ela atribuída. O fato entra aí apenas na medida em que ele permite dizer que a criança é interessante. Ou seja, a instrução foi interpretada de uma forma bastante peculiar, mas isso não nos impede de reconhecer no texto os seus ecos: são relatados, de forma breve, dois **fatos** que teriam **acontecido com a criança** e ambos dizem respeito a falas em que se afirma que a criança é **interessante**.

Já naquela ocasião, observando que algumas narrativas apresentavam-se como relato e algumas poucas como ficção, reconhecíamos o papel da linguagem na configuração dessas narrativas e advogávamos que os efeitos de referencialidade e ficcionalidade por elas produzidas deveriam ser entendidos como efeito de língua. Dessa forma, para nós não estava em pauta a idéia de fidelidade ou não às experiências vividas. Com a análise de dados, procuramos, portanto, “*mostrar que ficção ou referencialidade são efeitos criados pelo texto, sem uma relação direta com a ‘realidade’*” (op. cit.: 104).

No caso específico dos dados por nós analisados, consideramos, naquele trabalho, que era impossível dissociar a interpretação da instrução das redes de relações instauradas pelo discurso pedagógico. Dessa forma, o verbo “contar”, por exemplo, seria, no contexto escolar, bastante **marcado** por suas relações com o contar uma estória ficcional.

<sup>12</sup> Este texto não compunha o *corpus* analisado na nossa Dissertação. Ao acrescentá-lo agora nosso objetivo é reforçar o argumento desenvolvido naquela ocasião. Conferir também Oliveira (1998).

O quadro teórico que temos procurado delinear permite-nos reinterpretar o que considerávamos como um efeito ideológico-discursivo como um efeito do imaginário - aqui tomado como um dos três registros que Lacan define como constitutivos da condição humana. Ou seja, é o imaginário que leva a criança a **identificar** o contar algo com o contar uma narrativa tradicional.

Nesse registro, como vimos, prevalece a relação com a imagem do semelhante. É através dele que o sujeito se situa no real, embora de forma sempre faltante. “*O imaginário dá forma e feitio a coisas que podemos perceber através de nossas representações ou significantes*” (Quinet: 1997: 161), sufocando a singularidade, como diz Leclair em sua definição do termo:

*“é imaginário tudo o que, como a sombra, não tem nenhuma existência própria, mas cuja essência, à luz da vida, não se poderia conceber; tudo o que, sem poder de distinção, sufoca a singularidade, escapando assim de qualquer apreensão realmente racional; é imaginário o que se opõe irremediavelmente ou se confunde indistintamente sem nenhum movimento dialético; é imaginário o sonho ... enquanto não for interpretado”* (Leclair, 1991: 86).

É nesse sentido que deve também ser repensado nosso comentário de que muito embora também estivessem presentes, como seria de se esperar, elementos de diferentes universos discursivos, eram preponderantes os indícios do discurso pedagógico na escrita das crianças. Estávamos nos referindo não só ao fato de os textos serem extremamente fragmentários, lembrando as cartilhas e livros de iniciação à leitura, mas também às rasuras e ao uso da maiúscula por vezes correto, por vezes não, aspectos estes relacionados a como

é tratada a norma no discurso pedagógico. Referíamos ainda aos elementos (quase) cristalizados como cabeçalhos, bem com à sua forma de distribuição na página.

Podemos pensar então que essas características dos dados indiciam o imaginário, na medida em que este faz com que a criança se espelhe em outros textos, outros enunciados para compor o seu próprio texto, daí a presença de elementos considerados do discurso pedagógico. Mas por que o espelhamento não é total? Aí já estamos no campo do simbólico, cuja intervenção impede o colamento ao semelhante e garante a singularidade do sujeito, ainda que esta se manifeste pelo que é tomado como erro pela escola.

A relação com textos ficcionais da narrativa tradicional mostrava-se pelo comparecimento de expressões do tipo “era uma vez” - muitas vezes desestabilizadas e ressignificadas pelo funcionamento da língua e incorporadas em cadeias inusitadas, como atestam construções do tipo “era uma vez que eu fui...”, “era uma vez quando eu fui...” ou “era um dia minha mãe...” - e nas finalizações, principalmente pela presença de “fim” na escrita dos textos narrativos.

Ao mesmo tempo, reconhecendo nos processos metafóricos e metonímicos os modos de funcionamento da linguagem, foi possível mostrar que não há identificação total com o já dito. São esses processos que ressignificam os fragmentos incorporados, colocando-os em novas relações na cadeia significante, impedindo que a criança fique presa no discurso do seu semelhante. Dessa forma, o equívoco, enquanto “*fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*” (Pêcheux, 1990:51), foi por nós assumido como fato de linguagem e, portanto, tratado como objeto de investigação da Lingüística, como reivindicaram Gadet e Pêcheux (1981) na esteira de Jakobson e Milner.

Os trabalhos resenhados nesta seção, bem como os de Lier-de Vitto (1994) e Pereira de Castro (1995, 1997, 1998a e 1998b), aos quais nos referimos no capítulo inicial, atestam que é o funcionamento da língua - centrado nos processos metafóricos e

metonímicos - que impede qualquer fechamento imaginário entre a fala/escrita da criança e a fala/escrita do outro, possibilitando, dessa forma, a mudança na relação da criança com a língua, tal como tematizada por De Lemos (1992a e 1997a e 1997b). Ou ainda, retomando Pêcheux, “*não há identificação plenamente bem sucedida*” (1990:57).

#### 4 - “E VIVERAM TODOS FELIZES PARA SEMPRE...”: ANÁLISE DE NARRATIVAS INFANTIS

##### 4.1 - Algumas notas sobre a perspectiva da análise

Os episódios que procuraremos analisar configuram tanto o modo singular de cada criança narrar a si mesma, como a recorrência de certos fragmentos nos diversos textos. De fato, o pedido de relato não conduz necessariamente ao relato. Ao contrário, como já foi observado, há efeitos de referencialidade e ficcionalidade ou ainda fragmentos, que combinados em um mesmo texto, geram forte equivocidade. Os inúmeros casos de abertura de narrativa por “era uma vez”, a repetição de fórmulas como “foram/ficaram/ficou feliz(es)” são ilustrativos da tensão entre singularidade e recorrência a que nos referimos.

Por que estas e outras fórmulas vindas de textos do mundo do conto de fadas, distintos do relato de um fato vivido, permeiam grande número de textos das crianças que responderam à instrução “**Contem alguma coisa interessante que aconteceu com vocês**” ? Ou, por que lemos tantos relatos de dor e tristeza quando o que se pediu foi um “fato interessante”?

Qualquer análise que façamos não pode deixar de lado a hipótese de que os relatos podem até trazer lembranças, acontecimentos, sonhos. Mas as narrativas escritas que examinamos mostram-nos que este é o lugar - como sustenta Rudelic-Fernandez (1996) - em que se articula a especificidade das relações do sujeito com a linguagem na sua história, constituindo, por isso mesmo, uma experiência da qual nem sempre é possível “produzir uma história”. Parece haver – seguindo muito livremente o

pensamento do autor – um “espaço vazio margeado pela linguagem”, um ‘fato interessante’ que se encena com toda a sua equivocidade, furando o tecido significante da narração. É assim que encontramos nos relatos analisados fragmentos originários de textos os mais diversos; uma sintaxe que promove muitas vezes efeitos insólitos, até mesmo a perda do seu efeito de sentido; um relato em terceira pessoa que diz ‘eu’ pela menção ao próprio nome; fatos, enfim, que não se explicam pela boa ou má compreensão da instrução dada nem por representações mentais que garantiriam uma organização prévia dos acontecimentos, mas pelo modo de emergência do sujeito na cadeia significante. Ou seja, são fatos que revelam um **processo de subjetivação** do sujeito pela língua, para empregar um termo que Milner (1987:64) retoma de Lacan e J.-A Miller.

Por isso, como o leitor verá, a nossa análise privilegiará muitas vezes aquilo que muitos consideram como erro ou desvio, ou que outros sequer chegam a considerar por acreditarem que são ocorrências isoladas. Nós, porém, acreditamos que pode haver imprevisibilidade, mas não acaso. Ou seja, se elegemos esse tipo de dado é porque, para nós, existe um funcionamento do sujeito na linguagem que essas ocorrências presentificam. Nosso objetivo é justamente procurar dar visibilidade a ele.

Milner (1989) oferece um estatuto teórico às ocorrências consideradas desviantes ao estabelecer a distinção entre **possível lingüístico** e **possível material**. Com isso ele quer dizer que o possível de língua, tal como descrita pela lingüística, pode não coincidir com o que é efetivamente produzido pelo falante. Ou seja, podem ocorrer muitas construções agramaticais se se tomam as descrições lingüísticas vigentes como parâmetro de análise. Por outro lado, a repartição entre possível e impossível de língua não coincide inteiramente com o **atestado** e o **não atestado**.

Pereira de Castro (1997) traz as reflexões de Milner para a aquisição, com o objetivo de iluminar a questão da interpretação “da função de excesso, do ‘erro’ ” na fala da criança. Para ela, são os enunciados gramaticalmente possíveis que “garantem” algum sentido àqueles enunciados da criança que são materialmente possíveis, mas gramaticalmente impossíveis.

Assim, no processo interpretativo do gramaticalmente impossível, mas materialmente atestado, configura-se uma tensão entre o reconhecimento de um certo sentido na língua e o estranhamento que a agramaticalidade do enunciado da criança provoca.

Como mostra a autora, Wittgenstein, em suas **“Investigações Filosóficas”**, empreende uma discussão que, de certa forma, ajuda a compreender o processo interpretativo tal como ela o concebe. Segundo o filósofo, quando se diz que *“as ordens ‘traga-me açúcar’ e ‘traga-me leite’ têm sentido, mas que a combinação ‘leite-me açúcar’ não o tem, isto não significa que pronunciar esta combinação de palavras não tenha nenhum efeito”* (Wittgenstein, *apud* Pereira de Castro, op. cit.: 83). O efeito, prossegue o autor, seria nem que seja de espanto. Para ele, dizer que uma combinação de palavras não tem qualquer sentido implica excluí-la do âmbito da linguagem e delimitar o domínio desta. Assim, *“Quando se diz que uma frase não tem sentido, não é que seu sentido, por assim dizer, não tenha sentido. Mas que uma combinação de palavras é excluída da linguagem, é tirada de circulação”* (Wittgenstein, *apud* Pereira de Castro, op. cit.: 83) .

O fato lingüístico recortado e comentado por Wittgenstein permite

*“[...] dizer que a posição ocupada por ‘leite-me’ na estrutura é determinante da tensão entre reconhecimento de um certo sentido na língua e o estranhamento que a agramaticalidade do enunciado provoca. Formas imperativas como ‘traga-me’, do exemplo citado,*

*ou 'passe-me', 'dê-me' etc. fazem-se presentes por sua conexão metonímica com o resto da cadeia, marcando com um certo sentido, o enunciado, sem sentido, 'leite-me açúcar'. O nome, aparentemente flexionado como verbo, na posição de verbo, faz com que a 'combinação de palavras' não provoque só efeito de espanto ou bocas escancaradas, mas também um certo efeito de sentido" (op. cit.: 84).*

Vê-se então que o limite entre o possível e o impossível de língua não é nada claro e que os enunciados insólitos e excluídos também podem promover um certo efeito de sentido.

Wittgenstein põe em questão a gramática. Milner, ao contrário, parte justamente do *factum gramaticae*. Entretanto, diz a autora, apesar da distância teórica entre os dois, em ambos está tematizada a não coincidência entre possível de língua e possível material.

Em que tal discussão ajuda a entender o processo de aquisição? Vejamos dois episódios analisados por Pereira de Castro:

*"(1) (Em um momento em que D. usa com frequência justificativas de ordens e advertências como 'não pode x senão y', ao ver sua mãe pôr leite no cafezinho que lhe preparava, diz:*

*D. O meu fica de leite senão que tá quente. (D. 2;7.22)"*

*(2) (V. comendo)*

*V. Misturar esse arroz... com feijão né, mãe? Senão fica bom com esse (V. 3;11.10)" (Pereira de Castro, op. cit.: 86)*

Conforme observa a autora, "senão", deslocado dos enunciados incorporados, ou seja, dos textos maternos em que foi inicialmente significado, comparece na fala de D. aproximando fragmentos, deslocando sentidos ("fica de", "senão fica bom com"). A agramaticalidade dos enunciados não impede que se reconheça neles "as relações que se

*estabelecem com as cadeias em que 'senão' e outros conectivos ligados às justificativas podem comparecer: 'põe leite senão fica quente' etc.*" (op. cit.: 86). Já em (2) "senão" ocupa o lugar de "porque". O cruzamento dos dois conectivos em estruturas do tipo "x senão y" como "faça x porque [se não fizer] acontece y" permite explicar as constantes substituições entre "porque" e "senão" nos enunciados de V.

Ou seja, é porque há língua - da qual o adulto é instância de funcionamento - que as expressões acima estão fora da gramática, mas fazem sentido, permitindo à mãe interpretar os enunciados em que elas se inserem.

Processo semelhante ocorre em nossos dados, como nos excertos abaixo em que o processo metafórico cria equívoco:

*"Ela me levou para a sala de professores.  
E lá estava a minha professora verdadeira!  
Ela me deu pão de queijo, refrigerante e etc.  
Ai ela ligou para o meu pai, ele disse que estava vindo para lá  
Quando ele chegou, ele disse que deu a maior bronca no César  
[...]"*

(Cps - 9 anos)

*"Um dia eu estava morrendo de saudade do meu primo e estava  
num sábado e meu pai disse que agente ia domingo [...]"*

B - 9 anos

No primeiro caso, o mecanismo de seleção chama "lá" para ocupar a posição aberta, na estrutura, por "vindo para". Mas "indo para lá" se faz presente por sua conexão metonímica com o restante da cadeia. Isso permite que se atribua ao enunciado "ele disse

*que estava vindo para lá*” o sentido de “ele disse que estava *vindo* para *cá*”<sup>1</sup>, pois existe uma estrutura subjacente na qual o lugar de “*cá*” não foi apagado; ao contrário, “*cá*” permanece latente. Essa latência aponta para a não univocidade do enunciado, na medida em que subsistem aí pelo menos as cadeias “ele disse que estava *vindo* para *cá*” e “ele disse que estava *indo* para *lá*”. Ou seja, não se pode excluir “*vindo* para *cá*” ou “*indo* para *lá*” da seqüência em questão. “*Vindo para lá*”, tem relação ao mesmo tempo, com uma e outra dessas expressões.

Também no segundo caso há uma relação de substituição em jogo, envolvendo “*ser*”/“*estar*”. “*Estava em*” ocupa na estrutura a posição de “*era*”: “*estava num sábado*” por “*era (um) sábado*”. Vale notar que essa cadeia é precedida de outra em que figura “*estava*” - “*eu estava morrendo de saudade*”, o que muito provavelmente contribuiu para o processo de substituição.

Embora o equívoco promova um buraco no todo da língua, é através do próprio funcionamento desta que este buraco se configura. O equívoco não é algo estranho à ordem da língua; ao contrário, faz parte da sua constituição. Apenas ele não é apreendido em rede, sendo, portanto, impossível de representar. Mas o buraco, o furo, o equívoco, só pode ser apreendido através do todo imaginário, embora com a condição de que o todo, dessa forma, se desfça. Daí a afirmação de que o equívoco aponta para o real da língua. Real que, ao mesmo tempo, suporta e excede o simbólico.

Com De Lemos<sup>2</sup> podemos dizer que o compromisso do pesquisador em aquisição de linguagem está em reconhecer algo que se repete nos “desvios” da fala da criança. Ou seja, especialmente nos dados de aquisição, deparamo-nos constantemente com as não coincidências entre o possível/impossível de língua e o possível material, mas sob elas

<sup>1</sup> A criança encontrava-se na escola quando escreveu o texto.

<sup>2</sup> Baseamo-nos em anotações do curso oferecido por De Lemos no primeiro semestre de 1998.

existe sempre um “tipo”, uma estrutura que pode ser reconhecida. É essa a perspectiva que nos guiará na análise de dados.

A nossa direção é, portanto, diversa das teorias de aquisição centradas em uma perspectiva teleológica do desenvolvimento lingüístico. Estas, preocupadas que estão em detectar uma ordem de emergência de fatos lingüísticos na fala da criança, acabam por exemplo, tendo que adotar uma metodologia que exclui ocorrências que poriam em suspenso a suposto caminho para a homogeneidade da fala da criança.

Considerando-se que lidar com a fala/escrita da criança é lidar privilegiadamente com a mudança, com a língua em constituição, é preciso ter olhos para a heterogeneidade, a contingência. Sem esquecer que os mecanismos de funcionamento da língua - os processos metafóricos e metonímicos - impedem que se pense a aquisição da linguagem como uma via que leva à estabilidade na relação do sujeito com a língua (De Lemos, 1997b) - podemos, na verdade, tomar esse processo como um espaço privilegiado da manifestação do não-um/do não-discernível, da *lalangue* (alíngua) nos termos de Milner (1987).

Dada a perspectiva que vimos adotando, como pensar esses impossíveis de língua em sua relação com o sujeito?

Como vimos, na leitura que Lacan faz de Freud, ele distingue entre o **real**, o **simbólico** e o **imaginário**. É pela representação, que se dá no nível do imaginário, que o sujeito se relaciona com a linguagem, pois não é possível o acesso direto ao real que só se dá a conhecer no nível do simbólico. No entanto, por vezes o real irrompe por meio do equívoco, do lapso, do chiste etc., isto é, pelo jogo do significante.

A esse respeito afirmam Gadet e Pêcheux (1981):

*“Le réel de la langue n’est donc pas suturé sur ses bords comme une langue logique: il est traversé de failles, attestés para l’existence du lapsus, du witz et des séries associatives qui le déstratifient sans l’effacer. Le non-identique qui s’y manifeste présuppose lalangue, en tant que lieu où s’opère le retour de l’identique sous d’autres formes; la répétition du signifiant dans lalangue ne coïncide pas avec l’espace du répétable propre à la langue, mais elle le fonde, et avec lui l’équivoque qui affecte cet espace: ce qui fait qu’en toute langue un segment peut être à la fois lui-même et un autre, à travers l’homophonie, l’homosémie, la métaphore, les glissements du lapsus et du jeu de mots, et la double entente des effets discursifs”* (Gadet e Pêcheux, op. cit.: 51).

É, pois, a irrupção do real que está relacionada àquilo para o qual Lacan forjou o nome *lalangue* - **alíngua**. A alíngua é o não UM presente na língua, é o não-todo da língua, o não discernível. É a língua excedendo a si mesma em certos momentos, fazendo revelações imprevisíveis das suas relações, ou seja, é o real da língua que se mostra.

Para Milner a **língua** é o núcleo que dá unicidade e distinção a uma língua, sua forma invariante, e a **alíngua** (*lalangue*) é tudo o que é da ordem da não unicidade, da não sistematicidade, do não idêntico: *“é o equívoco e tudo o que o promove, a homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias palavras, incessante tecer de nossas conversações”* (op. cit.: 13). É o domínio da língua que não cessa de não se deixar simbolizar, não cessa de não entrar no domínio do simbólico. A alíngua é o que dá particularidade a uma língua, o que faz com que cada uma delas seja incomparável às outras. É aquilo, diz Milner, que consagra toda língua ao equívoco (1987: 15), aquilo que faz com que uma locução seja *“ao mesmo tempo ela mesma e uma outra”* (op. cit.: 13); é *“aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento, existe língua (ou seres qualificáveis de falantes, o que dá no mesmo) e existe inconsciente”* (op. cit.: 18).

Esse ponto de articulação/interseção entre língua e inconsciente, a alíngua, designa o que é a ocupação, a tomada do sujeito pela língua. Donde se segue que a alíngua é aquela

pela qual se dá a fundação do sujeito enquanto sujeito do inconsciente e da língua: a fundação do sujeito enquanto EU.

Por isso Milner, a partir de Lacan, afirma, como vimos, que os mecanismos da língua repetem os mecanismos do inconsciente e vice-versa. Retomemos então o excerto de Milner já parcialmente exposto no segundo capítulo:

*“o fato de que haja língua tem a ver com o fato que haja inconsciente, de onde se segue que os mecanismos de uma repetem aqueles do segundo [...] e reciprocamente. Donde se segue mais precisamente que um ponto pode ser definido onde a língua - ao mesmo tempo o fato de que exista e o fato que ela tenha tal forma - e o desejo inconsciente se articulam. Este ponto, ao contrário de Freud, Lacan o nomeou: é a língua - ou o que é o mesmo conceito: o ser falante, o fala-ser” (Milner, 1987:42).*

Para Milner, a figuração mais perfeita de a língua é a língua materna, ponto fundamental do assujeitamento. Estabelecendo uma relação entre língua materna e as “outras línguas”, Milner afirma:

*“[...] quem não vê que a classe das línguas pode ser dita inconsistente, uma vez que nem sempre um de seus elementos é de tal ordem que ele não pode ser colocado sem revelar-se incomensurável a todos os outros? Esta língua, que dizemos usualmente materna, podemos abordá-la por um lado que a impeça de fazer número com outras línguas, de juntar-se a elas, de ser a elas comparada” (op. cit.: 11-12).*

A língua materna é, pois, o lugar fundador do sujeito como **ser da linguagem**, “*parlêtre*”. Esse autor desloca, portanto, a língua materna da posição de primeira língua

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

para dar a ela uma caracterização específica, em que a língua materna é aquela na qual e pela qual o sujeito se constitui. A língua é causa do sujeito.

Pereira de Castro (1998b) procura tirar as conseqüências dessas reflexões de Milner para a aquisição de linguagem. Para ela, o conceito de língua materna, pensado a partir da relação entre alíngua e língua pode contribuir para a área de aquisição de linguagem, uma vez que permite mostrar, por um lado, que o excesso, a heterogeneidade, a singularidade da fala da criança são da natureza do **não-um**; por outro, que estes aspectos devem ser encarados como uma dimensão da ordem da própria língua e não como fatores extralingüísticos, isto é, não se trata de algo da esfera do biológico, nem do psicológico, nem do social.

A relação alíngua e língua possibilita o reconhecimento de uma dimensão da própria língua que vai além da unidade desta. A autora faz notar que o deslocamento dessa reflexão de Milner para o campo da aquisição exclui qualquer possibilidade de uma leitura ontogenética em que alíngua precederia a aquisição de linguagem, a aquisição de uma língua. Assim, esses conceitos não podem ser interpretados em termos de um eixo temporal, pois a língua suporta o não todo da alíngua; esta não existe sem aquela e reciprocamente.

Fenômenos de linguagem como muitos dos que são objeto de análise neste trabalho, impossíveis de língua e possíveis materiais no dizer de Milner (1989), mostram um funcionamento da linguagem ao qual o sujeito está submetido e são, portanto, lugar de ruptura que diz respeito ao sujeito, se se supõe o inconsciente. Mostram ainda um excesso constitutivo desse funcionamento, o real da língua (Milner, 1987), do qual as teorias lingüísticas nada têm a dizer. Isso, entretanto, não nos impede de reconhecer, subjacentes às cadeias imprevisíveis das crianças, estruturas que nos permitem interpretar tais cadeias.

Na análise das narrativas procuraremos tomar os textos das crianças como lugar de emergência do sujeito. Tratando-se de narrativas, será preciso refletir sobre a constituição da criança como narradora. O que nos dizem os dados quanto à relação da criança com a sua narrativa? O que eles nos revelam da posição da criança como narradora? Como, pelo narrar, configuram-se as suas experiências?

Lembremos que os dados foram coletados em sala de aula pela professora ou por uma pesquisadora. As crianças que os produziram eram alunos de 1ª a 3ª série do ensino fundamental de escolas públicas, inclusive uma de zona rural, e uma de uma escola particular. Na maioria das turmas, a instrução dada às crianças foi aquela tantas vezes mencionada neste trabalho: “**Contem alguma coisa/algo interessante que aconteceu com vocês**”. Em uma delas, porém, a professora trocou incidentalmente o **interessante** por **inesquecível**; em outra, a troca foi por **importante**. Apesar de essa diferença ter produzido seus efeitos em alguns dos textos das crianças, de uma maneira geral nas turmas em que isso ocorreu os dados apresentam-se como narrativas, mais especificamente como relato<sup>3</sup>.

#### **4.2 - As narrativas infantis: o que elas nos dizem da relação da criança com a linguagem?**

Começamos por uma observação que nada tem de nova: é grande a ocorrência, nas narrativas das crianças, de expressões oriundas dos contos de fada, “**era uma vez**” e “**e foram/viveram felizes para sempre**” e suas variantes. À parte a ausência de novidade

---

<sup>3</sup> Alguns dos dados que serão analisados podem ser encontrados na nossa Dissertação de Mestrado (Oliveira, 1995). O tipo de análise a que nos propusemos na ocasião levou-nos a incluir na análise dados que não produziam o efeito de narrativa. Neste trabalho ampliamos significativamente o *corpus* e nos ocuparemos basicamente de textos que produzem o referido efeito.

desse dado, podemos tomá-lo como um ponto de partida para uma reflexão sobre a posição da criança em relação à língua e como narradora.

Umberto Eco sustenta que, se uma história é iniciada com “era uma vez”, ela tem grandes chances de ser um conto de fadas e, de que, portanto, ela evoque e postule como “leitor-modelo” uma criança e “*não um adulto ansioso por reagir com um estado de espírito infantil*” (Eco, 1993: 75). Porém, naturalmente, continua ele, pode tratar-se de um caso de ironia, o que exige uma leitura mais “sofisticada” do texto que se segue. E acrescenta: “*Mas, mesmo que eu possa descobrir no decorrer do texto que este é o caso, foi indispensável reconhecer que o texto pretendia começar como uma história de fadas*” (op. cit.: 75).

Eco refere-se obviamente aos textos de escritores/poetas. Trata-se, pois, de uma posição em que o sujeito não só interpreta os seus próprio textos como reconhece a “*ordem estética enquanto ruptura da linguagem ordinária, enquanto diferença*” (De Lemos, 1997a: 15). No caso das nossas crianças que abrem o texto com “era uma vez”, elas encontram-se na posição de serem faladas pelos outros textos que leram, escreveram e ouviram, como atestam os casos de incorporação; mas também de serem interpretadas pela língua, como sugerem os movimentos de língua que enfocaremos.

A incorporação dessas fórmulas pela criança - “**era uma vez**” e “**e viveram felizes para sempre**” - mostra que ela está, de certa forma, “colada” às narrativas tradicionais, que ela identifica imaginariamente o contar algo, ainda que seja algo que aconteceu consigo mesma, com o contar histórias tradicionais. Ou seja, ao interpretar a instrução “**Contem ...**”, há o reconhecimento imaginário do “era uma vez” como contar algo, mas como veremos, imediatamente, pelo movimento no/do simbólico, essa expressão perde a identidade sintático-discursiva que carrega nos contos maravilhosos. Seus elementos são, portanto, rearranjados, passando a compor novas relações sintáticas.

Discursivamente produz-se uma ruptura que terá conseqüências na interpretação dessas narrativas: muito provavelmente o leitor também será deslocado na sua relação com o texto.

A incorporação mostra a criança presa no reconhecimento da semelhança, mas as relações de combinação e de substituição indicam que os significantes incorporados são ressignificados pelo trabalho da língua, compondo novas redes, impedindo, enfim, que se feche a identificação imaginária.

As narrativas que apresentaremos a seguir, ((1) a (6); (9) e (10)), produzem efeito de relato, na tensão com a expressão “era uma vez”:

(1) *“Era uma vez um dia eu estava brincando na rua de roba bamdeira, ai eu fiquei com vontade de beber água ai eu falei para minha amiga que eu ia bebêr água e ela deixou eu fui beber quando eu fui atrevesar para eu ir brincar em emvinha uma bicicleta e quando eu estava no meio da pista a bicicleta me pegou e a minha mãe me socorreu e eu fui para o hospital e lá fique intenada e depois e vi para a casa e fiquei boa.” (L - 10 anos)*

Considera-se que o “era uma vez”, nos contos maravilhosos, remete a um universo que não tem compromisso com a realidade, promovendo, de certa forma, uma negação do tempo (cf. Weinrich, 1973:47). O arranjo entre os significantes nesse texto, bem como nos demais que analisaremos a seguir, promove a diferenciação entre a significação da fórmula cristalizada que abre o conto maravilhoso e a sua ressignificação na abertura do relato acima. Neste caso, ainda que não se possa negar a sua ligação com os textos de onde migrou, “era uma vez” já não mais contribui para promover o efeito de negação do tempo, pois as relações que se estabelecem entre ela e os significantes do texto como um todo produzem efeito de referencialidade. Na

cadeia em questão “um dia”, que aparece imediatamente após “era uma vez”, estabelece, por assim dizer, o marco temporal do relato. Ou seja, é a cadeia em que se insere a fórmula que determina sua significação no texto, promovendo ou não o efeito de um mundo de ficção.

Em (2) abaixo, é também por “era uma vez” que se abre o relato: a viagem de uma tia vai desencadear toda a narrativa.

Note-se que neste episódio, à fórmula incorporada segue-se “*que minha tia...*”. O “*que*” funciona nesta posição como pronome relativo, referindo-se a “*uma vez*”. Há uma desestabilização do que é da ordem do cristalizado: “*uma vez*” liberta-se do “*era*” e abre-se para “*que*”, estabelecendo uma nova relação metonímica (cf. Oliveira, 1995).

(2) *“Era uma vez que a minha tia foi viajar no ano passado.*

*.A minha mãe que nunca tinha-me contado que eu tinha uma irmã que tinha 10 anos e que-se chamava L*

*.Ai chegou o dia de minha tia Maria viajar e fui até o aeroporto ela-se despediu de todo mundo quando foi a minha vez ela me disse que eu tinha uma chamada L eu chorei por causa disso quando eu cheguei em casa eu perguntei para a minha mãe:*

*\_ Mãe é verdade que eu tenho uma irmã?*

*\_ Não R*

*\_ Mãe fala a verdade:*

*\_ É verdade sim filha.*

*\_ Mãe por que a senhora nunca-me contou isso?*

*\_ Por que não R*

*\_ A tia Maria que me contou eu pensei que era mentira.*

*. Um dia a minha tia e a minha irmã venho para São Paulo eu fiquei muito alegre eu e minha mãe.*

*. Passou uma semana e a minha tia não foi na minha casa.*

*. E eu não vi a minha tia e nem a minha irmã eu fiquei muito chateada.*

*. Ela passou mais ou menos 2 semanas ou 3 semanas ou 6 semanas.*

*\_ Ai eu falei com a minha mãe.*

*\_ Mãe por que a Lidiane não vem em casa em mãe?*

— *Por que não R. eu do crasas a Deus por que você sabe que o seu pai só briga, só vive bebo por isso agora ele manerou mais.*

. *Ai minha tia comprou as passages.*

. *Ai chegou o dia de elas viajar eu fui até o aeroporto ai eu vii a minha irmã eu não chorei mas quando foi a hora de despedida que nós se abraçamos eu comesei a chorar ela entrou no ônibus eu continuei a chorar ai a minha mãe falou:*

— *Filha não chora.*

— *Ai o ônibus foi em bora eu fiquei muito triste eu e minha mãe.*

. *Ai eu viajei no ano de 1977 eu me diverti com ela eu dormia no quarto dela com ela.*

— *Esse dia foi o dia muito importante.*

Ass. R” - RSS - 9 anos

Por outro lado, a entrada de “era uma vez” em cadeias como as que surpreendemos em nossos dados promove uma breve tensão entre os efeitos de referencialidade e de ficcionalidade. Ou seja, a abertura conduz o leitor ao mundo de contos de fadas, mas os significantes vão se ressignificando na cadeia e, em consequência, a tensão vai perdendo a sua força e prevalece o efeito de referencialidade. Nesse sentido, a presença dos inúmeros “que” nos dois primeiros parágrafos (“*era uma vez a minha tia que nunca tinha-me contado que eu tinha uma irmã que...e que se chamava L...*”) restringe o que a eles se segue, ao mesmo tempo que abre a possibilidade de a narrativa tornar-se relato. A repetição de “que” garante um encadeamento, uma trama que se configura como um pano de fundo para o início da narrativa.

Vale notar também que o episódio acima traz o deslocamento da posição do narrador, como indica a mudança das marcas do discurso indireto para o discurso direto no relato do diálogo mãe-criança (depois, volta ao primeiro). No intervalo entre esses

dois tipos de discurso, emerge um sujeito que passa para a posição daquele que está (re)vivendo a cena próximo da emoção. O discurso direto é a sua voz.

Merece destaque ainda um último aspecto de (2) que diz respeito ao enunciado que fecha a narrativa “*Esse dia foi o dia muito importante.*”. Com efeito, nesse caso, a instrução dada à criança aludia a algo “interessante”. Ocorre, portanto, um deslizamento de “interessante” para “importante”, provocado provavelmente pelo efeito, sobre a criança, daquilo que se configurou pela narrativa. De fato, pelo relato configurou-se algo, acima de tudo, importante para a criança. Uma experiência muito próxima ao que se lê em textos ficcionais os mais diversos, enfim, uma ficcionalização da sua vida real.

Tal deslizamento constitui, portanto, uma manifestação da constituição, pela linguagem, da subjetividade na criança.

Alguns dos comentários tecidos a propósito de (2) estendem-se aos episódios (3) – (6). Isto é, trata-se mais uma vez das relações que se estabelecem entre a fórmula “era uma vez” e os elementos que abrem espaço para outros sentidos ou direções do texto.

(3) “*AS DUAS COBRA*”

*.Era uma vez qui eu estava no pre eu em vinha com meus colega ai eu pisei*

*. numa cobra eu dei um grito e falei vem correndo para você ver duas cobra.” G - 8 anos*

(4) “**Era uma vez quando eu fui no parque.**  
*eu e minha mãe estava em casa minha mãe estava dormindo e eu fui para escola e quando eu cheguei estava muito tarde por que estavavazia a minha sala e eu fui embora e quando eu vi que minha casa estava vazia e dai eu fiquei esperando porque eu não tinha o que fazer.” - DCF - 7,10 anos*

(5) **“Era uma vez quando eu estava na casa da minha tia Eu estava passeando na casa da minha tia [...] e vi um cachorro pequeno e ele estava morrendo de fome na rua e tinha uma mulhe do lado de mim e eu perguntei**

*Esté cachorro é seu e ela disse que não e ela comessou a chuta o cachorro e eu falei para ela não chuta o cachorro sso porque o cachorro comessou a i do lado dela ai ela não parava de chutar.*

*E éla comessou a menchingar e eu fiquei lá para de chutar o cachorro e ai ela não parava de minchiga e ai eu fui para dentro de casa e por causa dela eu apanhei da minha mãe.*

FIM” ANMM - 9 ANOS

(6) **“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 faleò:**

*\_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 laveí o rosto troquei e fui para a escola e a professora mandoi escrever alguma coisa que aconteseu com nós escrevi isso.” - F - 9,1 anos*

Note-se que tanto em (3) e (4) como em (5) e (6), o “era...” remete a uma situação no passado que toma, nas quatro narrativas, o lugar de pano de fundo.

Em (6) o início do relato abre espaço para a narrativa de um sonho, no qual a narradora se transforma em uma pessoa rica, dona de uma casa de três andares, mas que despenca do alto, escada abaixo. Segundo Eco (1994), a ficcionalidade parece revelar-se pelos “*detalhes inverificáveis e intrusões introspectivas, pois nenhum relato histórico pode suportar tais ‘efeitos de realidade’*” (op. cit.: 128 - aspas do autor).

A narrativa do sonho, como parte desse relato, parece caber parcialmente nessas observações<sup>4</sup>. Parcialmente porque se, por um lado, o que é narrado constitui detalhes e intrusões que produzem “efeitos de realidade” incompatíveis com o relato histórico, como afirma Eco, por outro, o relato de um sonho nem por isso produz o efeito de ficcionalidade. Mas com que efeito estaríamos lidando nesse caso?

No capítulo anterior dizíamos que o relato de um sonho não deixa de se referir a uma forma especial de experiência vivida. De que tipo de realidade se ocupa o relato do sonho? A narrativa do sonho é factível enquanto relato de um sonho, ou seja, com essa quase tautologia queremos dizer que o efeito de referencialidade desse tipo de narrativa vem de sua remissão a uma **realidade psíquica**. Disso decorre o efeito de ruptura com o efeito de realidade da vida “real”, embora isso não impeça a ilusão da representação acurada do vivido através do sonho. Dessa forma, poderíamos dizer que o relato do sonho cria um “efeito de realidade” que a história da vida (em vigília) da criança não suporta.

A passagem para a vigília é marcada na narrativa pelo relato de pequenos gestos do cotidiano “... depois acordei. Eu lavei o rosto, troquei ...”.

Em (7) e (8) surgem novos cruzamentos com a expressão “era um dia”. Poderíamos falar de uma substituição em decorrência de uma pressão do eixo metafórico sobre o eixo metonímico, promovendo, conseqüentemente a ruptura do bloco cristalizado. Dessa forma, “um dia” ocuparia a posição de “uma vez”.

(7) “**Era um dia** eu estava subido no pal o pal quebrou eu cai i sai rolando ai minha mãe foi mi busca com uma vara na mão ela mimetou a vara no lombo.

<sup>4</sup> Já salientamos anteriormente (pág. 158 ) que não estamos comparando a criança ao escritor, ao poeta.

*. ela mipecou e mi jogou dento do bameiro e pegou a agua muito quite com sal e jogou na minha costa para sara o machucado do tobo!” - MC - 9 anos*

(8) *“O que já aconteceu comigo*

*Já aconteceu várias coisas comigo.*

*Eu Já quebrei a mão fazendo paradinha na parede.*

*Eu também Já cai de bicicleta e se machuquei.*

*Um dia eu estava brincando na rua e ai um moleque veio e me bateu sem eu fazer nada para ele.*

***Era um dia** minha mãe pegou escursão para ir para a praia no meio do caminho eu comecei vomitar ainda bém que eu sárei logo.*

*FIM” - A - 9,7 anos*

Esse arranjo, resultante do trabalho da língua sobre a fórmula de abertura das narrativas tradicionais, diferentemente dos anteriores, não contribui para promover tensão entre os efeitos de ficcionalidade e de referencialidade, prevalecendo este último em todo o texto. Isso certamente tem a ver com o apagamento de “uma vez” em “era um dia”, ao contrário dos casos anteriores.

Em (8) o título é um fragmento da instrução dada pela professora. O que vem depois é um rol de fatos que não compõe uma narrativa, embora “faça texto”, usando aqui uma expressão de M. T. Lemos (1992). Ficam, contudo, as marcas “um dia” e “era um dia”, as quais parecem retomadas de inícios de narrativas que logo se interrompem.

Comentamos que (8) “faz texto”. Com isso queremos dizer que é possível reconhecer nele uma “unidade de sentido”, conforme M. T. Lemos, ainda que de natureza imaginária:

*“Dissemos que ‘texto’ é um certo efeito de consistência que se apresenta na relação do sujeito com um discurso, quando sua posição permite um apagamento do indizível que esse mesmo discurso produz. Dissemos também que ‘ser texto’ ou (como nos parece mais preciso) ‘fazer texto’, é a produção de um efeito de unidade de sentido no discurso cuja condição é o silenciamento não de um outro sentido, mas de toda uma força de proliferação de sentidos que é própria da linguagem. Desse modo, fazer texto tem a ver com ‘comunicar’ ou ‘informar’, se entendemos que há efeito de produção de **uma mensagem inequívoca**”<sup>5</sup> (op. cit.: 37 - ênfases da autora).*

O texto, como diz a autora, *“é sempre texto para alguém, de alguém [...]; o fato é que a linguagem sempre supõe um outro ao qual me dirijo, ao qual peço significação”* (op. cit.: 33), ou seja, o texto precisa do outro para definir-se como tal.

Uma outra narrativa, cuja abertura também se faz com o “era uma vez”, relata os encontros e desencontros entre um gatinho e três crianças. Numa narrativa em que se comenta que *“Juliana ficou com ele e levou para casa e ficaro feliz”* e *“Dougras ficou muito feliz”* aparece, após um trecho bastante longo: *“Ai a Derlanda ficou feliz para sentre e a Derlanda e os pais dela e o Fereques ficaro muitos felizes”*.

(9) **“Era uma vez a Juliana encontrou um gatinho que se chamava Fereques.**

*Ele era muito bom e quieto ele ficava com o menino que se chamava Dougras.*

*O Fereques gostava de ficar muito com ele e a Juliana ficou com ele e levou para sassa e **ficaro feliz.***

*Passou muito tempo com o gatinho.*

*A Juliana falou:*

*\_ Eu vou levar o gatinho para vizitar o Dougras.*

*Ai o Dougras **ficou muito feliz** com a visita do gatinho.*

<sup>5</sup> Para a autora esses são dois aspectos “diferentes mas não dissociados” (op. cit.: 37) do processo de constituição do “texto”.

*Ai a Juliana levou o Fereques na casa do Dougras.  
 Ai passou muito tempo na casa do Dougras.  
 Ai a Derlanda foi na casa do Dougras e falou:  
 \_ O gatinho é minha falou Derlanda Dougras eu vou levar o  
 gatinho para minha casa.  
 Ai a Derlanda levou o Fereques para sua casa e ela falou para  
 sua mãe:  
 \_ Mamãe eu axei o Fereques é mesmo filha isso é muito legau.  
 Ai a **Derlanda ficou feliz para sentre** e a Derlanda e os pais  
 dela e o Fereques **ficaro muitos felizes**.*

JPL - 9 anos

Nossa hipótese é de que a presença do sintagma “ficar feliz”, tantas vezes repetido na narrativa, puxa o fragmento “para sempre”. De fato, “ficar feliz” mantém relações paradigmáticas com “viver/ser feliz”. Por outro lado, a expressão fixa “*e viveram/foram felizes para sempre*” é de certo modo subvertida neste relato, na medida em que parte de seus elementos é convocada, pelo processo metonímico, a ocupar uma posição numa cadeia que faz parte de uma narrativa cujo enredo não coincide com aqueles dos contos maravilhosos. Dessa forma se compõe “*a Derlanda ficou feliz para sentre*”.

Seria o caso de perguntar como a criança leria o seu próprio texto depois de escrevê-lo. Provavelmente ela não reconheceria a incompatibilidade entre as expressões incorporadas e o restante do seu texto, pois não ocupa a posição de intérprete de si mesma e da língua. Por isso, em suas narrativas, os fragmentos do conto maravilhoso entram provocando deslocamentos e fissuras no texto.

Para Orlandi um texto é sempre incompleto:

*“[...] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade*

*fechada - embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira [...] (op. cit.: 54).*

Quando se trata da criança, a sua narrativa muitas vezes revela-se eminentemente heterogênea, permitindo por vezes que se recupere a “memória dos seus dizeres” para retomar a expressão de Orlandi. A incompletude nos textos acima apresenta-se na sua forma mais descoberta, ao contrário de um texto “bem acabado” que **simula** total completude. Há um resto na escrita dessas crianças que não se deixa amarrar. Sob “*a Derlanda ficou feliz para sempre*” em (9) e “*e viveram todos feliz para sempre*” em (10) abaixo, por exemplo, ainda lemos “*e viveram/foram felizes para sempre*” e, no momento em que as lemos, é quase impossível não reconhecermos aí as brechas por que entra o universo dos contos maravilhosos. Isso, entretanto, não impede que a criança, pelo efeito do imaginário, o veja como “um todo”.

Dados como esses levam-nos a pensar que, nesses casos, “era uma vez” e “ficar feliz para sempre” são, para a criança, as pontas desse suposto todo, pelas quais ela identifica um texto completo. Com essas expressões o texto estaria provido de abertura e finalização. O mesmo poderia se dar em relação ao título e a “fim”. Veja-se, nesse sentido, (5) e (8) acima, em que o primeiro começa com “era uma vez” e termina com “fim” e o segundo contém título e também é encerrado com “fim”.

Da mesma forma, em (10), além do título, podemos reconhecer tanto a fórmula introdutória quanto a marca textual de fechamento dos contos maravilhosos, ou fragmentos dela. Como em (9), não é só no final do texto que esta marca aparece, pois ela se multiplica na narrativa. A esse respeito, note-se a relação entre a expressão “ficar feliz” (“fiquei muito feliz”) e a fórmula que inclui o “para sempre”. Há uma tensão entre os dois usos: à fórmula fixa “*e viveram [todos] feliz para sempre*” segue-se a expressão “*fiquei muito feliz*” e, de

novo, a fórmula é parcialmente retomada “*muito feliz para sempre*” indicando um vir-a-ser de um processo de resignificação. Por isso a tensão.

Por outro lado, um pequeno fragmento que se segue a “era uma vez” indica também a relação do texto da criança com textos escritos ou orais “era uma vez **eu laia**”. “Laia” pode remeter tanto a fragmentos de narrativas como “lá ia eu pensativo pelo caminho ...” quanto “eu lá ia encucado pelo caminho...”. Neste último caso, trata-se de uma construção peculiar à região em que este dado foi produzido, em que a expressão “lá ia” pode ser interpretada como “estava indo”.

(10) “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\* nataram 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

\* : formas aproximadas

Já nos textos abaixo aparece apenas a fórmula final, embora parcialmente descongelada por substituições. Na curta narrativa em (11), o processo metafórico convoca “vão (vam) viver” para o lugar de “foram/viveram”.

(11)“*Foi que a minha prima de 20 anos ingravido do 9 meses e o namorado dela e u meu primo de 22 anos e eu acho que ele **vam viver felizes para senpre***” (LNS - 10 anos)

Já em (12), a fórmula aparece no meio do texto e ao final. Neste último caso, ocorre uma substituição bastante peculiar, na medida em que “ele eu e a Jessica” entra no lugar de “eles”. Além disso, “foram/ viveram” é substituído por “ficamos (facamos)”:

(12) “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 amanhã 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 serto e ele deu miu reais para a pulicia e ele eu e a Jessica facamos feliz para sempre.**”

A - 8 anos

Em (12) as relações de contigüidade, que dão sustentação à sequenciação do texto, promovem associações que trazem à tona novas recordações ou presentificam falas/textos cujo conteúdo é ligado às primeiras impressões/imagens narradas.

“\_ *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...*” [...] **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 serto e ele deu miu reais para a pulicia e ele eu e a Jessica facamos feliz para sempre.**” 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 vários blocos de narrativa 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, como ocorreu em (2), 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 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 toma conta 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 deste terceiro bloco retoma os três protagonistas deste relato, unindo-os no desfecho do relato do roubo do carro “*deu tudo serto e ele deu miu reais para a pulicia e ele eu e a*

*Jessica facamos feliz para sempre*". O uso da fórmula fixa ignora tudo aquilo que separa o primeiro episódio - o banho de piscina – do terceiro – o roubo do carro.

*" 1 - {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 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 não pode sair so amanha} 2 - {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.}*

*3 - {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 serto e ele deu miu reais para a pulicia e **ele eu e a Jessica facamos feliz para sempre.**}"*

É interessante notar que a expressão “*para sempre*” circula em outro texto, mas, dessa vez não é convocada por “ficar feliz”. Ela aparece ao lado de “*nunca mais*”, também indicativa de perenidade. Tal composição metonímica mostra que “*para sempre*” encontra-se em processo de ressignificação, uma vez que, embora mantenha relação com a fórmula de fecho do conto maravilhoso, aparece em (13) em outra cadeia, ao lado de uma expressão que pode substituí-la em certos contextos (por exemplo: “ele desistiu do projeto para sempre” vs. “ele nunca mais insistiu no projeto”). O mesmo pode ser dito de “*nunca mais*”.

(13) “*Quando eu era pequena eu tinha bronquite eu fiquei no hospital enternada eu tomei bezetasiu e eu não aguentava ficar lá eu tomava café, amoçava, jantava e minha mãe ficava la meu lado dormindo. ai*

*eu fui na casa da minha tia e eu sarei para sempre e nunca mais aconteceu mais.*” VPA - 9 anos

Já nos textos abaixo, “nunca mais” aparece em relações metonímicas com “não” (14) e “mais” (15) em processo semelhante ao descrito acima. A dupla negação no primeiro episódio promove um deslocamento de sentido e a repetição de “mais” no segundo leva à redundância.

(14) *“No dia que eu fui para o medio eu fiquei com muito medo eu pensei que eu fosse more.*

*\_ Mas o medico foi legal com migo ele falou você vai tomar um remedio gostozo eu falei ta bom eu tomei e falei que gostozo **nunca mais não tenho** medo de medico.*

*Isso foi condo eu era piqueno eu não tenho mais medo.”*

JBJ - 10 anos

(15) *“[...] e a minha mãe falou que eu **nunca mais ia mais** traser o telefone para a escola [...]”*

A presença de fragmentos do conto maravilhoso nos textos que produzem o efeito de referencialidade mostra que a criança está, de certa forma, presa ao “modelo” dessas narrativas. Todavia, se, por um lado, pela incorporação a criança se faz semelhante ao outro, por outro, o jogo da língua, que põe os significantes incorporados em novas redes, provocando deslocamentos imprevisíveis, mostra que não há identificação plena. Nisso podemos reconhecer o trabalho do simbólico - nesse processo que garante a singularidade da estruturação da criança na sua relação com a linguagem.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

Esses dados põem-nos uma questão que consideramos da maior relevância. Trata-se de nos perguntarmos que efeito produzem, sobre a criança que narra, os fragmentos incorporados do conto maravilhoso. Parece-nos possível que o narrador acabe sendo “ficcionalizado” ou sofrendo os efeitos da ficcionalização. Ou seja, ao incorporar expressões dessa natureza, a criança, pelo menos por breves instantes, entra no mundo desse tipo de ficção e sofre dele os seus efeitos ao relatar.

No caso de (12), que é uma curta narrativa em terceira pessoa, o fecho típico dos contos maravilhosos em “*acho que eles vam viver felizes para senpre*” promove a ressignificação dos personagens da narrativa da criança, como personagens de uma história ficcional. Ou seja, os fragmentos incorporados não deixam de provocar efeitos na criança.

Em decorrência dessa constante tensão entre o imaginário, que incide sobre o semelhante, e o simbólico comparecem elementos de narrativas ficcionais tradicionais em um texto que produz o efeito de relato. Nesse sentido, vale retornar ao texto (9) para lembrar que *Juliana* é não somente o nome da personagem, mas também da garota que escreveu o texto:

*“Era uma vez a Juliana encontrou um gatinho [...]”.*

Ou seja, como dizíamos na abertura deste capítulo, a criança diz “eu” pela menção ao próprio nome. Mas por que a terceira pessoa - “*a Juliana encontrou um gatinho*” - e não a primeira - “*eu encontrei um gatinho*”? Isso não estaria indicando um certo efeito de textos ficcionais, o qual teria contribuído para definir a sua relação imaginária com os textos narrativos e com a sua experiência pessoal?

Isto é, nos contos maravilhosos o “era uma vez” sempre convive com uma terceira pessoa (gramatical): “uma princesa”, uma rainha”, “um rei” etc. Para nós, no caso da narrativa acima, esse fragmento de abertura do conto produziu seu efeito de ficcionalização sobre a criança que, ao invés de dizer “eu”, refere-se a si mesma pelo seu nome, configurando-se uma terceira pessoa como nas narrativas de onde migrou o referido fragmento. E é assim que pela linguagem ela configura a sua experiência: a experiência de um eu-outro: Juliana.

Processo semelhante aparece em (16) abaixo, já que “Ronaldo” é também o nome da criança que escreveu o texto:

(16) *"A mata*

**Era uma vez um menino chamado Ronaldo.**

*Ele vivia tirando férias até que chegou um dia que sua mãe não deixou ele tirar verias.*

*Ai ele começou a conhecer um linda matra mas so que ele tinha medo de entrar na mata depois de três dia que ele criou coragem e entrou na mata ele achou muito linda a quela mata ai ele chamou ceus colegas para ir todo o dias com ele." - R - 9 anos*

Nesse caso, o “era uma vez” é também seguido de uma terceira pessoa e, ainda, em consonância com os contos tradicionais, vem seguido de uma expressão nominal introduzida pelo artigo indefinido “um”: “*um menino chamado Ronaldo*”. Além disso, a presença do título, bem como o efeito de aventura promovido pelo tema da visita a uma mata desconhecida, produzem um efeito de ficção. Ou seja, é possível reconhecer nele certas semelhanças com outras narrativas que produzem o efeito em questão.

Para Perroni (1983) a narrativa tradicional (“estórias”) desempenha um importante papel na aquisição da narrativa na medida em que ela abre para a criança a possibilidade de estabelecer um outro tempo e um outro lugar distintos do momento da enunciação. Independente de as crianças acreditarem ou não nas estórias, na existência de suas personagens, *“é a própria possibilidade de criação da ficção através da linguagem que permite à criança utilizar esse poder que a linguagem lhe dá de constituir o ‘não observado’ e reconstituir o passado”* (op. cit.: 229).

Avançando um pouco mais em relação à hipótese defendida pela autora, diríamos que tanto os textos que produzem o efeito de ficção como os que produzem o efeito de relato, sejam eles orais ou escritos, têm papel fundamental na relação da criança com a sua experiência. Enquanto formas de manifestação da linguagem, eles são um importante “material” através do qual se constitui, no sujeito, não só o simbólico mas também o imaginário, a partir dos quais a sua vivência, a sua relação com o mundo e consigo mesmo podem ganhar contornos.

O sujeito, como vimos, relaciona-se com o real através do simbólico e do imaginário, constituindo a sua experiência da realidade. Narrar experiências pessoais implica ressignificar o vivido. Implica, portanto, uma impossibilidade estrutural do sujeito de tudo poder saber e de tudo poder dizer da sua experiência, isto é, existe um hiato constitutivo na/da relação do sujeito com as suas experiências e consigo mesmo.

Entende-se por que, conforme Rudelic-Fernandez, o relato é, na análise, um texto frágil e multiforme que se sustenta

*“ao longo de um limite ‘dito-não-dito’ que desenha, às vezes em meio a uma profusão de palavras, os contornos de um abismo de silêncio. Instalado no próprio coração do relato, um espaço margeado pela linguagem (o ‘capítulo de minha história que é*

*marcado por uma lacuna ou ocupado por uma mentira'), encoberto e travestido, encenado e disfarçado, ele não pára de 'furar' o tecido significante da narração, nele introduzindo espaços em branco, rasuras, e palimpsestos ilegíveis. Como única instância discursiva capaz de integrar 'o outro no mesmo', a narração, em análise, apodera-se das imagens e das lembranças, dos personagens e dos cenários, dos ritmos e das melodias, para representá-los numa cena imaginária (mimésis), transformá-los numa história ficcional (mythos) e deles fazer um relato (op. cit.:722 - todas as aspas são do autor).*

Cabe ao imaginário sustentar a crença da adequação entre o real da experiência e o narrado, o simbolizado; promover o reconhecimento, pelo sujeito, da semelhança entre o narrado e o vivido.

Aliás, se nos é dado falar de efeitos de referencialidade ou de ficcionalidade de uma narrativa, é justamente porque, enquanto sujeitos, somos suportados pelo simbólico e pelo imaginário, sem os quais não haveria possibilidade de nenhum tipo de classificação, de distinção.

Dessa forma, poderíamos dizer que não é a presença, por si só, de certos elementos que faz o texto produzir o efeito de referencialidade ou de ficcionalidade. Os fragmentos do conto maravilhoso nos textos acima não fizeram das narrativas ficções. Tais efeitos decorrem daqueles promovidos pelos movimentos de antecipação e retroação, ou seja, da forma como os elementos da cadeia textual se ressignificam.

Consideremos agora o episódio (17) abaixo

(17) ***“Eu ficei fellis pala sepes.  
E muito aleges pala sepes a asi.”*** (ALS - 10 anos).

Esse dado mostra-nos uma criança enredada, presa em um fragmento do conto maravilhoso. Reprodução pura e simples? Não. Mas o espaço de manifestação daquele que, pela instrução, é pretensamente convocado a narrar uma experiência sua, é mínimo, pois resume-se a duas substituições: : “eu” por “eles”, presente na fórmula original e “muito alegres” no lugar de “felizes”. O episódio (17) é a essência da relação com uma imagem. Presa a ela, a criança não narra, apenas repete fragmentos que compõem a imagem de uma narrativa: a possibilidade do seu dizer parece estar circunscrita aos limites impostos pela expressão “e foram/viveram felizes para sempre”.

As substituições atestam a tensão que o processo metafórico promove nesse bloco cristalizado, mas podemos dizer que não há efeito de ressignificação, pois, apesar do corte, o que foi substituído não incide sobre o que restou estabilizado, a configuração final continua a produzir o efeito de bloco.

De onde vem essa paralisia? Se ela diz “eu”, o que a impede de narrar uma experiência sua? Na medida em que a instrução convoca desse tipo de narrativa justamente o fragmento que fecha a história, este produz na criança o efeito de paralisia porque não há mais o que contar - a narrativa foi encerrada (abortada?) antes mesmo de ser iniciada.

Diante disso, poderíamos nos perguntar se o que se configura em (17) inclui o outro, se, como diz M. T. Lemos (op. cit.), ele supõe um outro a quem se dirige e pede significação; se, enfim esse episódio constitui um texto.

A repetição, ao invés de estancar o fluxo temporal, pode, ao contrário, promover o efeito de andamento na narrativa. Assim, se em uma narrativa aparece algo como: “E ele caminhou... E ele caminhou... Caminhou léguas a fio. Mas não encontrou água naquela imensidão de terras...”, a repetição joga a linha do tempo para a frente.

Apesar de diferir de (17) em outros aspectos, o episódio abaixo tem com ele em comum a repetição e o efeito de enredamento:

(18) *“No dia que eu fui eu em Belorizonte fui no parque eu andei no Cavalinho no carrinho na roda gigante na quele dia foi o dia mais feliz da minha vida eu mais meu primo andamos ne tudo carocêu carrinho roda gigante*

**. Na quele dia era no domingo lá no domingo foi o domingo feliz mas o que eu mais gostei foi o cavalinho mais eu gostei de ir lá no parque brinquei muito de brinca sabe por que eu gostei mais do cavaleño porque ele e maceinho.**

**. Eu fiquei muito feliz por ter ido no parqui olha eu queria que todos voceis estivesse a qui eu gostei de ir muito no parqui eu adorei olha meus ficaram com medo olha eu fiquei muito feliz por ter ido la**

*agora eu estou quase acabando.*

*. Um beijao uma”*

C - 8 anos

Note-se que o texto é relativamente extenso, mas nem por isso a narrativa se desenrola. A instrução, lembremos, pede para ‘contar’ um ‘fato interessante’. O que teria promovido a quase estagnação, sem retorno, a partir do segundo “parágrafo” (5.<sup>a</sup> linha)? Isso não teria a ver diretamente com o “interessante” que compõe a instrução? A criança parece ter sido especialmente afetada por esse fragmento. Pelo menos é o que sugerem o segundo e o terceiro “parágrafos”. Com efeito, neles há reiteradamente a afirmação da felicidade proporcionada pelo passeio.

Veja-se, nesse sentido, o segundo parágrafo: *“Na quele dia era no domingo lá no domingo foi o domingo feliz”* parece uma “tentativa” de dar continuidade à narrativa que se frustra para dar lugar àquilo que responderia ao ‘interessante’ da instrução: *“mas o que eu mais gostei foi o cavalinho mais eu gostei de ir lá no parque brinquei muito*

*de brinca sabe por que eu gostei mais do cavaleño porque ele e maceinho*". Essa tensão entre o narrar e o argumentar não poderia ser tomada como um indicativo de que a criança interpretou a instrução tal como comentamos acima? Mais uma pista nesse sentido é o fragmento "*brinquei muito de brinca*" que pode ser visto como um retorno à narrativa que mais uma vez fracassa, perdendo-se em meio à repetição.

Na constituição do texto, como esclarece De Lemos (1992b), cada elemento, independente da sua extensão ou composição, ao mesmo tempo que abre possibilidades de sentidos/direções, determinando o que a ele se segue, é também determinado pelo elemento que ocupa o espaço aberto, o qual abre novas direções, configurando, assim, um jogo de abertura e restrição: ou seja, cada novo elemento que entra na cadeia promove, ao mesmo tempo, abertura e restrição de posições e sentidos, num movimento de antecipação e retroação. Por isso, dizíamos, a propósito de (1), que é a cadeia em que se insere a expressão "era uma vez" que determina a sua interpretação.

Em (18) esse movimento é muito precário. Há repetição de fragmentos muito semelhantes - "*Na quele dia era no domingo lá no domingo foi o domingo feliz*" [...] "*o que eu mais gostei*" [...] "*mais eu gostei*" [...] "*brinquei muito de brinca*" [...] "*eu gostei mais*" [...] "*Eu fiquei muito feliz*" [...] "*eu gostei de ir muito*" [...] "*adorei*" [...] "*eu fiquei muito feliz*" - Conseqüentemente os elementos que se sucedem quase não retroagem sobre os que os antecedem. Por isso, à medida que o leitor avança no "texto", tem a sensação de estar lendo enunciados muito semelhantes entre si, cujos pontos de partida e de chegada são sempre muito próximos.

Também em (17) acima, composto basicamente pela expressão incorporada do conto maravilhoso, o movimento de antecipação e retroação parece estar completamente ausente. Na repetição de um mesmo fragmento praticamente congelado, o primeiro - "*Eu ficei fellis pala sepes*" - não promove abertura e o segundo - "*E muito aleges pala sepes a*

*asi*” - não contribui para a restrição do primeiro - “*Eu ficei fellis pala sepes*”. Isso, acreditamos, está diretamente relacionado não só com o efeito de paralisia de que falávamos acima, mas de igual forma com a exclusão do outro, ou melhor, da não inclusão do outro na sua constituição.

Porém, importa enfatizar, incorporação não equivale a paralisia. Assim, embora muitas vezes as expressões incorporadas guardem, de certa forma, a sua origem textual, elas são passíveis de se submeterem aos movimentos de língua. Se em alguns dos textos acima ((2) – (6)) o “**que**” ou o “**quando**” surge na seqüência do “era uma vez”, é porque houve uma abertura para eles por “uma vez”. O “**que**” e o “**quando**”, por sua vez, determinaram o que veio depois. Entretanto, é o efeito retroativo que dá visibilidade ao novo estatuto de “era uma vez” na cadeia: “*era/ uma vez que/quando[...]*”.

Na verdade, a expressão cristalizada - “era uma vez” - não se apagou totalmente. Ela subsiste, em sua materialidade, sob a nova cadeia, gerando, portanto, equívocidade. O efeito retroativo, porém, dá visibilidade às “novas” posições ocupadas pelos elementos que compunham a expressão cristalizada, determinando sua significação lingüística. Poderíamos, nesses casos, falar talvez de uma condensação **quase-metafórica** no eixo metonímico, uma vez que não há substituição, pois parte da cadeia latente permanece na cadeia manifesta.

Vale ressaltar que, no caso de (10), os efeitos da antecipação e da retroação garantem uma certa coesão ao texto, na medida em que nos permitem interpretar as ocorrências “vaca” (no título), “boi”, “vaca”, “vaca” (segunda, quarta e sexta linha do texto, respectivamente) como referindo-se a um mesmo animal. Da mesma forma, é o efeito retroativo que, de certa forma, tira e viveram todos feliz para sempre da deriva, uma vez que se estabelece uma certa relação entre essa expressão, incorporada pela criança, e “*Fique*

*muito feliz” e “muito feliz para sempre” no último “parágrafo” e entre estas e “porque eu cei torelé eu não vou cer nordido”.*

Aqui é preciso pensar no estatuto da coesão. M. T. Lemos (1992) discute esse tema procurando mostrar que a coesão não é uma característica natural da linguagem, que, bem ao contrário, na linguagem *“opera algo da ordem do não coesivo, do não-todo”* (op. cit.: 35).

*“Para Halliday parece bem natural dizer que o texto é um ‘todo’ e um ‘todo unificado’. Mas se ele se preocupa em mostrar como esse efeito é atingido é porque reconhece que a coesão é algo a atingir, e não uma propriedade natural, automática da linguagem. Se há uma tendência, ou mesmo uma necessidade de coesão, é porque, na linguagem, opera algo da ordem do não coesivo, do não-todo. A linguagem da criança dá evidência disso: a criança diz alguma coisa, ou seja cria significação em algum nível, mas falta coesão (M. T. Lemos, 1992: 35-6- ênfase da autora).*

Um outro exemplo desse estado de coisas, acrescenta ela, é o chiste. Nele, paralelamente à significação “autorizada”, emerge uma outra sem que, entretanto, esta substitua aquela. Nesse sentido, prossegue a autora, *“o chiste não é uma unidade semântica porque só faz sentido ‘chistoso’ se as ligaduras coesivas não se fecharem em um único sentido”* (op. cit.: 36 - aspas da autora).

A autora vê a coesão como um efeito de sentido que, no entanto, não esgota a possibilidade de sentido. É possível haver emergência de sentido sem haver coesão. Mais que isso, haveria na linguagem *“uma tendência que, oposta à da coesão e da coerência, ameaça uma proliferação (e deslizamento) de sentidos”* (op. cit.: 36).

Dessa forma, parece bem evidente que se os movimentos de antecipação e de abertura, permitem, por um lado, a emergência de sentido, por outro, não garantem a coesão, porque eles não são suficientes para estancar essa proliferação de sentidos de que fala M. T. Lemos.

(19) abaixo parece ter algo em comum com (17) e (18). Esse episódio foi escrito pela mesma criança que produziu (17), seis meses após este<sup>6</sup>:

- (19) *“Eu fiquei tão com tete por que eu ajei amigo  
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.*

Nos primeiros contatos, esse dado pareceu-nos quase totalmente opaco. Com efeito, se podíamos reconhecer 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 concluir que (19) resulta de uma composição ortográfica que foge aos padrões vigentes, mas cuja chave para seu desvelamento estava no reconhecimento de um movimento de repetição na diferença.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

<sup>6</sup> Houve duas turmas em que se procedeu a coleta de dados duas vezes, com o intervalo próximo de seis meses. A motivação para tal restringiu-se tão somente à nossa proximidade em relação às professoras. Não houve qualquer intenção de fazer uma coleta longitudinal.

(19') "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."

A fixação de um certo sentido decorre da interpretação que é gerada pela tensão entre o reconhecimento de um certo funcionamento da escrita e o estranhamento provocado pelas formas não convencionais presentes nos enunciados.

Entretanto, se nos ativéssemos à versão ortográfica tal como exposta acima, sem fazer o caminho de volta para o dado, deixaríamos escapar um funcionamento ao qual se relaciona toda a sua riqueza. Assim como em (17), em (19) algo se repete, mas de uma forma muito peculiar. "*Eu fiquei tão com tete [...]E eu fique tão com tete pra sete [...] milha mãe foi mas com sete...*" estão, na verdade, fundadas sobre a repetição de um mesmo significante. De fato, um olhar atento permite reconhecer algo que insiste em retornar:

COM TETE  
SETA  
COM TETE  
SETE  
COM SETE

De onde vem esse significante que está se repetindo (com diferença?) na constituição de (19)? Coloquemos em relação os excertos que nos levaram a falar de repetição:

	<b>EU</b>	<b>FIQUEI</b>	<b>TÃO</b>	<b>COM TETE</b>	
<b>E</b>	<b>EU</b>	<b>FIQUE</b>	<b>TÃO</b>	<b>COM TETE</b>	<b>PRA SETE</b>
	<b>MILHA MÃE</b>	<b>FOI</b>	<b>MAS</b>	<b>COM SETE</b>	

Dessa forma, subjacente a essas ocorrências emerge a expressão cristalizada “e viveram felizes para sempre”. De fato, vejamos:

	<b>EU</b>	<b>FIQUEI</b>	<b>TÃO</b>	<b>COM TETE</b>	
<b>E</b>	<b>EU</b>	<b>FIQUE</b>	<b>TÃO</b>	<b>COM TETE</b>	<b>PRA SETE</b>
<i>E</i>		<i>viveram</i>		<i>felizes</i>	<i>para sempre</i>
	<b>MILHA MÃE</b>	<b>FOI</b>	<b>MAS</b>	<b>COM SETE</b>	

Em (19), como em (17), não há narrativa efetivamente. Em ambos 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. Um fragmento, que em textos promove efeitos de ficcionalidade, barra o relato de uma experiência.

Até o momento, o nosso olhar sobre os dados mostra a criança, na sua relação com a língua, circulando nas três posições de que fala De Lemos (1997a e 1997b). De uma maneira geral, os aspectos enfocados permitem inferir que a criança encontra-se

- ora na posição de ser falada pelo outro, como indicam os casos de incorporação cristalizada. Estas não provocam estranhamento na criança, dando mostras de que ela nem sempre reconhece as diferenças entre os textos;
- ora na posição de ser interpretada pela língua, como mostram os movimentos que descongelam e ressignificam as expressões cristalizadas;
- ou ainda na posição daquela que escuta os efeitos das suas narrativas, como se pode verificar, por exemplo, em (6), (7) e (12), entre outros.

Por outro lado, a escuta se faz também presente naqueles casos em que as substituições são indício de um movimento inicial de reconhecimento de semelhanças e diferenças entre o texto ficcional - de onde saem os fragmentos cristalizados - e o texto da própria criança, como, por exemplo, em (12) e (13).

É preciso enfatizar que a análise privilegiou até agora um fato - a presença de expressões do conto maravilhoso - pela força que ele tem em vários dados. Isso nos leva 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?

Entretanto, nos textos que trazemos abaixo, a entrada na narrativa não se dá pelas fórmulas fixas como “era uma vez” e “e viveram felizes para sempre” e suas inúmeras variações, como já discutido. Trata-se de narrativas com forte efeito de ficcionalidade ((20)) ou referencialidade ((21), (22) e (23)):

(20) *“Um dia na mata*

*Num dia eu fui na **mata** eu entrei na **mata** e eu vi um home la em cima 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 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*

Como já defendíamos na nossa Dissertação de Mestrado, também esse texto apresenta efeitos de ficcionalidade. O enredo é centrado numa aventura que se passou na “mata amazônica”. A idéia de salvamento, aliada ao local onde se passam os eventos narrados, remete-nos imediatamente aos textos de ficção de aventura, seja de narrativas tradicionais seja de estórias em quadrinhos ou mesmo de textos televisivos (desenhos, filmes etc.) em que sempre aparece um herói para salvar os desamparados. Acresce-se a isso outro interessante aspecto: ao final do texto lemos “Ator - Danilo” (atentemos para o sublinhado, que é da criança). Na Dissertação, interpretamos “Ator” como **autor**, o que reforçaria o efeito ficcional da narrativa em questão. O efeito, porém, não seria diferente se “ator” fosse tomado no sentido teatral, como aquele que representa um personagem.

Retomemos aqui algo já exposto no segundo capítulo. Conforme Milner (1983), por ser o registro da semelhança, o imaginário diz respeito ao que faz ligação. Esta suposição permite deduzir outras, ou seja, há o dissemelhante e, portanto, relação. Disso se conclui que existem propriedades sobre as quais se fundam as classes, o que leva ainda à conclusão de que as propriedades são uma forma de construir o semelhante e, igualmente, de que existem todos cujo limite é dado pelo ponto onde aparece um dissemelhante. Enfim, diz o autor, tudo isso permitirá concluir que há o representável, já que a representação funda-se na semelhança e na relação. Dessa forma, a reiteração e a combinação de procedimentos acessíveis permitirão ligar entre si os todos “*en un tissu de semblable et de dissemblable, qu'on peut aussi bien constituer en tout du représentable: ce que l'on nomme la réalité*” (op. cit.: 8).

Já o simbólico diz respeito a um “discernível puro”, pois este não decorre das relações de semelhança e dissemelhança e de propriedades. As propriedades, afirma o autor, “*viennent d'ailleurs réfracter imaginaiement ce que le symbolique sèchement*

*distingue*” (op. cit.: 9). O simbólico é, portanto, da ordem da pura diferença e sobre esta funda-se a semelhança imaginária, uma vez que é a diferença que permite a semelhança.

Ou seja, as coisas não têm em si mesmas propriedades que permitiriam discerni-las. As propriedades - no caso, as propriedades que distinguem entre si um relato e uma ficção - são construídas pelo imaginário a partir do simbólico. Elas são, pois, o resultado da relação do sujeito com a linguagem. É a partir daí que o sujeito pode ler uma narrativa como relato ou ficção.

Em (21), as falas reportadas, seja de forma indireta - *“meu pai disse que agente ia domingo”*, seja direta - *“Chegando no domingo meu pai disse:/ \_ O pedro hoje não vai da porque nos vamos viajar./ Daí eu disse:/ \_ Então você me deixa lá que daí você pode viajar tranquilo”* - possuem papel importante na produção do efeito de referencialidade:

- (21) *“Um dia eu estava morrendo de saudade do meu primo e estava num sabado e meu pai disse que agente ia domingo.  
Chegando no domingo meu pai disse:  
\_ O pedro hoje não vai da porque nos vamos viajar.  
Daí eu disse:  
\_ Então você me deixa lá que daí você pode viajar tranquilo.  
Depois eu fui la fomos no chopping e no parque de diversão.”*

Em (22), assim como em (23) abaixo, o relato configura-se como interessante pela referência a um fato inédito para o narrador:

- (22) *“Titulo: Eu não sou coisa para me esquecerem*

*Quando estava no pré, eu ia embora da escola com ônibus.  
Porque minha mãe tinha que trabalhar.  
Mas não era moça do ônibus que vinha me pegar para ir embora,  
era o meu irmão Cesar, que estava na 3ª série.*

*Era uma chatice, quando a gente chegava no ônibus, ele estava quase saindo. Nem dava tempo de comprar uma pipoca. Ainda mais quando o meu irmão tinha educação física na última aula. Mas um dia, bateu o sinal, e ele não aparecia. Seis horas e nada dele.*

*De repente eu fui com lágrimas nos olhos e disse para a professora:*

*\_ Posso ir ver se os ônibus já foram?*

*Ai eu fui. Mas quando eu cheguei, surpresa!!!! Não tinha nenhum ônibus !!*

*Fui correndo de volta! Chorando!*

*Ai eu disse há ela*

*\_ Não tem nenhum ônibus!*

*Ela me levou para a sala de professores.*

*E lá estava a minha professora verdadeira!*

*Ela me deu pão de queijo, refrigerante e etc.*

*Ai ela ligou para o meu pai, ele disse que estava vindo para lá*

*Quando ele chegou, ele disse que deu a maior bronca no César.*

*Depois pediu para a moça do ônibus, me pegar na hora da saída*

*E foi assim que aconteceu minha história interessante!"*

*(Cps - 9 anos)*

Em (22) também aparecem as falas reportadas de forma direta - “De repente eu fui com lágrimas nos olhos e disse para a professora: / \_ Posso ir ver se os ônibus já foram? [...] / Ai eu disse há ela / \_ Não tem nenhum ônibus!” - e indireta - “Ai ela ligou para o meu pai, ele disse que estava vindo para lá / Quando ele chegou, ele disse que deu a maior bronca no César. / Depois pediu para a moça do ônibus, me pegar na hora da saída”. Além delas, a referência à primeira pessoa logo no título “Eu não sou coisa para me esquecerem”, certamente contribui para a produção do efeito de referencialidade da narrativa.

O mesmo pode ser dito do comentário final do texto acima - “E foi assim que aconteceu minha história interessante!” - uma vez que ele reafirma o narrado como uma experiência vivida pelo narrador. Comentário semelhante fecha (23) - “Isso é que eu queria

*falar para você que aconteceu gomigo de interecante*". Em ambos os casos, o fecho contribui para dar visibilidade a uma criança que é intérprete do seu próprio texto:

(23) *"Uma coisa que me aconteceu de intereçante 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 premeira vez que a gente faz alguma coisa, a gente não sabe como é essa coisa Nós acabando ficando com medo dessa coisa. Eu tenho sertesa, que alguma coisa que você vai fazer pela premeira vez você acaba ficando com medo, mais isso é normal.*

*A onde nós estavamos mesmo, a é, a **historia**. Bem chegou o dia, e eu estava com minha mãe e meu pai, a Deb, (a amiga da minha mãe) e seu mario.*

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

*Entramos no avião, estava mais cauma.*

*De repente, o avião começou a anda, 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 inesquesivel e eu dormi como uma pedra na quela noite. Eu adorei tanto que quando eu fui **morrar** 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 gomigo de interecante.*

*TCHAU."* (Cps - 9 anos)

Em (23), embora se dirija ao leitor, fazendo comentários, a criança não abandona a narrativa. 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, a é, a história. Bem chegou o dia, e eu estava com minha mãe e meu pai [...]*”.

Esse trecho é bastante ilustrativo de que a criança ocupa a posição de intérprete do seu próprio texto, na medida em 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, o comentário marca a interpretação, pela própria criança, do que ela acabara de dizer/escrever como uma saída da narrativa.

Aqui é preciso ressaltar um aspecto 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 De Lemos (1997a e 1997b) não são excludentes entre si. Nem é possível supor uma ordem teleológica entre as posições. Isso porque, como afirma De Lemos, 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*” (1997a:16).

Há um outro aspecto nesse dado que gostaríamos de registrar. O comentário “*Eu adorei tanto que quando eu fui morrer no Brasil eu não tive medo de andar de avião*”, configura uma situação em que o narrador morava no exterior por ocasião do fato narrado. Assim, a presença de “rr” em “*morrar*” pode não decorrer simplesmente de um erro ortográfico, mas de um lapso que revela algo da língua falada no país em que ele teria vivido.

Com a análise dos dados acima, esperamos ter tido a oportunidade de mostrar que, se por um lado, existem, por exemplo, marcas dos contos maravilhosos na escrita

das crianças, por outro, há sempre algo que denuncia a singularidade da relação do sujeito com a linguagem. Esta aponta para os modos de funcionamento da linguagem, ou seja, os processos metafóricos e metonímicos responsáveis tanto pela interpretação como pela estruturação da fala/escrita. Entretanto, eles sempre põem em relação elementos imprevisíveis, garantido combinações e efeitos diversos. Basta lembrarmos que a instrução deu lugar a textos tão distintos entre si. Nisso reconhecemos o Outro que desfaz seqüências, aproxima e apaga unidades, processo segundo o qual se dá a subjetivação do sujeito pela língua ou, como diz Lier-de Vitto, "*ponto agudo de subjetivação em que a língua atravessa os textos e põe o sujeito no intervalo, entre ecos do significante*" (Lier-de Vitto, 1994: 160).

É através desses processos que a criança pode referir-se ao vivido, ao mesmo tempo que o configura. É igualmente através deles que fragmentos de outros textos/fala, inclusive aqueles do conto maravilhoso, são postos em relação, ainda que, em certos casos, sejam presentificados como blocos indivisos.

## 5 - PARA CONCLUIR

O nosso esforço neste estudo foi buscar uma alternativa para o tratamento das narrativas **infantis** fora da dicotomia em que geralmente se baseiam estudos nessa área, ou seja, fora de perspectivas que atrelam o relato à “representação do vivido” e a ficção à “imaginação/criação”.

Tratando-se de narrativas infantis, no caminho aqui trilhado, 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.

A aquisição, como vimos, resulta da interação entre adulto e criança, ou melhor, resulta mais especificamente 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” (tomamos aqui as palavras de M. T. Lemos (1992)), que há mudança na fala da criança.

A mudança decorre dos processos metafórico e metonímico, os modos de funcionamento da linguagem, os quais 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.

O dinamismo desses processos - a vocação para a criação, para o novo, que lhes é constitutiva (Lacan, 1966/1996) - 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 (De Lemos, 1997b).

Ao reconhecermos os processos metafóricos e metonímicos como os modos de funcionamento da linguagem, não visávamos apenas a um caminho teórico que permitisse explicar a mudança na aquisição. Uma vez que tais processos são regidos pela ordem do significante, interessava-nos o fato de que, pensada a linguagem dessa forma, não se poderia 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, mas, ao contrário, deve ser entendida como um efeito de língua.

Ou seja, a assunção do interacionismo como a proposta a partir da qual poderíamos pensar as questões inerentes à aquisição significou, *a priori*, o distanciamento de teorias sobre narrativas cuja base representacionista supõe uma relação “natural” entre linguagem e mundo.

Assumir que a aquisição é, por assim dizer, comandada pelo funcionamento da linguagem, que é a sua ordem própria que promove a mudança na fala da criança, significou 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 sócio-culturalmente determinadas de significar relações entre objetos, pessoas, situações (De Lemos, 1995).

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. Assim, só poderíamos pensar a questão do relato e da ficção em relação às narrativas infantis em termos de efeito de referencialidade e de ficcionalidade.

Como foi possível depreender das questões que acabamos de expor, a idéia de efeito esteve 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, nessa parte a que normalmente é atribuído o papel de promover algum tipo de “fecho” no trabalho, retomar algumas questões para explicitar um pouco melhor 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 anular os seus efeitos.

A dimensão do papel da linguagem, como vimos, é plenamente reconhecida por Lacan, 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, como se lê em Costa (1998), uma relação só é possível porque se toma “*o imaginário - uma ficção - pelo real*” (op. cit.: 63). Somente dessa forma, diz ela, são criadas “*as relações no corpo humano, na medida em que se suportam de ficções intercambiáveis e não em códigos naturais fixados*” (op. cit.: 63 - nossa ênfase).

Freud, como vimos, 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.

As articulações lacanianas fundam-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 Freud, metáfora e metonímia de Jakobson e Lacan. Mais que isso: é porque há língua que há inconsciente e reciprocamente (Milner, 1987).

Com isso, evidencia-se a importância da contribuição da psicanálise para este trabalho na medida que, através dela, pudemos fortalecer a perspectiva que já havíamos começado a traçar no nosso primeiro estudo sobre as narrativas infantis, a saber:

1 - ela não só reconhece o sujeito como efeito de linguagem, como dá toda amplitude a esta afirmativa quando a relaciona à noção de inconsciente. Nesse sentido, o sujeito é uma ficção:

*“[...] não há nada ‘mais real’ que a ficção, não há nada ‘por trás’ da ficção. Nosso eu é uma ficção construída, no lugar de um dejetivo corporal qualquer, que necessita o reconhecimento do outro para que se torne algo possível de compartilhar. Não há nada de ‘mais verdade’ do que isso” (Costa, 1998: 74 - aspas e ênfase da autora).*

É pela ficção que se dá a construção das figuras do Outro. É ela que “dá vestimenta ao Outro, que a partir de então não apresenta somente sua face de linguagem, adquirindo a consistência de uma presença, a consistência de um corpo. Mesmo quando este corpo é somente um recorte do ficcional sobre o real” (Costa, 1998: 62);

2 - é justamente porque o sujeito é efeito da linguagem que só se pode falar das narrativas infantis também como efeito. Ou seja, 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 queremos dizer que essa classificação não se dá a partir de uma pretensa relação “natural” que o texto manteria com o mundo, mas como efeito do trabalho do simbólico e do imaginário **sobre o real**. Mesmo porque, como salienta Costa:

*“[...] Para que tenhamos palavras torna-se necessário que tenhamos ficções com estatuto de verdade. O que permite esse estatuto é o reconhecimento do outro. Como reconstituir o valor do ato enunciativo se este se sustenta somente na ficção que nos dá consistência? É derivada deste ponto que surge a necessidade de interpretar. O que dá estatuto de verdade à mentira é o reconhecimento do outro. Ou seja, é somente na medida em que haja uma mentira compartilhável, que seja resultante de uma relação, que podemos afirmar uma verdade” (op. cit.: 76)”.*

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 com variadas características: textos narrativos em 1.<sup>a</sup> ou em 3.<sup>a</sup> pessoa; relatos em 3.<sup>a</sup> 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.

Por que a instrução promove tamanha variedade? As narrativas infantis escritas devem ser tomadas, como já vimos, 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 significante.

É dessa forma que um significante ou uma cadeia insiste em retornar, determinando a composição do texto ou mesmo barrando a narrativa. Arranjos metonímicos promovem associações que trazem à tona novas recordações ou presentificam falas/textos cujo conteúdo liga-se às primeiras impressões/imagens narradas, resultando em curtas narrativas que se sucedem na configuração do texto.

Elementos do conto maravilhoso estão 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 veja como um texto completo, fechado, enfim, como “um todo”.

Além disso, a presença desses elementos nas narrativas infantis mostra uma criança falada pelo outro, uma criança que não é intérprete de si mesma e nem da língua. Trata-se, pois, de uma das posições que, conforme De Lemos (1997a e 1997b), a criança ocupa na sua relação com a língua.

Todavia, apesar do imaginário, há espaço para o novo, para a singularidade na relação da criança com a linguagem e com o mundo, porque há o simbólico impedindo a identificação total da criança com o discurso do seu semelhante. Essa tensão entre identificação/reconhecimento e estranhamento dá lugar à interpretação, abrindo, assim, a possibilidade de mudança na fala da criança.

Enquanto modos de funcionamento da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos ressignificam os fragmentos incorporados pela criança colocando-os em novas relações na cadeia significante - “*Era uma vez que a minha tia...*”, “*Era uma vez quando eu estava na casa da minha tia...*”, “*Era um dia eu estava subido no pal...*” etc. Dessa forma, são os próprios movimentos da língua que promovem a mudança na relação da

criança com a língua. Com efeito, a ressignificação, no texto infantil, desses fragmentos congelados no conto maravilhoso indica que a criança encontra-se, nesse caso, na posição de ser falada, interpretada pela língua (op. cit.).

Embora a natureza do nosso *corpus*, ou seja, o fato de este constituir-se de textos escritos, não nos tenha permitido identificar a criança interpretando a sua escrita quanto a aspectos lingüísticos, tivemos a oportunidade de flagrar uma criança que é intérprete do seu próprio texto. Ou seja, os nossos dados nos mostram crianças em diferentes relações com a linguagem.

Para finalizar, reafirmemos que, dentro da perspectiva assumida neste trabalho, a heterogeneidade, a singularidade e o equívoco, freqüentes na fala/escrita da criança, deixam de ter estatuto de erro, de desvio em relação a um suposto saber sobre a língua (Carvalho:1995). Eles dizem respeito à alíngua (*lalangue*), dimensão da própria língua que, no entanto, faz explodir os seus limites, a sua sistematicidade e unidade. Alíngua é o ponto a partir do qual se dá a fundação do sujeito, pois é aí que língua e inconsciente se articulam. Dessa forma, o equívoco diz respeito a um não-saber (op. cit.) que não se opõe a pretensos conhecimento e controle sobre a língua, mas que é próprio da condição de submissão do sujeito à língua, ao jogo do significante.

## SUMMARY

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.

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 modern 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.

Besides, this way of thinking about language implies a rupture with the idea that language has straight correspondences with the objects in the world. That is, a representational point of view.

According to Freud, remembrance and forgetness, fundamental issues to narrative, obeys the same mechanisms language does, that is, condensation and displacement. Jakobson related these notions to the metaphorical and metonymical ones and Lacan established that these processes are the language and the unconscious laws. From the relationship between these processes and the registers, which, as stated by this last author, constitute the human being - Real, Symbolic and Imaginary - we elaborated an hypothesis that concerns the effects of child narrative. We argued that distinction between fiction and non-fiction results from the symbolic and imaginary effects upon the subject.

The interpretation, which gives meaning to the child speech, results from the tension between identification and strangeness, promoting a singular child/language relationship.

Based on that, the analyses of data aims to show child narrative as the space for manifestations of the child relationship with language and lived experiences.

Key-words: Language Acquisition, Narrative (Rhetoric), Writing

## 6 - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Heterogeneidade(s) enunciativa(s)". In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 19, p. 25-42. 1990.
- BLOOM, Louis. **Language Development: form and function in emerging grammars**. Cambridge: The MIT Press, 1970.
- BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1999.
- BOWERMAN, Melisa. "Reorganizational processes in lexical na syntatic development". In: WANNER, E. & GLEITMAN, L. R. (eds.) **Language acquisition: The state of the art**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 319-345.
- BRUNER, J. S. "The ontogenesis of speech acts". **Journal of Child Language**, vol. 2, 1-19.1975.
- BRUSS, Élisabeth W. "L'autobiographie considerée comme acte literaire". In: **Poétique**, n.º 1, 1974.
- CALIL, Eduardo. **Autor(ia): (e)feito de relações inconclusas**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1995.
- CÂNDIDO, Antônio. "Prefácio Inútil". In: ANDRADE, Oswald, **Um homem sem profissão**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Globo, 1990. (Obras completas de Oswald de Andrade)
- CARDOSO, Patrícia da Silva. **Ficção e memória em "O Amanuense Belmiro"**. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1994.
- CARVALHO, Glória M. Monteiro. **Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em aquisição de linguagem**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1995.
- CHEMAMA, Roland (org.). **Dicionário de Psicanálise-Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

- COSTA, Ana Maria Medeiros. **A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- DE MAN, Paul. **A resistência à teoria**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.
- DOR, Joel. “O inconsciente”. In: KAUFMANN, Pierre (ed.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1996.
- ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FINK, Bruce. “Ciência e psicanálise”. In: FELDSTEIN, Richard & outros (orgs), **Paralel o Seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 68-67.
- FREGE, Gottlob. “Sobre o sentido e a referência”. In: **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 60-86.
- FREUD, Sigmund. “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. p. 317-326.
- \_\_\_\_\_. “Lembranças encobridoras”. In: **Edição Standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (vol. III)**. Rio de Janeiro: Imago, 1987. p. 317-326.
- \_\_\_\_\_. “Los dos principios del funcionamiento mental”. In: **Obras Completas**. Madri: Biblioteca Nueva:1972.
- GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. **La Langue Introuvable**. Paris: Maspero, 1981.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991. Vol. 2.
- HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.
- JAKOBSON, Roman. “Linguística e Poética”. In: **Linguística e comunicação**. 20.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

- KARMILLOF-SMITH, Annette. "From meta-process to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data". *Cognition*, n.º 23, p. 95-147. 1986.
- KOCH, Ingedore Villaça. "Aquisição da escrita e oralidade". *Cad. Est. Ling.*, n.º 29, p. 109-118. 1986.
- KOSTEMBAUN, A. B. **Sobre a narrativa do sonho**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1993.
- LABOV, William. & WALETSKY, Joshua. "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". In: HELM, J. (ed.), **Essays on the Verbal Arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-24.
- LACAN, Jacques. **O seminário; livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise; 1964**. 2.ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O seminário; livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise; 1954-1955**. 3.ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Escritos**. 4.ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 2.ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LECLAIRE, Serge. "Em busca dos princípios para uma psicoterapia das psicoses". In: KATZ, Chaim. S. (org.), **Psicose: uma leitura psicanalítica**. 2.ª ed. : Escuta, 1991.
- LEJEUNE, Phillipe. "Le pacte autobiographique". In: **Poétique**, n.º 14, 1973.
- DE LEMOS, Cláudia Tereza Guimarães de. "Interactional Process in the Child's Construction of Language". In: DEUTSCH W. (org.), **The Child's Construction of Language**. Londres: Academic Press, 1981. p. 57-76.
- \_\_\_\_\_. "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original". **Boletim da ABRALIN**, n.º 3, p. 97-126, 1982.
- \_\_\_\_\_. "On Specularity as a Constitutive Process in Dialogue and Language Acquisition". In: CAMAIONI, L. & De LEMOS, Cláudia. T. Guimarães (org.), **Questions on**

**social explanation: piagetian themes reconsidered.** Amsterdam: John Benjamins, 1985. p. 23-31.

- \_\_\_\_\_. "Interacionismo e Aquisição de Linguagem". **DELTA**, n.º 2, p. 1986.
- \_\_\_\_\_. "Uma abordagem sócio-construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões". **Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. PUC/RS. 1989/91.
- \_\_\_\_\_. "Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio". **Substratum**, Vol.1, n.º 1, p. 121-135. 1992a.
- \_\_\_\_\_. "Prefácio". In: Perroni, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- \_\_\_\_\_. "Língua e discurso nos estudos sobre Aquisição de Linguagem". **Letras de Hoje**, Porto Alegre. Vol. 30, n.º 4, p. 9-28, 1995.
- \_\_\_\_\_. "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. 1997a.
- \_\_\_\_\_. "Native speakers intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 33, p. 5-14. 1997b.
- LEMOS, Maria Teresa Guimarães. "Sobre o que faz o texto: uma leitura de *Cohesion in English*". **DELTA**, Vol. 8, n.º 1, p. 21-42. 1992.
- \_\_\_\_\_. **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1994.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca. **Os monólogos da criança: "delírios da língua"**. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1994.
- LIER-DE VITTO, Maria Francisca & FONSECA, Suzana C. "Reformulação ou resignificação". **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n.º 33, p. 51-60. 1997.
- MACDONALD, Margaret. "Le langage de la fiction". **Poétique**, n.º 78, p. 219-35. 1989.

- MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan**. Ijuí: Unijuí.
- MILAN, Betty. "Hector Bianciotti lança a autoficção". **Folha de São Paulo** (Caderno 6:10).1993.
- MILLER, B. & SPERRY, L. "Early talk about the origins of conversational stories of personal experience". **Journal of Child Language**, n.º 15, p. 298-315. 1988.
- MILNER, Jean-Claude. **Introduction à une science du langage**. Paris: Ed. du Seuil, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Les noms indistincts**. Paris: Seuil, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOTA, Sônia Borges Vieira da. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1995.
- OLIVEIRA, Pascoalina Bailon. "Ficcionalidade e referencialidade na aquisição de narrativas escritas". **Letras de Hoje**, vol. 30, n.º 4, p. 231-237. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso** Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 1995.
- \_\_\_\_\_. "O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais". **Estudos Lingüísticos**. São José do Rio Preto, n.º XXVII .1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.
- PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. Campinas: UNICAMP, 1992.
- \_\_\_\_\_. "Ainda a negação: indo mais além na interpretação". **Cad. Est. Ling.**, n.º 29, p. 27-38. 1995.
- \_\_\_\_\_. "A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança". **L.E.T.R.A S.**, n.º 14, p. 125-138. 1997.

- \_\_\_\_\_. "Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**. Vol. 33, n.º 2, p. 81-87. 1998a.
- \_\_\_\_\_. "Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem". In: JUNQUEIRA FILHO, Luis Carlos Uchôa (org.), **Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 247-257.
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- PETERS, A. **The units of language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1983.
- PETERSON, C.. "The who, when and where of early narratives". **Journal of Child Language**, n.º 17, p. 433-455. 1990.
- QUINET, Antonio. "O olhar como um objeto". In: FELDSTEIN, Richard & al. (orgs), **Para ler o Seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 155-163.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. "A questão da referência e interpretação na teoria dos atos de fala". In: PEREIRA DE CASTRO, M. F. (org.), **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996b. p. 225-236.
- \_\_\_\_\_. "Linguística e a política de representação". **Estudos Lingüísticos**. São José do Rio Preto, n.º XXVII. p.342-347. 1998.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **O desenvolvimento da narrativa escrita: "fazer pão" e "encaixar"**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1989.
- ROSENFELD, Anatol. "Literatura e personagem". In: CÂNDIDO, Antônio & al. **A personagem de ficção**. 6.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1981. p.9-49.
- RUDELIC-FERNANDEZ, D. "Psicanálise e relato: narração e transmodalização". In: KAUFMANN, Pierre (ed.). **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1996.

- SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. "O papel da instrução na elaboração de textos narrativos por crianças de séries iniciais". **Estudos Lingüísticos**. São José do Rio Preto, n.º XXVII.1998.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 7.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix: 1970.
- SCLIAR, Moacir. "As dimensões ocultas da doença". **Folha de São Paulo** (Caderno 5:9, 30/08/98). 1998.
- SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolingüística**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP, 1980.
- VALLEJO, A & MAGALHÃES, L. C. **Lacan: operadores de leitura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- VAN DIJK, Teun A & KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York: Academic Press, 1983.
- VAN DIJK, Teun A & KINTSCH, W.. "Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories". In: DRESLLER, W. U. (org.), 1977. p. 61-79.
- VAN DIJK, Teun A. "The Puerto Rico Lectures on the structure and functions of discourse: na interdisciplinária introduction into linguistics and discourse studies". Amsterdam. Mimeo, 1978.
- WEINRICH, Harold. **Le temps; le récit et le commentaire**. Paris:Seuil, 1973.
- WELLEK, René & WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Lisboa: Europa-América, 1962.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE