INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

NARRANDO POR ESCRITO: AO SABOR DA LÍNGUA E DO DISCURSO

Pascoalina Bailon de Oliveira

Campinas
Agosto de 1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Pascoalina Bailon de Oliveira

NARRANDO POR ESCRITO:
AO SABOR DA LÍNGUA E DO DISCURSO

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística
do Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª Drª Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro

Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
1995

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

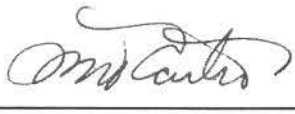
OL4n

Oliveira, Pascoalina Bailon de
Narrando por escrito: ao sabor da língua e do discurso / Pascoalina Bailon de Oliveira. - - Campinas, SP [s.n.], 1995.

Orientador: Maria Fausta C. P. de Castro
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição de linguagem. 2. Narrativa (retórica) 3. Análise do discurso. I. Castro, Maria Fausta C. P. de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem III. Título.

Esta dissertação foi apresentada e defendida perante a seguinte banca examinadora:



Profª Drª Maria Fausta Cajahyba Pereira de Castro (Orientadora)

Profª Drª Cláudia Thereza Guimarães de Lemos

Profª Drª Maria Cecília Perroni

Profª Drª Maria Francisca de Andrade Ferreira de Lier-De Vitto (Suplente)

Campinas, 4 de agosto de 1995.

A meus pais

AGRADECIMENTOS

À Maria Fausta Pereira de Castro, pela orientação segura, pela confiança e pelo apoio;

Ao Abdala, pela paciência, pelo carinho e respeito;

Ao Jazon, pela amizade e por tão cuidadosa revisão deste trabalho;

Ao Projeto de Formação de Banco de Dados da UFRGS, PUC-RS e UFPel, especialmente à Mestranda Carmem Luci da Costa Silva, que me cedeu parte dos dados que analiso neste trabalho;

À Simone, que acompanhou de perto toda esta caminhada, pela ajuda na coleta de parte dos dados e pelo apoio em todos os bons e maus momentos;

À Cláudia Lemos e Cecília Perroni, pelas valiosas sugestões e críticas no exame de qualificação;

A todos os meus amigos que, de perto ou à distância, sempre torceram por este trabalho;

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

A minha família, por tudo que são para mim;

Às crianças que, sem saber como e porquê, participaram deste trabalho.

À CAPES, pelo financiamento deste projeto.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9
2. AQUISIÇÃO DE NARRATIVAS ENQUANTO PROCESSO DISCURSIVO .. 12
2.1. Aquisição de narrativas: diversidade de concepções .. 12
2.2. A contribuição da Análise do Discurso nos estudos de Aquisição de Linguagem 34
2.3. Redefinindo limites teóricos: do *outro* ao *Outro* na Aquisição de Linguagem 39
2.4. Representação ou autonomia? 43
2.4.1. Da narrativa em relação aos eventos narrados 43
2.4.2. Da linguagem em relação ao pensamento e à ordem das coisas do mundo 47
2.4.3. Da escrita em relação à oralidade 51
3. NARRANDO POR ESCRITO: AO SABOR DA LÍNGUA E DO DISCURSO 57
3.1. Sobre os dados 57
3.2. Análise dos dados 66
3.2.1. A dialogia na narrativa enquanto processo discursivo 66
3.2.2. Efeito de referencialidade vs. efeito de ficcionalidade 71
3.2.3. "Era uma vez...", "num dia ensolarado..."... 77
3.2.3.1. "Era uma vez..." + terceira pessoa 84
3.2.4. As rasuras 89
3.2.5. Inserções em estruturas via repetição/reposição ... 97

3.2.6. Um caso bastante particular de incorporação 101

4. CONCLUSÃO 104

5. ANEXOS 107

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

RESUMO

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

Após uma breve introdução, o segundo capítulo é dedicado à discussão de alguns trabalhos envolvidos direta ou indiretamente com a aquisição da narrativa (Labov & Waletsky (1967), Hickman (1988), Bamberg & Marchman (1989), Heath (1983) e Perroni (1983/1992), bem como à definição das bases teóricas sob as quais procuro conduzir a análise dos dados, tomando, na Análise do Discurso, Pêcheux (1990) e, na Aquisição de Linguagem, De Lemos (1992b) e P. de Castro (1985/92, 1993/95), entre outros. Também neste capítulo é aberta a discussão em torno da noção de representação vs. autonomia no que se refere a pares antagônicos como pensamento/linguagem, escrita/oralidade e narrativa/experiência vivida.

O terceiro capítulo tem na análise de dados o seu objeto. Muitos deles deixam entrever justamente um sujeito sobre o efeito da língua e do discurso, dependente de pontos discursivamente estabilizados e, ao mesmo tempo, das relações que são abertas pelos significantes, relações essas que constantemente colocam o sujeito em novas redes em que se estabelecem novas significações.

E, finalmente, algumas páginas que desempenham o papel

formal de conclusão, tomadas como pretexto para um apanhado geral dos principais aspectos enfocados nesta dissertação.

Palavras-chave: Aquisição de Linguagem - narrativa (retórica) - Análise do Discurso

1. INTRODUÇÃO

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

A escolha deste tipo de dado explica-se em parte pela minha constante preocupação com a aquisição da escrita e em parte por uma série de fatores facilitadores do trabalho, uma vez que já dispunha de um *corpus* colhido em Porto Alegre e ainda pude contar com a ajuda direta de uma professora da rede estadual de ensino de São Paulo.

As minhas primeiras reflexões em torno destes dados, que são, o leitor verá, o resultado do pedido à criança de um relato de uma experiência vivida, foram desencadeadas pelo contato que eu tive com uma entrevista realizada por Betty Milan com o escritor argentino, radicado na França, Hector Bianciotti.

Ao falar sobre seu último romance, ele o classifica de "autoficção", negando com isso a possibilidade de autobiografias. Segundo ele, "a memória e a imaginação trabalham juntas. Nós não nos lembramos do fato em si, mas da última vez em que nos lembramos dele. A autobiografia é simplesmente impossível, daí o termo autoficção" (Folha de São Paulo, 19/12/93).

Guardadas as devidas proporções - entre a tarefa de escrever um romance e de escrever, num ambiente escolar, um relato de experiência pessoal - pareceu-me, inicialmente, pertinente dizer

que essa afirmação de Bianciotti também se aplicaria aos meus dados. Ou seja, a criança não relataria o fato em si, mas segundo a última vez que se lembrou dele. Tomei este "efeito de memória" como um trabalho da linguagem sobre os fatos e perguntei-me como seria possível observá-lo num relato escrito por crianças ainda em processo de aquisição desse sistema.

Às formulações de Bianciotti não cabem questionamentos neste trabalho, uma vez que são destituídas de qualquer preocupação teórica. Porém, se as trago para mostrar o ponto de partida das minhas reflexões é porque percebi que suas considerações tocam os debates entre teorias tanto no campo da linguística como no campo da teoria literária no que concerne à relação linguagem/mundo e eventos/narrativas. Algumas dessas teorias, por exemplo, têm como base a noção de representação no sentido de que a linguagem representa o mundo constituído fora dela, da mesma forma que a narrativa representa os eventos narrados cujos contornos igualmente independem da linguagem.

Essa idéia de representação está aliada à noção de um sujeito também constituído fora da linguagem e sobre a qual ele exerce controle.

Alguns dos dados que analiso no capítulo III deixam entrever, no entanto, um sujeito sob o efeito de um já dito, marcado pelas incorporações discursivamente estabilizadas e, ao mesmo tempo, sob o efeito das relações que são abertas pelos significantes que constantemente colocam o sujeito em novas redes em que se estabelecem novas significações.

Porém, nem sempre esse processo apaga a diversidade de origens dos significantes que são postos em relação, uma vez que nem sempre eles são ressignificados na nova cadeia. Ao contrário, deixam a nu um processo de colagem (Perroni, 1992).

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

Colocado de forma sucinta, esta dissertação está organizada da seguinte forma: após uma breve introdução, o segundo capítulo é dedicado à discussão de alguns trabalhos envolvidos direta ou indiretamente com a aquisição da narrativa (Labov & Waletsky (1967), Hickman (1988), Bamberg & Marchman (1989), Heath (1983) e Perroni (1983/1992)), bem como à definição das bases teóricas sob as quais procuro conduzir a análise dos dados, tomando, na Análise do Discurso, Pêcheux (1990) e, na Aquisição de Linguagem, De Lemos (1992b) e P. de Castro (1985/92, 1994), entre outros. Também neste capítulo é aberta, apenas aberta, a discussão em torno das noções de representação e autonomia no que se refere a pares antagônicos como pensamento/linguagem, escrita/oralidade e narrativa/experiência vivida. O terceiro tem na análise de dados o seu objeto e, finalmente, algumas páginas que querem desempenhar o papel de conclusão, tomadas como pretexto para um apanhado geral dos principais aspectos enfocados nesta dissertação.

2 - AQUISIÇÃO DE NARRATIVAS ENQUANTO PROCESSO DISCURSIVO

2.1 - Aquisição de narrativas: diversidade de concepções

A aquisição de narrativas tem sido um assunto bastante privilegiado na Aquisição da Linguagem, considerando-se a quantidade e a diversidade de trabalhos desenvolvidos a respeito deste tema. No entanto, neste capítulo, retomarei apenas alguns desses estudos ou outros relacionados a eles, na medida em que me permitem discutir alguns aspectos ligados de alguma maneira aos problemas que discuto neste trabalho.

Iniciarei a discussão teórica com Labov e Waletsky (1967). Embora esses autores não tenham compromisso algum com a aquisição[1], sua concepção de narrativa, mais especificamente de relato de experiência pessoal, é amplamente utilizada por estudiosos da aquisição da linguagem, o que justifica essa discussão aqui.

Para eles a análise e a compreensão de narrativas, sejam simples ou complexas, só serão possíveis se as estruturas narrativas forem "analisadas em ligação direta com as funções que lhes deram origem" (Labov e Waletsky, op.cit:12[2]). Eles partem da hipótese de que essas estruturas fundamentais são encontradas em

---

[1]A preocupação desses autores é essencialmente com questões metodológicas envolvidadas na coleta de dados em estudos sociolingüísticos.

[2]Todas as citações destes autores são traduções minhas.

versões orais de experiências pessoais, narradas por falantes comuns. Diante disso, para os autores, o exame de um grande número dessas narrativas - produzidas desde crianças a adultos e por falantes da classe baixa e da classe média - permitirá "relacionar as propriedades formais da narrativa com suas funções" (op.cit.).

Assim, para Labov e Waletsky a análise deve ser: a - formal, ou seja, baseada "nas características de padrões recorrentes da narrativa, tomando-se desde o nível da oração até a narrativa simples completa" (idem) e b - funcional, isto é, "a narrativa deve ser considerada enquanto uma técnica verbal para recapitular experiência, em particular, uma técnica de construir unidades narrativas que se encaixam (`match') na seqüência temporal daquela experiência" (op.cit:13).

De acordo com eles, uma narrativa qualquer é "uma seqüência de orações (`clauses') que contêm pelo menos uma juntura temporal" (op.cit:28), ou seja, que contêm duas orações "temporalmente ordenadas uma em relação à outra"(op.cit:25).

A estrutura global das narrativas consiste, de acordo com eles, em "orientação", "complicação", "avaliação", "resolução" e "coda".

A orientação desempenha uma função referencial, ou seja, orienta "o ouvinte quanto à pessoa, o lugar, o tempo, e a situação comportamental" (op.cit:32). 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. A complicação trata-se do "corpo principal das orações (`clauses')

narrativas", que, "geralmente, compreende uma série de eventos" (op.cit.). Ela termina sempre onde começa a resolução, embora a distinção nem sempre seja clara. É a avaliação "que revela a atitude do narrador em relação à narrativa enfatizando a importância relativa de algumas unidades em comparação a outras" (op.cit:37). Na narrativa de experiência pessoal a avaliação é essencial. Se ela não aparece, a narrativa fica destituída de significância, de um ponto principal. A resolução consiste da "parte da seqüência narrativa que segue a avaliação" (op.cit:39). Isso significa que se a avaliação for a última seção da narrativa, a resolução coincide com ela. Quanto à coda, é definida pelos autores como um "artifício funcional para retornar a perspectiva verbal para o momento presente"(op.cit.).

A despeito do amplo uso dessas noções nos estudos das narrativas, é preciso salientar que Labov e Waletsky trabalham com uma concepção de narrativa que atrela o "produto" narrativo ao acontecimento "real" que lhe deu origem, ou seja, a narrativa é vista como uma representação dos eventos narrados. Isso fica evidenciado na seguinte passagem:

> "A interpretação semântica de uma narrativa, como nós a definimos, depende da expectativa de que os eventos descritos, na verdade, tenham ocorrido na mesma ordem que eles foram contados... ou seja, a juntura temporal é semanticamente equivalente à conjunção temporal `então' (`then') (op.cit.).

Outro problema, a meu ver, nesse estudo, é a concepção de uma estrutura prévia ao momento da enunciação. Assim, o papel do narrador em relação ao acontecimento narrado seria o de adequar ou encaixar o fato à essa estrutura. Nos estudos de aquisição norteados por essa concepção, a capacidade de narrar da criança está relacionada à sua capacidade de narrar de acordo com essa estrutura. De maneira geral, a preocupação subjacente a esses estudos é verificar "estágios sucessivos de desenvolvimento", que são relacionados aos elementos da estrutura que já foram adquiridos pela criança. São exemplares neste sentido Miller & Sperry (1988), que analisam conversas precoces de crianças acerca de eventos específicos do passado distante e seu desenvolvimento em estórias conversacionais de experiência pessoal, e Peterson (1990), estudando o desenvolvimento precoce da capacidade de fornecer orientações chaves na narrativa, ou seja, o *quando, onde* e *quem*.

Como coloca Kostembaum (1993), em trabalhos com esse direcionamento não se coloca em questão "como se encaixa o vivido dentro do já contado, dos mitos que tecem a cultura e são por ela tecidos e se transformam nas/pelas diferentes condições de produção do narrar" (Kostembaun, 1993:3).

O artigo de Hickman (1988) e mais dois trabalhos dessa autora (ambos no prelo), bem como Hickman & Liang (também no prelo), enfocam aspectos relacionados entre si na aquisição da coesão discursiva. Eles apresentam interesse na medida em que têm como linha mestra a preocupação com as relações internas ao texto. Este, como será visto, é também um dos aspectos que norteiam este meu

trabalho, embora a partir de uma perspectiva teórica bastante diferenciada.

Dos três trabalhos de Hickman, o de 1988 tem o inglês como língua de análise; quanto aos outros dois, um trata do francês e o outro é de perspectiva interlingüística. Já Hickman & Liang enfocam o chinês.

Presente em todos esses trabalhos está a noção de que "a ontogênese da coesão discursiva corresponde ao desenvolvimento da capacidade da criança de `ancorar' a fala no co-texto e, portanto, no uso da língua como **seu próprio contexto**" (Hickman, no prelo b). O objeto de análise dos autores é, pois, a organizaçao da referência no discurso, mais especificamente no discurso narrativo. Segundo Hickman (op.cit.), a aquisição dessa "capacidade", que se dá de forma gradual, é um dos pré-requisitos para a criança tornar-se "competente" (aspas da autora) na sua língua nativa, podendo influenciar tanto as suas "capacidades comunicativas" como as "cognitivas". Porém, como ela procura mostrar, apesar de existirem princípios universais no desenvolvimento da coesão discursiva, os recursos que possibilitam o domínio de tal capacidade, bem como o curso do seu desenvolvimento, variam de acordo com a língua de análise. Vou deter-me no artigo cuja perspectiva é interlingüística, uma vez que ele retoma os aspectos essenciais dos anteriores.

Discutindo a questão da egocentricidade vs. recursos utilizados pela criança para introdução de referentes, Hickman nesse artigo levanta uma hipótese segundo a qual "as crianças

somente pareceriam `egocêntricas' em situações em que o repertório pragmático que elas detêm não permite a elas dependerem maximamente do discurso para comunicar"[3]. Para testá-la, a autora analisou "discursos de crianças produzidos em situações que diferenciavam o máximo possível usos de formas dêiticas de usos intralingüísticos das mesmas formas" (Hickman, no prelo b).

Na situação de coleta cada criança narrava duas seqüências de gravuras para um interlocutor de olhos vendados que, por sua vez, recontava essas histórias. Em uma das seqüências havia um personagem que, segundo a autora, era claramente mais central que os outros.

Hickman observou um desenvolvimento gradual - compreendido em termos ontogenéticos - da criança em usar a linguagem como seu próprio contexto. Ou seja, os mesmos recursos lingüísticos usados inicialmente como formas dêiticas, passam progressivamente a seram usados com funções internas ao discurso. Isso foi possível, segundo ela, devido à situação narrativa em que os referentes estavam presentes, mas eram visíveis somente para as crianças e não para os interlocutores, o que levou a criança a ancorar necessária e maximamente no discurso para se comunicar.

A partir de uma comparação rápida entre as narrativas das três diferentes línguas, a autora concluiu que o curso ontogenético

---

[3]A preocupação com a questão do egocentrismo é uma marca fundamentalmente piagetiana. Porém, ela é muito forte também em Vygotsky. Lier-De Vitto (1994) mostra que o egocentrismo não aparece neste autor apenas como uma resposta a Piaget. Ao contrário do que se interpretou durante muitos anos, ele é central no modelo de desenvolvimento de Vygotsky.

da coesão discursiva pode variar entre as línguas, embora para comunicar eficientemente todas as crianças tenham que aprender um conjunto de restrições funcionais/pragmáticas universais internas ao discurso nos usos dos recursos lingüísticos.

Além disso, Hickmam, colocando-se próxima das teorias de ontogênese que concebem uma influência mútua entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da linguagem, afirma que a noção de "egocentricidade cognitiva" deveria ser "qualificada de forma a considerar o fato de que a língua é uma realidade semiótica em si mesma que deve ser confrontada por todas as crianças e que pode ser um mecanismo dinâmico em desenvolvimento".

A preocupação da autora em propiciar uma situação de narrativa que possibilitasse a criança "ancorar maximamente no texto para se comunicar" mostra uma concepção de linguagem enquanto representação[4]. Isso pode ser depreendido da estratégia metodológica incluindo a seqüência de gravuras em que um personagem é tomado como mais saliente que os demais e, sobretudo, a partir da crença de Hickman de que a criança passa gradativamente do recurso a dêiticos, que, na sua concepção, remeteriam para fora do texto, para o uso de dispositivos com funções internas ao discurso.

É preciso observar também que, apesar de essa autora se colocar próxima das teorias que defendem a existência de uma influência mútua entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento

---

[4]A noção de representação e suas implicações para a Aquisição da Linguagem está amplamente discutida em P. de Castro (1992). Também em De Lemos (1992) encontra-se uma crítica explícita a esse respeito.

da linguagem, fazendo inclusive freqüentes referências a Vygotsky, não aparece em sua análise a consideração da interação na construção da linguagem pela criança, ou seja, Hickman, ao contrário do que de certa forma pretende Vygotsky, não reconhece que é pela mediação do outro, do adulto, que a criança tem acesso à linguagem (De Lemos, 1982). De certo modo, o outro em Hickman é mais aquele da teoria piagetiana do que o da teoria vygotskiana. A criança deve saber a quais informações o outro não tem acesso para poder contar-lhe adequadamente o que está na gravura.

É ainda em torno das questões de desenvolvimento e numa perspectiva que os próprios autores qualificam de "cognitivista" (p. 2) que cito aqui os trabalhos de Bamberg e Marchman (no prelo) e Bamberg (1989). Para Bamberg e Marchman o uso de formas lingüísticas pela criança emerge como um produto de suas "capacidades" - em desenvolvimento - para a comunicação dentro de um discurso de longa duração. Eles partem de dois pontos básicos: 1 - os narradores têm opções na determinação da perspectiva dos eventos a partir de uma variedade de direções, mas a escolha envolve obediência a meios lexicais e gramaticais de uma língua; 2 - a produção de uma narrativa é o resultado do mapeamento lingüístico de peças de informação (sobre personagens e eventos) ligadas de forma linear (eixo horizontal) e, ao mesmo tempo, é o resultado da organização e interconexão de informação dentro da hierarquia representacional global ("overarching") ao longo da dimensão vertical (eixo vertical).

Bamberg e Marchman fazem uma análise lingüística de limites

de episódios em narrativas produzidas a partir da apresentação de um livro de gravuras (ou seqüência de slides) por falantes de alemão e inglês, investigando o desenvolvimento das relações forma/função presentes na organização discursiva da narrativa. Eles analisam qualitativa e quantitativamente a exploração por crianças e adultos: 1 - da relação entre a disponibilidade de marcadores particulares como, por exemplo, as marcas aspectuais em cada língua e a estrutura que as narrativas tomam e 2 - os padrões que se delineiam no desenvolvimento do uso de diversos recursos formais que servem à elaboração do discurso narrativo.

A partir desse estudo, esses autores concluíram que:

1 - os marcadores aspectuais funcionam para apresentar a ordenação linear de eventos dentro da moldura de uma estrutura hierárquica, não linear;

2 - a descoberta de diferenças interlingüísticas no relacionamento entre complexidade de forma e freqüência de uso sugerem que: a) - o relacionamento entre o eixo vertical e horizontal da narrativa pode estar relacionado com essas diferenças na estrutura do sistema lingüístico; b - as comparações ontogenéticas indicam que as crianças em todas as idades são capazes de seqüenciar a estória em termos de eventos lineares. Contudo, essa capacidade aumenta com a idade. Além disso, as crianças mais jovens, de maneira geral, usaram localmente marcadores que os adultos utilizaram para as funções discursivas globais. Esses aspectos sugerem, de acordo com os autores, que os marcadores gramaticais sofrem alterações funcionais a partir dos usos iniciais para os usos mais maduros.

Mais do que isso, para eles é possível conceber que desde muito cedo as crianças levam em consideração as funções discursivas desempenhadas pelos recursos gramaticais particulares;

3 - A descoberta mais importante, segundo os autores, refere-se à identificação das duas diferentes orientações organizacionais envolvidas na construção da narrativa. O uso de marcadores aspectuais vai além da delineação semântica do contorno do evento. Discursivamente ele assinala a mudança entre o eixo horizontal e o eixo vertical da narrativa, funcionando como "pistas de contextualização" para o tipo de orientação que o narrador está em vias de adotar. Pode-se também, segundo os autores, expressar essa mudança pelo uso de recursos como expressões emocionais, expressões negativas, ou mudanças de voz, cuja discussão detalhada encontra-se em Bamberg (no prelo).

O trabalho de Heath (1983) é de certa forma peculiar. Trata-se de um estudo etnográfico de duas comunidades americanas em que se analisa o processo de aquisição (aprendizagem) da língua materna. A autora oferece uma descrição detalhada dos costumes, das situações de interação nas comunidades.

Considerando a sua natureza, o que está nele em questão é a descrição de aspectos culturais dessas comunidades destituída de uma preocupação em estabelecer as causas deste estado de coisas a partir de uma filiação a uma teoria. No entanto, por descrever como se dá a imersão da criança na linguagem, seja em "ambiente natural", seja na escola e, por tratar da narrativa - dois aspectos privilegiados pela autora e de meu interesse nessa discussão -

incluo esse trabalho nesta revisão.

Heath, a propósito de descrever as expectativas dos membros de uma das comunidades por ela estudadas quanto à forma que as crianças aprendem a "conhecer e conversar", cita uma fala de uma das mães a este respeito e, depois, tece os seguintes comentários:

> "Preschoolers, especially boys, are always being presented with situations and being asked `*Now* what you gonna do?' The children must think before they respond, and as Annie Mae realized, **must feel the motivations and intentions of other individuals**. They are powerless to counter physically; they must outwit, outtalk, or outact their aggressors. **Across sets of situations and actors, children learn the domains of applications of a particular word, phrase, or set of actions, and the meanings conveyed across these are often neither literal nor predictable."** (op.cit:84 - negritos meus)

Como pode ser depreendido deste excerto, para Heath o indivíduo "sente as motivações e intenções dos outros indivíduos" e "aprende" os domínios de aplicações de palavras, frases, etc., ainda que elas não tenham um sentido "literal" ou "previsível". Isso pode ser observado também no seguinte trecho:

> "Flexibility and adaptability are the most important characteristics of learning to be and to talk in Trackton. Children learn to shift roles, to adapt their language and to interpret different meanings of language according to various situations." (op.cit:111)

O essencial para Heath é mostrar que a imersão da criança na linguagem se dá mum contexto mais amplo, o cultural. A sociedade transmite regras para a criança e a atuação desta não só como falante mas como membro dessa sociedade depende da sua adequação a essas regras.

Um aspecto importante que já pode ser observado nestes excertos da descrição de Heath é o fato de que o outro é, de certo modo, estruturante da linguagem, uma vez que a criança ao construir o seu enunciado deve, desde cedo, levar em consideração as expectativas do seu interlocutor ou, pelo menos, as expectativas que ela imagina que o interlocutor tenha.

Com relação à narrativa, Heath mostra as diferenças entre as duas comunidades. Segundo a autora, enquanto em Roadville as estórias têm sempre um fundo moral e os adultos exigem fidelidade das crianças quanto às experiências relatadas, em Trackton as estórias não carregam esse fundo e não se exige fidelidade das crianças. Ao contrário, a prática da narrativa nesta comunidade está ligada à persuasão da audiência para obtenção de atenção, de favores e mesmo se livrar de alguma acusação. Para atingir esse objetivo não só é permitido como se é exigido o exagero, a modificação dos fatos. Acusada de infração, a criança deve ser "skillful in language play and full of satisfactory comparisons to redirect the adult's attention from infraction provoking the accusation" (Heath, op.cit:167).

Em Roadville - a outra comunidade por ela estudada -, ao contrário do que ocorre em Trackton, as estórias ficcionais

baseadas em livros de estórias, que "exageram os eventos da vida real", não são aceitas enquanto estórias, são consideradas "mentiras". "Children grow up being taught to tell true stories on themselves" (Heath, op.cit:158).

Segundo a autora, quando as crianças dessa comunidade começam a freqüentar creches (em torno de 4 anos), mesmo passando a ter contato com personagens fantasiosos e sendo estimuladas - através de livros, referências a músicas e a programas de televisão, etc. -a contar estórias sem preocupação com "as restrições do mundo real", elas permanecem presas às estórias reais. Para se transferirem para o mundo ficcional, é preciso que se introduza

> "a certain frame for asserting a departure from reality. Children build such a frame for these stories either by annoucing `Let's pretend' or `Let's make-believe', or by establishing what they are saying as part of a *play*. Only in situations where they have released themselves from the need to stick to the facts and to tell the truth do preschool Roadville children tell fictive stories, exagerate real-life events, draw in T.V. characters or events, and create their own combination of events, objects, causes and effects"(op.cit:162).

Enquanto as crianças de Roadville primeiro aprendem que a narrativa tem como principal função o relato da verdade, a fidelidade aos eventos relatados, as crianças de Trackton aprendem que a função da narrativa é a de persuasão. Só assim elas podem tornar-se boas narradoras dentro de suas comunidades.

A descrição que Heath fornece dessas duas comunidades no que diz respeito à aquisição de narrativas aponta para aspectos muito peculiares em cada uma delas. Em Trackton, a narrativa está estritamente relacionada à persuasão e por isso seu caráter dialógico é muito ressaltado. Já em Roadville, a nítida distinção, ainda que imaginária, entre "verdade" e "mentira" traz à tona a questão da referencialidade/ficcionalidade. As experiências de produzir enunciados/textos considerados ficcionais ou referenciais, isto é, fiéis aos eventos que lhe deram origem, são bem distintas e, aparentemente, uma não deve se misturar à outra.

Em uma e outra comunidade a capacidade de narrar da criança parece estar ligada a filiações discursivas distintas.

Essas particularidades envolvidas no ato de narrar em Trackton e Roadville apontam para diferentes origens discursivas das narrativas em cada comunidade: narrar para persuadir ou narrar histórias mentirosas, e narrar a verdadeira história ou o fato verdadeiro. Por isso, em Roadville as crianças têm dificuldade em passar de uma narrativa considerada relato (cujos eventos são "reais") para outra tida como ficcional. Ou seja, há elementos em cada um desses tipos que indicam referencialidade ou ficcionalidade (ver capítulo III).

A propósito da persuasão, vale citar aqui o trabalho de P. de Castro (1985/92) sobre justificativas em aquisição de linguagem. Nele encontra-se um enunciado de uma criança de 3:9;6 claramente incorporado da fala do adulto, que é distorcida, provocando efeitos de persuasão. Não se trata de uma narrativa, mas ilustra uma

incorporação que, embora se mantenha vinculada ao domínio discursivo em que teve origem, é transformada, rompendo com os limites da verossimilhança:

> "(Na mesa, fora da refeição.)
>
> V - Se eu comer tudo, eu vou crescer, bater com a cabeça no teto." (op.cit:271)

Provavelmente o traço da persuasão na atividade narrativa de Trackton está relacionada com a sua maior liberdade em relação à realidade, o que a distingue totalmente da atividade narrativa em Roadville.

O fato de as narrativas desta comunidade, ou seja , de Roadville, terem como motivação central "a verdade" de certa forma as aproxima da instrução passada às crianças por ocasião da coleta dos dados que serão objeto de análise no capítulo III. A instrução **"Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês"** pede, a princípio, o relato de uma experiência pessoal. Isso exige que a criança seja ao mesmo tempo narradora e personagem do fato narrado.

Antes de passar para a discussão do próximo trabalho, vale ressaltar que um dos aspectos importantes deste trabalho etnográfico de Heath é justamente o fato de ele mostrar que a narrativa não é um gênero uniforme. Ao contrário, está intimamente relacionada com a cultura de um povo, apresentando características discursivas diversas em suas diferentes manifestações.

Numa perspectiva sócio-interacionista, Perroni (1983/1992) faz um estudo longitudinal do desenvolvimento lingüístico dos 2 aos

5 anos de duas crianças brasileiras de classe média. O objetivo da autora é o de reconstruir o processo de desenvolvimento do discurso narrativo dessas crianças.

Vou me deter demoradamente na exposição deste trabalho, uma vez que o considero, entre os estudos de aquisição de narrativas, o ponto de partida para a minha reflexão.

Para a autora,

> "a aquisição da linguagem se dá pela ação solidária de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o mundo social, ou com o **outro** que o representa, e com os objetos lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos" (Perroni, 1992:15).

Além disso, para ela a linguagem desempenha um papel constitutivo na construção do conhecimento.

Perroni pôde distinguir três estágios no desenvolvimento do discurso narrativo[5]. Inicialmente, na fase que ela denominou de "proto-narrativas", o adulto desempenha um papel essencial "nas construções conjuntas de narrativa em duas formas dissociadas de acesso ao discurso narrativo" (op.cit:226): "o jogo de contar" e as "estórias" contadas pelo adulto. Na primeira a criança basicamente só responde as perguntas do adulto; na segunda, seu papel é praticamente o de ouvinte.

---

[5]Como a própria autora destaca, esses estágios não são estanques entre si.

A criança inicia a sua constituição como locutora/narradora quando começa a coordenar essas duas situações interlocucionais. Tal coordenação é evidente, segundo ela, quando a criança incorpora fragmentos do discurso do outro em suas narrativas, "retirados estratégica e basicamente das narrativas `estórias'" (op.cit:227). Neste processo estão envolvidas a "colagem" e a "combinação livre". A colagem é resultante "da incorporação e ajuste de construções sintático/semânticas" da "estória" tradicional nos textos da criança". As colagens, tanto de fragmentos textuais quanto de excerto de diálogo, indicam que as crianças apropriam-se desses discursos de forma não reelaborada. No entanto, segundo ela, esse cruzamento de **estórias** e **relatos**, por ela denominado de "casos", indica que a criança já começa a estabelecer uma distinção entre o discurso narrativo e outros tipos de discurso (os "casos" ficam a meio caminho entre estórias ficcionais e os relatos. Neles "não há compromisso nem com enredo fixo, ao contrário das `estórias', nem com a `verdade', ao contrário dos relatos" (op.cit:76)).

A combinação livre se dá no nível do discurso e no nível do léxico. Neste último nível, 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 do português" (op.cit:109). No nível do discurso 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.)

Em torno de 4 anos, a criança torna-se, segundo Perroni, uma "locutora autônoma", entrando assim no terceiro estágio. Essa maior independência em relação ao adulto parece, para a autora, estar ligada à distinção que a criança começa a estabelecer entre diferentes tipos de narrativas e ao fato de que a criança agora passa a se dar conta de "si e do outro na interação" (op.cit:230).

Porém, o adulto desempenha um papel importante na consolidação da capacidade da criança de representar o *outro*, na medida em que, a certa altura, começa a exigir uma certa plausibilidade dos relatos e a limitar a criação de realidades pela criança. Isso, porém, é positivo, uma vez que permite que

> "um acordo ou pacto seja implicitamente estabelecido entre os interlocutores, levando a criança a finalmente distinguir as funções do discurso narrativo [`o que, quando, para quem narrar'] dependentes do estabelecimento prévio de uma situação ou de brincadeira (discurso lúdico) ou de confronto (discurso polêmico nos termos de Orlandi, 1981)" (Perroni, op. cit:230).

Outro aspecto importante que a autora detectou nos "relatos"

a partir dos 4 anos foi a construção do tempo. Para Perroni, assim como nas "estórias", no "relato" constrói-se outro tempo e lugar que não o da enunciação, e com isso a criança, via linguagem, constrói as "ações/processos/estados" que se deram no passado.

Também em torno dessa mesma idade, a criança já parece reconhecer a força da linguagem na criação de realidades no sentido de que a linguagem permite, de certa forma, "controlar" o que está sendo criado ou recriado. Isso pôde ser notado pela autora, por exemplo, numa situação em que a criança enumera as várias falas de Chapeuzinho e omite estrategicamente uma delas "Pra que essa boca tão grande?", evitando assim estabelecer uma situação de perigo para a personagem, ou seja, a de ser engolida pelo lobo.

Mais um aspecto importante, segundo Perroni, é que interlocutor e personagens são construídos concomitantemente "como entidades independentes do narrador". Com isso, o discurso do outro torna-se autônomo e "passa a se manifestar como discurso direto propriamente dito" (op.cit:232), como mostra este excerto de relato abaixo:

"(M. de D. anuncia que vai tentar obter um relato de experiência pessoal. Presentes: N., D. e Raquel. As três na casa de D. num horário em que deveriam estar na escola.)

1. M. Pessoal, eu gostaria de saber o que aconteceu pra vocês.
2. Raquel: Daí...
3. M. Que daí? Não, não. Começa do começo. Não é pra continuar. Todo mundo contando, pára de comer biscoito e conta.
4. D. A gente...
A gente ia na escola...
Daí, a gente chegou no meio da

estrada, teve uma chuvarada.
5. R. Não! Na entrada lá! Tudo, né?
6. D. É!
Tinha um jornal lá, tudo voando.
(...)
17. D. Daí a gente começou a voltar. - "É melhor a gente não ir na escola, não." Ela falou.
18. M. Quem falou?
19. D. A mãe dela. A mãe dela.
(....) (... D. 5;2.14, N. 5;11.0, R. 3;2.17)"
(op.cit:216-17)

A autora, como ela própria diz, quis com esse estudo mostrar que no percurso de todo o seu desenvolvimento "a estrutura do discurso narrativo depende da construção da criança pelo interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso; fatores esses interdependentes" (Perroni, op.cit:233).

Esse trabalho de Perroni representou um grande avanço na concepção não só de aquisição da narrativa, mas da aquisição de linguagem de maneira geral. Isto não só porque ela elegeu o processo e não o produto como material de análise, mas principalmente por tê-lo analisado considerando a estrutura dialógica.

Uma das grandes contribuições desse trabalho é a noção de colagem. Com ela, a autora deixa claro que só se pode estudar o desenvolvimento do discurso narrativo considerando-se que as suas diferentes manifestações, ou seja, relato, estória ou caso, inicialmente não se dão de forma separada. Há um cruzamento de fragmentos, cujas origens são diversas, remetendo a diferentes tipos de narrativas ou mesmo enunciados/textos de outras naturezas. Somente aos poucos essas diferentes manifestações vão se

desmembrando e tomando contornos específicos de acordo com a situação interacional. Não se pode afirmar, contudo, que o delineamento chega a ser total.

O prefácio que De Lemos faz a Perroni (1992) mostra que, embora a teoria sócio-interacionista evoluíra (este trabalho de Perroni é a publicação, em forma de livro, da sua tese de doutoramento de 83), os seus achados ainda permaneciam na ordem do dia. Com efeito, para De Lemos o fato de Perroni ter trabalhado no sentido de identificar processos no desenvolvimento da narrativa

> "... permitiu à autora no mínimo atenuar a força que poderia ter tido sobre sua análise as descrições tradicionais do que se supõe ser a narrativa do adulto. Permitiu-lhe ainda identificar nos dados formas de narrar que colocam em dúvida a pertinência de tais descrições" (De Lemos, 1992a: XVI-VII).

Essas formas de narrar são os "jogos de contar" que evidenciam o papel primordial do interlocutor na constituição e interpretação dos enunciados conjuntos; a "colagem" que De Lemos já interpreta pelas noções de "abertura" e "restrição" (cf. capítulo III, p.60) e a "combinação livre" que, segundo ela, "impede que se explique o desenvolvimento do relato como determinado pela capacidade gradual da criança de analisar e organizar sua própria experiência e transpô-la em palavras." (op.cit:XVIII)

Voltando à nossa questão neste trabalho, o que Perroni mostra, segundo De Lemos, é que pedir à criança o relato de uma

experiência pessoal não facilita - por ser pessoal e por já ter sido vivida pela criança - a tarefa de narrá-la. Não há, enfim, organização prévia que sustente o relato. A narrativa instaura um "não presente que pode ser tanto o passado como a ficção" (op.cit:XI).

O prefácio de De Lemos ao livro de Perroni, escrito em junho de 1991, aponta para um novo momento na teoria sócio-interacionista que não anula a hipótese desta, mas a complementa e antecipa mudanças que tornaram mais radical o lugar do outro na aquisição de linguagem, na medida em que o adulto passa a ser tomado enquanto "discurso ou instância de funcionamento da língua constituída" (De Lemos, 1992b:128). Este momento, inaugurado em De Lemos (1992b), foi também paulatinamente delineado por P. de Castro (1992b), (1993/95) e (1994), aparecendo ainda, entre outros autores, e com muito vigor, em Lier-de Vitto (1994).

As mudanças na perspectiva sócio-interacionista assentam-se sobre uma longa reflexão a respeito das relações entre *língua* e *discurso* em aquisição da linguagem. As questões sobre *discurso*, marcadas pela leitura dos autores da Análise do Discurso da linha francesa e as questões da *língua*, trabalhadas principalmente a partir da releitura das obras de Saussure e Jakobson, feita por De Lemos em 1992.

A discussão detalhada sobre todos os aspectos teóricos que determinaram essas mudanças ultrapassa em muito os objetivos desta dissertação, que pretende flagrar um momento da relação da criança com a linguagem; com um tipo de narrativa muito específico que é o

relato escrito de uma experiência pessoal.

Entretanto, lembro aqui alguns pontos teóricos que estão implícita ou explicitamente relacionados com a análise que pude fazer dos dados.

2.2 - A contribuição da Análise do Discurso nos estudos de Aquisição de Linguagem

A noção de discurso da AD supõe a língua, tomada como "*base* comum de processos discursivos diferenciados" (Pêcheux, 1988:91) e, como faz notar o autor, o termo "base" não significa que "a língua faria parte da infra-estrutura econômica, mas somente que ela é o pré-requisito indispensável de qualquer processo discursivo" (op. cit).

O discurso é concebido não no sentido de totalidade, mas como possibilidade de diferentes realizações determinadas por diferentes formações discursivas. Pêcheux, a partir de Haroche, Henry e Pêcheux (1971), define a formação discursiva como

> "aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)." (Pêcheux, op.cit:160).

BIBLIOTECA CENTRAL

Disso resulta, como coloca o autor, que "as palavras, expressões, proposições, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (...) os indivíduos são `interpelados' em sujeitos-falantes (em sujeito de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam `na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes" (Pêcheux, 1988:160 e 161 - todas as ênfase são do autor).

Neste sentido, a fala do sujeito é sempre determinada por uma formação discursiva. Esta supõe a noção de **esquecimento** que, segundo Pêcheux, dá conta do fato de que aquele que fala - ou escreve - tem a ilusão de ser "dono" daquilo que diz. São dois os esquecimentos de acordo com o autor: o **esquecimento nº 1** "dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina" (Pêcheux, op. cit: 173) e o **esquecimento nº 2** é aquele

> "pelo qual todo sujeito-falante `seleciona' no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase - *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.*"(op.cit. - ênfase do autor)

É pelo esquecimento que se dá o assujeitamento do falante a um dado discurso, assujeitamento determinado pela posição em que o falante se encaixa para falar e para ser interpretado. Portanto, o

que deve e o que pode ser dito é determinado pela formação discursiva.

É a partir dela que os dizeres são previsíveis, criando-se expectativas. Dessa forma, não há como escapar do discurso: não há sentido fora de um discurso particular, pois sentido e discurso estão numa relação constante.

Porém, Pêcheux (1990), marcando um novo momento na AD, faz notar aspectos até então "ignorados" pela pesquisa lingüística:

> "O objetivo da lingüística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas por uma higiene do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no relançar indefinido das interpretações" (Pêcheux, op. cit:51).

Este novo olhar para a noção de língua vem acompanhado de uma crítica à idéia de pura repetição que a noção de formação discursiva traz em si, o que o leva a reformulá-la passando a concebê-la como uma constelação de enunciados logicamente estabilizados. O discurso deixa de ser somente estrutura para ser também acontecimento. **Estrutura** enquanto repetição, reprodução, estabilização e **acontecimento** porque volta sempre à língua não considerada apenas como pressuposta, mas como lugar da desestabilização em que emerge a subjetividade. É isso que faz com

que cada enunciado seja um acontecimento singular, cuja compreensão supõe um processo no interior da língua e no interior de vários discursos.

O seguinte excerto de Pêcheux é ilustrativo neste sentido:

> "... todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro ... Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar para a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso" (Pêcheux, op.cit:53)

Mais adiante Pêcheux avalia criticamente a noção de "formação discursiva" justamente pela idéia de assujeitamento e de pura repetição que ela traz em seu bojo:

> "A noção de `formação discursiva' emprestada a Foucault pela análise do discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à pura repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de uma absorção em uma sobre-interpretação antecipadora." (op.cit:56)

Logo a seguir, ele redefine claramente sua concepção de discurso. Apesar de longo, vale a pena reproduzir integralmente

este parágrafo:

> "Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele se irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma "infelicidade" no sentido perfomativo do termo - isto é, no caso por um "erro de pessoa", isto é, sobre o outro, objeto da identificação" (op.cit:56 e 57).

Retomando a questão da Aquiaição da Linguagem (AL), pode-se dizer que a reformulação de Pêcheux é fundamental para esse campo de investigação. Isto é, para quem lida com as transformações por que passa a criança na sua relação com a linguagem, é fundamental compreender não só o processo de filiação a essa constelação de universos logicamente estabilizados - que os processos de incorporação atestariam tanto na "esfera familiar privada" quanto no nível público de instituições como a escola - mas também a desestabilização e os deslocamentos provocados pela ação da língua.

É neste sentido que se deve reler hoje, pois, a noção de

colagem cunhada por Perroni e que se revelou tão importante para a compreensão das narrativas infantis. É também neste sentido que trabalha P. de Castro em seu trabalho 1993/95 quando reinterpreta a noção de *exercício sobre estrutura* e suas relações com a *incorporação de argumentos* para a compreensão dos enunciados negativos acompanhados de justificativa. É a relação língua e discurso que vai ainda permitir a autora reformular sua hipótese sobre o papel do modelo de Ducrot na explicação dos enunciados negativos em aquisição de linguagem (1994). São, enfim, as relações entre língua e discurso que já estão em jogo no prefácio que faz De Lemos ao livro de Perroni. Relações essas que estão mais explicitamente marcadas no artigo de 1992, em que a autora formula sua hipótese sobre o estatuto teórico dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de ressignificação e mudança na aquisição de linguagem.

Vejamos parte desse percurso que levou De Lemos à reformulação das suas propostas sócio-interacionistas.

2.3 - Redefinindo limites teóricos: do *outro* ao *Outro* na Aquisição de Linguagem

Em todos os seus artigos da década de 80 (81, 82, 85, 86 e 89/91), De Lemos sempre fez questão de marcar as diferenças epistemológicas entre a sua linha de pesquisa - nessa época ainda marcada pela concepção vygotskyana sobre o papel do outro, o adulto, um elemento essencial na mediação da relação da criança com

o mundo - e as correntes que têm em Piaget o seu principal inspirador.

O cuidado de De Lemos em marcar diferenças, além de esclarecer divergências teóricas, era muito oportuno, já que concepções bastante distintas de aquisição[6] recebiam o mesmo rótulo, ou seja, o de sócio-interacionistas.

O termo "interacionismo" teve sua origem na Psicologia do desenvolvimento (De Lemos:1986). Segundo De Lemos,

> "é a vertente do interacionismo em psicologia que privilegia a interação social - e, mais particularmente, a interação da criança com o adulto ou membro mais experiente da espécie - que está representada nos estudos na AL sob o nome de interacionismo ou sócio-interacionismo (Op.cit:232).

Contudo, como essa autora observa, o fato de diferentes correntes da AL terem considerado a interação na aquisição não significava que as construções teóricas de Vygotsky e Wallon eram levadas em conta por tais correntes. Ou seja, elas não assumiam que o social é "responsável pela construção do simbólico, enquanto condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento" (op. cit).

Para De Lemos, pois, o que havia de comum entre as diversas concepções interacionistas era apenas o fato de que em todas elas

---

[6]Para uma revisão crítica de trabalhos representativos do sócio-interacionismo ver De Lemos (1986).

era colocada a ênfase "na atuação comunicativa `natural' em que a linguagem se apresenta[va] para a criança" (op.cit:233).

É a discussão sobre o conceito de interação que leva De Lemos e demais membros do Projeto de A.L. a adotar o diálogo como unidade de análise e a marcar a necessidade de se tomar os "esquemas de interação" como lugares de configuração onde este diálogo se dá.

É nesse contexto teórico que Perroni (1983/1992) concebe a noção de colagem. Ou seja, como resultante de cruzamentos de esquemas de interação lingüística. No entanto, os trabalhos nesta linha mostraram que a noção de esquemas de interação não era suficiente para dar conta de processos que ocorriam na AL.

No artigo de 92, "Processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança", a concepção de AL de De Lemos sofre mudanças muito significativas. O conceito de "intersubjetividade" é aí descartado e o de "interação" tomado na sua forma mais radical. Como já dito, "la interacción com el otro se torna, en nuestra proposta, uma condición necesaria. Pienso en el otro en tanto discurso o instancia de funcionamento de la lengua constituida" (De Lemos 1992:128).

É a própria De Lemos quem afirma que o projeto teórico em torno da idéia de esquemas de interação não logrou sucesso uma vez que não conseguiu "demonstrar que las propriedades estructurales y categoriales tanto del lenguage como del razonamiento puedam derivar-se de processo de interacción" (op.cit:121).

A autora desenvolve ainda no seu artigo uma crítica incisiva

à noção de mediação de Vygotsky[7], mostrando o impasse a que se é levado por ela.

De Lemos busca em Saussure uma solução para este impasse, retomando a noção de valor deste autor. Segundo essa noção, o valor dos elementos lingüísticos são definidos a partir das relações que eles estabelecem entre si dentro do sistema[8]. Isso permite a De Lemos ultrapassar a noção de mediação de Vygotsky:

> "En este momento resulta útil recordar la anterior reflexión sobre la operación con signos de Vygotsky, y recalcar que, si hubiera de darse un tecer elemento, para de Saussure dicho elemento sería un significante que obtendría su valor simbólico de su relación con otro significante. De este modo, la noción de mediación dejaria paso a la de sistema." (op.cit:125)

Baseada nesta reflexão e em Jakobson, para a autora a "intepretación consiste en someter los significantes del nino a procesos metafóricos y metonímicos, cuyo efecto revierte en una resignificación a través de relaciones con otros significantes" (op. cit:128).

Esse processo, no entanto, se dá na relação língua/discurso como fica evidenciado no seguinte excerto:

---

[7]Para uma crítica profícua a Vygotsky , remeto o leitor a Lier-de Vitto (1994).

[8]A noção de valor voltará a ser discutida no item 2.4.2.

> "esos procesos [metafóricos e metonímicos] no se dan entre cadena/enunciado que no guarden entre sí una relacion textual. Emergen en el interior de textos por los cuales el adulto interpreta el comportamiento de los ninos dentro de un particular dominio discursivo" (op. cit:131).

É também a partir dessa nova visão do sócio-interacionismo que concebe o Outro como instância de funcionamento da língua constituída que P. de Castro (1993/95), por exemplo, revê o seu percurso nos estudos de aquisição da linguagem. A autora não interpreta mais a aquisição de justificativas a partir de estruturas dialógicas e esquemas de interação. A compreensão de certos contornos estruturais a obrigaram a falar não só de discurso, nem só de estrutura (língua), mas da relação entre eles.

Embora sejam inegavelmente fatos da língua, P. de Castro pôde afirmar que muitas vezes "negação e justificativas aparecem como resultado de cruzamento de trechos pré-construídos, discursivamente determinados" (grifos meus).

É de modo geral nesse sentido que a noção de "colagem" pode aqui ganhar nova leitura: colagem de fragmentos de um já dito que não sofreram ainda ressignificação pela ação da língua.

É também a partir da reflexão que vem fazendo o sócio-interacionismo que se pode repensar os conceitos de "estória, "relato" e "caso". É preciso repensar a relação ficção x real de acordo com essa nova perspectiva. Afinal, até que ponto é possível traçar uma distinção clara entre esses três tipos de narrativas? O

que determina que um texto narrativo de uma criança seja classificado como uma dessas três possibilidades?

2.4 - Representação ou autonomia?

2.4.1 - Da narrativa em relação aos eventos narrados

Sendo o meu objeto de análise neste trabalho a aquisição de narrativas escritas, seria necessário refletir, ainda que de forma muito embrionária, acerca do que significa essa relação do sujeito com a escrita. Tentarei discutir esta questão a partir de um debate teórico mais amplo que gira em torno de duas visões antagônicas - a de uma certa autonomia do lingüístico vs. a visão da linguagem como representação. Tal debate também se estende às discussões em torno da relação pensamento/linguagem, escrita/oralidade, narrativa/experiência vivida, etc.

Para iniciar a discussão é oportuno retomar o trabalho de Kostembaun (1993), uma vez que o seu tema é justamente a narrativa, mais especificamente a narrativa dos sonhos. A autora introduz o seu trabalho com uma análise crítica da obra "Teoria de la Narrativa" de Mieke Bal, tomando-a como representativa das abordagens tradicionais da narrativa. Kostembaun afirma que essas abordagens se detêm "nos efeitos que o próprio texto cria, assimilando-os aos processos que estão por detrás desses efeitos"(Kostembaun, op.cit:2), o que as levam a tomar a realidade

vivida "como ponto de referência do narrado, critério que está na base da distinção entre relato e ficção[9]..." (op.cit.).

Também na Lingüística, segundo a autora, tem-se uma linha de investigação que enfoca a narrativa, cujo objeto é a organização textual, centrando-se "na chamada linguagem ordinária, vista como lugar em que predomina o relato de experiências vividas" (Kostembaun, op. cit:3) (como exemplo a autora cita Labov, 1972[10]).

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

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

Voltando à crítica às abordagens tradicionais da narrativa, no campo da Literatura, segundo Kostembaum, para Bal a narrativa é construída de acordo com uma sequência de fatos verossímeis (nível

---

[9]Este é o critério que subjaz à noções de "relato", "estória" e "caso" de Perroni.

[10]Para conhecer a concepção de narrativa desse autor na Aquisição, ver pags. 12-15).

da fábula) que são "reordenados", "filtrados" por um focalizador (nível da história), cuja realidade é representada lingüisticamente no nível do texto, garantindo assim a unicidade de percepção entre autor e leitor.

Assim, de acordo com Kostembaun, em Bal

> "a fábula é o nível dos acontecimentos, que implica atores e suas intenções, e a história, o nível que corresponde a modos particulares de ordenação desses acontecimentos a que se vinculam personagens, enquanto projeção, neste nível, dos atores da fábula. Finalmente o texto narrativo, é o nível em que se situa o agente que relata, isto é, expressa lingüisticamente o que se tece na história, a partir da matéria prima da fábula" (Kostembaun, op.cit:13).

Para a autora o fato de cada nível estar subordinado ao seu anterior parece "contradizer tanto a visão de texto como concreto acessível, quanto o objetivo de explicar seus `efeitos'. O que é efeito torna-se `causa', matéria inicial" (op.cit:14).

Continuando a sua crítica a Bal, a autora passa a questionar a noção de focalização, ou seja, o foco, ângulo ou ponto de vista determinado pela concepção a partir da qual se apresentam acontecimentos. Segundo ela, esse conceito, ao invés de colocar em cena o leitor que estaria sob os seus efeitos, coloca o "autor que a está manipulando" (op.cit:23). Neste sentido, o questionamento de Kostembaun é:

> "se é uma concepção particular dos acontecimentos que determina o que é apresentado e seu modo de apresentação, como sustentar a fábula como matéria prima, perceptualmente apreensível, sobre a qual a focalização opera?" (op.cit.).

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

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

2.4.2 - Da linguagem em relação ao pensamento e à ordem das coisas do mundo

A tese da autonomia está presente de forma incisiva em outros autores. Paul Henry (1990), discutindo a questão das relativas explicativas e restritivas nas gramáticas clássicas, oferece uma ótima reflexão em torno deste tema. Embora seja um artigo que remete a um quatro teórico da Gramática Gerativa já ultrapassado, o que tomo nele como fundamental, a tese da autonomia, mantém-se de grande validade para esta discussão.

A sua reflexão começa colocando o problema da "relação do mundo do discurso com o mundo das coisas ou do pensamento".

Para ele, nas gramáticas clássicas e nas modernas concepções da lingüística existe uma oscilação entre duas concepções da determinação relacionadas "a duas concepções contraditórias da relação do mundo do discurso com o mundo das coisas ou do pensamento". Ora é "a ordem das coisas ou do pensamento que explica a ordem do discurso, e o fundamento da relação determinante-determinado" (restritivas), ora "a ordem do discurso pode ser concebida independentemente da ordem das coisas ou do pensamento porque as necessidades de identificação prática foram asseguradas alhures". Assim, neste caso, "o determinante se correlaciona ao determinado na ordem do discurso e não mais na ordem das coisas ou do pensamento" (explicativas)(Henry, op. cit:44). Esta oscilação, segundo o autor, é uma herança da **Gramática de Port-Royal**, cuja abordagem

> "consiste em partir da ordem do pensamento para estabelecer a ordem do discurso como não sendo um simples reflexo da ordem do pensamento, mas para finalmente fazer um retorno à ordem do pensamento. A ordem do discurso não sendo jamais confrontada com aquela da ordem das coisas ou dos pensamentos tal como pode aparecer para um **sujeito**".A noção de discurso que está em questão aqui é, então, anterior a toda discussão teórica entre a língua e discurso (op.cit.).

Também De Lemos (1992) reflete, a partir de Saussure, acerca da autonomia do lingüístico. Segundo ela, a teoria do valor

> "... ofrece la posibilidad de ir más allá de la consideración de las unidades como primitivos lingüísticos, de considerar cualquier clase de unidad lingüística como derivadas de relaciones [entre significado e significante].
>
> Por otra parte, **pone igualmente en tela de juicio la noción de significado lingüístico como relación directa con el mundo, bien con conceptos pre-establecidos, lo cual lleva a considerar la naturaleza de la `significación'"** (op. cit:124 - grifos meus).

Para De Lemos, esta noção de valor não permite considerar as coisas "como idénticas a sí mismas. Diferencia y similitud se mantienen entre entidades que son heterogéneas respecto a las entidades afectadas o causadas por éstas." (op. cit:125)

Assim, a língua é considerada autônoma seja em relação ao pensamento como formulado no artigo de Henry (1990), seja em

relação às coisas do mundo (De Lemos, 1992).

Na Aquisição de Linguagem, P. de Castro (1985/92), com o seu trabalho sobre justificativas e inferências, foi uma das primeiras a romper com a concepção de linguagem como representação do mundo. Segundo ela, 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"(P. de Castro, 1992:135) (A autora refere-se aos enunciados de crianças entre 2;7 e 3;2 anos.).

Para P. de Castro são as representações[11] "que a criança faz de si e do seu interlocutor" que determinam pelo menos parcialmente a atualização de uma perspectiva.

> "Cada instanciação de **x porque y** revela um movimento que delineia um estado de coisas, como capaz de aceitar um determinado **y como justificativa de x.** A atividade conjunta tão flagrante no jogo de perguntas e respostas é aqui mais abstrata. É preciso, entretanto, dizer que não se atribui necessariamente uma realidade psicológica a essas representações. Cada instanciação, cada organização de um enunciado mostra como elas se dão na linguagem e por ela..." (op. cit:137).

---

[11]Como a própria autora coloca em nota de rodapé, a noção de representação por ela invocada neste momento é aquela presente em Vogt (1982), que já traz em seu bojo a consideração da linguagem como elemento determinante dessa representação.

Em artigo de 1992, trabalhando com enunciados negativos na aquisição, P. de Castro, a partir de uma hipótese polifônica, continua defendendo a tese de não representação cognitiva da linguagem. A autora, na ocasião toma o modelo de Ducrot (1987), principalmente porque ele supõe uma certa autonomia do lingüístico.

A adesão ao modelo de Ducrot é revista pela autora (1994), mas não o lugar que no seu trabalho ocupa a hipótese de uma certa autonomia do lingüístico.

Não vou me estender mais nessa discussão em torno da tese da autonomia da língua/linguagem, por entender que Henry (1990), De Lemos (1992b) e P. de Castro (1992 e 1994.) representam uma base bastante sólida na defesa deste ponto de vista.

2.4.3 - Da escrita em relação à oralidade

No que diz respeito à escrita, existe um artigo que pode ser tomado como polêmico, mas que aponta para uma relação também de autonomia entre o sistema de escrita e a língua oral. Os seus autores, Chiss & Puech (1987), discutem as teses sobre a escrita no "Curso de Lingüística Geral" de Saussure. De acordo com eles, a leitura que Derrida (1967) faz do "Curso" indica que o termo "representação" é central em Saussure e que, na sua relação com a noção de escrita, ele está envolto de conotações negativas. Além disso, segundo esses autores, as leituras redutoras de Saussure identificam língua e língua falada, baseadas em declarações do próprio autor que identificam o som como "le lien naturel, le seul

véritable".

O cerne de toda a questão está na introdução do "Curso", no sexto capítulo, em que Saussure coloca a escrita claramente como representação da língua e na segunda parte, no quarto capítulo, em que ele parece acenar para uma independência da escrita enquanto sistema.

No entanto, esta oscilação parece já estar presente na introdução, pois ao falar do projeto da Semiologia, Saussure afirma:

> "A língua é um sistema de signos que exprimem idéias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc, etc. Ela é apenas o principal desses sistemas." (Saussure, 1970:24)

O fato de a língua ser tomada *apenas* como "o principal desses sistemas" poderia até fazer supor uma independência entre a língua e os demais. Essa possibilidade, porém, é completamente abalada ainda no sexto capítulo da introdução:

> "Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto lingüístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última por si só, constitui o objeto."(op.cit:34)

Chiss & Puech (1987) afirmam que no projeto de Semiologia a

escrita é considerada um sistema independente, mas que seu lugar na semiologia geral é problemático:

> "le chapitre sur la valeur en prenant l`écriture 'comme terme de comparaîson pour éclairer toute cette question'([CLG] p.165), renforce les interrogations en procédant de fait à un renversement inattendu: alors que la logique du chapitre VI `Representation de la Langue par l`Écriture'devrait conduire a *situer* l`écriture *par rapport* à la *langue*, c`est l`écriture qui`figure'(...) le noyau dur de la conception saussuriene de langue, à savoir la théorie de la valeur. C`est donc la première logique qui est à l`ouvre quand la linguistique est donneé comme `patron general de toute semiologie' - et ce parce que la langue, `le plus complexe et le plus répandu des systèmes d`expressions, et aussi le plus caractéristique de tous' ([CLG] p.101)'" (Chiss e Puech, op. cit:50).

Com efeito, no "Curso" é possível verificar que a consideração da escrita como "núcleo duro" da noção de língua que a teoria saussuriana do valor encerra é autorizada pela afirmação deste autor segundo a qual as propriedades de arbitrariedade e diferencialidade no sistema da língua são mais claramente percebidas no funcionamento da escrita também tomada enquanto sistema.

No entanto, de acordo com Chiss e Puech, primeiro pode-se alegar que os capítulos citados não se referem às mesmas funções da escrita ou que não se trata do mesmo conceito de escrita: "d'un coté il s'agit de se rapporter à la langue en tant qu'elle-est parleé, de l'autre de faire comprendre la différence linguistique

même si elle est d'ordre phonique" (op.cit:53). Neste segundo caso,

> "l`écriture ne serait plus seulement une forme commode de manifestation - ou de matérialization - de la langue, selon le premier sens du terme `representer', celui du théâtre par exemple où quelque chose se donne à voir, fidèlement ou non (respect ou trahison) ni mon plus une représentation au sens où quelque chose hérite d`une autre instance par délégation de pouvoir. Elle assumerait plutôt la fonction *opératoire* de schématisation des processus linguistiques sans support représentatif" (op.cit.).

Para os autores, é neste sentido que os psicanalistas concebem a afirmação de Freud de que "o sonho é uma escrita". O sonho realizaria e não representaria um desejo, assumindo assim uma função operatória na economia psíquica.

Motta (1994) procura justamente confirmar em seu trabalho[12] sobre a aquisição da escrita que este sistema não é uma representação da oralidade no sentido psicológico do termo. Por isso, ela procurou "fazer da sala de aula um lugar de circulação de textos orais e escritos " (op.cit:6-7) por apostar que

> "pela `insistência' dos próprios textos, as crianças seriam afetadas por suas estruturas. Processo esse que seria da ordem do simbólico: os significantes dos

[12]O trabalho a que me refiro foi apresentado no III Encontro sobre Aquisição da Linguagem realizado em Porto Alegre, tratando-se de resultados parciais da sua tese de doutoramento ainda em elaboração.

> textos poderiam **atuar** sobre as cadeias significantes da criança. Processo do qual resultaria, na criança, uma representação da criança. Mas não uma `representação-signo', imagem ou conceito da linguagem oral que a criança, como sujeito (o da psicologia) extraposto à linguagem escrita, teria dela elaborado. O termo representação aqui tem a ver com um processo simbólico, cujos efeitos são da ordem do inconsciente; dizem respeito à sobredeterminação da língua, aos efeitos da língua, como sistema sobre o processo de aquisição da escrita." (op.cit:7)

Para a autora, pois, "a relação da criança com a escrita dá-se mediada pelo outro, pelos `discursos-textos' orais e escritos com que entra em relação na sala de aula, ou em outro lugar" (op. cit:7). Ou seja, para ela, o outro, na experiência de alfabetização, que é o cerne do seu trabalho, é constituído pelos "textos orais e escritos que circularam na sala de aula e que, já estando submetidos à ordem da linguagem, tornaram possíveis o acesso da criança a esse lugar" (op.cit.).

A autora discute, sob este prisma, e a partir de Jakobson, repetições e paralelismos de estruturas gráficas, lexicais e sintagmáticas que aparecem nas produções iniciais dos seus sujeitos.

Para ela, as repetições paradigmáticas deixam entrever "o funcionamento da língua, que se manifesta na articulação entre os eixos da similaridade (metafóricos) e da contigüidade (metonímicos)."

A partir daí levanta as seguintes hipóteses em forma de perguntas:

> "Neste momento inicial da aquisição da escrita, na estruturação desse texto, não se poderia perceber uma tensão que decorreria da articulação entre esses dois eixos, que não funcionam um sem o outro? O que provocaria um efeito de dispersão e falta de sentido, que indica a submissão da criança ao funcionamento da língua?
> Não seria essa repetição que possibilitaria [...] a estruturação de novas relações paradigmáticas e sintagmáticas?" (op.cit:13)

Estes questionamentos de Motta, apesar de frutos de resultados parciais de um projeto ainda em andamento, mostram a possibilidade de adequação da proposta teórica de De Lemos (1992) também para dados de aquisição inicial da escrita.

Chiss e Puech e Motta, indicam, pois, uma visão da escrita e, conseqüentemente da sua aquisição (Motta), que mereceria discussão e comparação com algumas das principais hipóteses que tratam da alfabetização.

Neste trabalho estou tomando o ponto de vista destes autores apenas para situar a questão **qual a relação entre oralidade e escrita?**, que certamente ainda será objeto de muitas investigações consideradas a sua abrangência e as conseqüências dessas investigações seja para o campo teórico, seja para reflexões em torno do ensino da escrita.

Pretendo voltar ao tema em outro trabalho, mas por ora, reconheço como ponto de partida a necessidade de problematizar mais um lugar atribuído à representação: aquele em que a escrita representaria a oralidade.

3 - NARRANDO POR ESCRITO: AO SABOR DA LÍNGUA E DO DISCURSO

3.1 - Sobre os dados

O "corpus" de base que tomei como objeto de análise é composto por 66 textos escritos. A maioria (45) foi produzida por crianças de primeira e segunda séries da Grande Porto Alegre, oriundas de escolas públicas e de uma escola evangélica e o restante (21) por crianças de Paulínia, de segunda e terceira séries, também oriundas de uma escola pública. Inicialmente eu contava com 90 textos. No entanto, optei por dados que cobrissem somente a faixa etária de 7 a 10 anos.

A coleta se deu em sala de aula. No entanto, enquanto em Paulínia isso foi feito pela própria professora, na Grande Porto Alegre foi uma pesquisadora quem coletou os dados que, aliás, neste caso, fazem parte de um projeto de formação de um banco de dados que está sendo executado pela UFRGS, PUC/RS e UFPel, sob a coordenação da UFRGS[13].

A instrução dada às crianças foi: **"Contem algo de interessante que aconteceu com vocês"**. Este aspecto das condições de produção será um dos pontos que merecerá uma atenção particular na análise, principalmente considerando-se as características

---

[13]Agradeço à Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães a permissão para fazer uso dos dados e à mestranda Carmem Luci da Costa as informações atenciosamente prestadas.

gerais dos textos. A maior parte deles é curta. Alguns ocupam apenas uma linha, como é o caso de um texto produzido por uma criança de 8;4 anos que, na época, cursava a terceira série. Outros, além de curtos, são extremamente fragmentários. De uma maneira geral, por motivos que ignoro, os textos configuram eventos tristes. Essas características básicas parecem indicar que a instrução nem sempre foi obedecida.

Prosseguindo nesta tarefa de apresentar os dados, e estritamente relacionado com o que coloquei acima, é pertinente dizer que muitos deles não permitem ignorar que a instrução **"Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês"** foi dada numa sala de aula. O discurso pedagógico, como aliás era de se esperar, muitas vezes faz se sentir de forma inequívoca.

A questão da instrução desde o início deste trabalho figurou entre as minhas preocupações. Aliás, o que norteou as minhas primeiras análises de dados foi a relação entre o fato de a instrução pedir que o evento narrado incluísse uma experiência **da criança** e o que os dados apresentavam efetivamente. Ou seja, muitas crianças não escreveram uma narrativa em que figuravam como personagem e narradora ao mesmo tempo e, em alguns dos casos em que a narrativa girava em torno de uma terceira pessoa gramatical, nada indicava que o narrador presenciara o desenrolar dos eventos. Outros textos sequer constituíam uma narrativa.

No entanto, no exame de qualificação, a Profª Cláudia Lemos, a partir de resultados preliminares do trabalho de Pereira (1994), sugeriu-me um outro aspecto dentro do mesmo vértice de análise. Ou

seja, a instrução poderia ser mais explorada para mostrar que havia mais o que considerar além do fato de a criança ignorar o "com você" e narrar em terceira pessoa ou nem mesmo narrar. Seria também pertinente relacionar os textos (pelo menos alguns deles) com possíveis fixações em partes/fragmentos da instrução. Ou seja, De Lemos sugeriu-me que as produções da criança poderiam estar mais intimamente relacionadas à forma como elas interpretaram a instrução.

Com efeito, Pereira, trabalhando com interpretação de textos por crianças de 2;09 a 6;0 anos percebeu que muitas vezes é como se elas se fixassem em apenas uma palavra ou parte(s) de enunciado(s) na interpretação, não levando em conta o texto como um todo. Porém, a análise da autora, ainda que preliminar, aponta para o fato de que este fixar-se em apenas uma palavra ou parte do enunciado não se dá por acaso. A este propósito, ela tece as seguintes considerações no que concerne à compreensão da criança:

> "Primeiro [...] as relações que a criança estabelece em um texto devem ter se constituído como efeito de processos discursivos [...] Ou seja, que a entrada em um texto não se estabelece a partir de uma decodificação, mas cada palavra vai convocar outros textos e esta convocação depende da posição em que a criança se coloca/é colocada. Segundo, que o início desse proceso passa por sua dependência relativamente aos enunciados do adulto." (Pereira, 1994:3)

A análise que resultou nessas considerações da autora teve também como instrumental teórico as noções de abertura/deriva e

restrição que De Lemos expõe no prefácio a Perroni (1992):

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

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

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

Tratar a relação da instrução com os textos produzidos a partir (e apesar) dela, tendo também como base esse elo com a noção de interpretação tal como vem sendo trabalhada por Pereira, certamente iluminou bastante a análise e compreensão dos dados. No entanto, há fragmentos que seguramente vêm de outros lugares que não diretamente do modo como foi interpretada a instrução. Muitas vezes a co-existência desses fragmentos no texto configuram nitidamente um processo de colagem (Perroni, 1992). Mas veremos, esses fragmentos incorporados por colagem dificilmente compõem uma narrativa ou relato. Isto é, voltando a Motta (1994), é como se a

a experiência com o outro - constituído pela sua fala ou pelos textos escritos que eventualmente tenham circulado pela sala de aula ou em casa - ainda não tivesse tornado possível o acesso da criança à escrita. Acrescida, portanto, às dificuldades para interpretar uma instrução que se exige entendida como texto, as crianças esbarraram muitas vezes na dificuldade para interpretar/ressignificar seu próprio texto.

A linha mestra dessa discussão é que um texto convoca outro texto que convoca outro... Não há parada certa e muitas vezes o ponto de partida faz-se totalmente obscuro. Pelo modo como interpretou a instrução, a criança certamente sofreu determinações do discurso pedagógico, mas seguramente não só dele, pois uma infinidade de fragmentos (tomando texto aqui na sua acepção mais ampla, enquanto toda e qualquer manifestação da linguagem) já haviam perpassado a criança no momento da interpretação e da escritura. Resultando daí a incompletude dos textos analisados neste trabalho.

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

> "... 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 - pois

> ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com sua condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (Orlandi, op.cit.)

Ou seja, da mesma forma que estou convicta de que os textos que trouxe para a análise sinalizam para uma construção que advém de fragmentos incorporados - mas não necessariamente ressignificados nas relações que estabelecem entre si, uma vez que não sofreram os processos de restrição e abertura acima referidos -, estou certa também de que nem sempre é possível determinar de onde eles vêm, qual foi seu ponto de partida.

Apesar desses limites, é preciso também dizer que, se tais escritos se mostram como textos, é porque já se fazem sentir neles os primeiros efeitos de princípio, meio e fim. É justamente o *efeito* que procurarei tematizar nesta análise.

A incorporação de fragmentos é um processo inconsciente de filiação. Pêcheux (1988) fala da noção de esquecimento (cf. primeiro capítulo, p. 28), que dá conta do fato de que aquele que fala - ou escreve - tem a ilusão de ser "dono" daquilo que diz.

Se o "esquecimento" está na origem de todo o texto, qual é o seu efeito - do esquecimento - naquele que lê, que interpreta os enunciados/textos da criança? Que relações o leitor fará entre os fragmentos a que nos referimos?

O esquecimento provocará seus efeitos na medida em que os processos de ressignificação entram em jogo, isto é, possibilitam,

por exemplo, a interpretação de causa-efeito, de uma seqüência temporal ou de uma unidade com começo, meio e fim.

Mas o que deixam entrever muitos dos textos? Incorporações de fragmentos da fala dos pais, fragmentos de textos escolares (o discurso pedagógico), fragmentos de narrativas já contadas, fragmentos de diálogos etc. Mesmo que a origem deles nem sempre possa ser apontada, esses fragmentos, aqueles que ainda não passaram pelos efeitos de ressignificação que o novo texto propiciaria (por movimentos, por exemplo, provocados pelos processos metafóricos e metonímicos), constituem uma rica fonte de investigação neste trabalho.

Porém, muitas vezes a análise não terá como base os fragmentos apontáveis que comparecem nos textos, mas um "discurso-outro" (Pêcheux, 1990) que aparece não só nesses fragmentos, mas, por exemplo, como algo que poderia traduzir-se por uma norma (Orlandi (1983) apud Calil, 1995), provocando a rasura. Isso só para dar um exemplo, já que esse processo - a presença de um "discurso-outro" - é constitutivo de todo e qualquer enunciado, como Pêcheux mostrou com a noção de esquecimento.

Com os dados em mãos e tendo em mente o que eu pretendia enfocar, ainda que de forma não totalmente delimitada, a primeira inquietação com que me deparei foi: como essas narrativas mostram a criança nas suas experiências? Como entender esses relatos de eventos em que a criança deveria estar envolvida? Como elas se relacionam com o "real" relatado via linguagem em seus textos? Estas perguntas fazem-se pertinentes considerando-se as condições

de produção em que tais textos foram produzidos. Ou seja, a solicitação pedia o relato de uma experiência pessoal.

Uma das pistas para a análise me foi dada por Kostenbaum (cf. primeiro capítulo, p. 44-46). Assim, procuro considerar "o ponto de vista dos processos discursivos" que tornaram esses textos possíveis para pensar esses textos "e seus efeitos de referencialidade tanto do lugar de quem escreve quanto de quem lê" (Kostembaun, 1993:25).

Assumo, portanto, que a idéia de referencialidade e de seqüencialidade temporal dos eventos em uma narrativa é, antes de tudo, um efeito do texto, não uma realidade que o antecede.

Antes de me voltar para análise dos dados, retomo a questão da brevidade dos textos. Por que a maioria deles é tão curta? A hipótese que levanto é de que tal brevidade é resultante da relação das crianças com este tipo de tarefa. Ou seja, não é prática comum a elas relatarem suas experiências cotidianas por escrito. Aliás, não é nenhuma novidade dizer que, via de regra, produz-se muito poucos textos na escola, especialmente nos primeiros anos[14].

Relembro que uma das minhas preocupações é entender a forma como essas narrativas mostram a criança nas suas experiências, ou seja, de entender esses relatos de eventos em que a criança deveria estar envolvida.

A busca dessa compreensão constitui, então, o segundo aspecto dentro desse vértice de análise relacionado à instrução. Ou seja,

---

[14]Refiro-me mais especificamente às escolas públicas estaduais que são as que conheço mais de perto.

uma vez que esta pedia o relato de uma experiência pessoal - **"Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês"** -, como a criança se mostrou na(s) sua(s) relação(ões) com o evento narrado?

De maneira geral, as narrativas dividem-se em dois grupos básicos, ainda que a distribuição não seja de forma alguma regular:

a - narrativa em primeira pessoa e o narrador enquanto participante, ou seja, personagem;

b - narrativa em terceira pessoa em que o narrador relata o ocorrido, mas não indica a sua participação nem mesmo como observador;

As narrativas do primeiro tipo, ou seja, em primeira pessoa e o narrador enquanto personagem, como já era de se esperar, foram as mais abundantes. Porém, houve também casos de textos não narrativos.

Essa sistematização mais geral foi bastante operacional numa primeira fase de análise, na medida em que era fundamental na relação dos textos com a instrução segundo a qual estes foram escritos. No entanto, com o desenrolar da análise, o reagrupamento dos dados foi se dando de acordo com os novos aspectos que esta apontava.

Porém, como será observado, os dados não apresentam diferenças estanques entre si. Diante disso, procurei, sempre que possível, estabelecer relações entre o dado em questão e outros dos demais subgrupos, na medida em que tivessem algum aspecto em

comum, segundo a perspectiva de análise adotada.

3. 2 - Análise dos dados

Os pontos privilegiados na análise giram em torno de aspectos relacionados aos efeitos de referencialidade e ficcionalidade nas narrativas, bem como à relação língua/discurso naquilo que ela toca, por exemplo, a noção de colagem, mas também os processos de ressignificação. A análise toca também na questão das rasuras e da interpretação da instrução segundo o texto das crianças, considerando-se as condições de produção. Tematiza ainda as inserções em estruturas via repetição/reposição no "trabalho" com a escrita.

É por uma classe particular que abro a discussão dos dados.

3.2.1 - A dialogia na narrativa enquanto processo de colagem

Efetivamente, embora seja possível detectar em (1) (anexo 1), abaixo, processos na sua configuração relacionados com os de outros textos que serão objeto de análise, considerando-se a sua riqueza e especifidade, tomo-o como único elemento de um grupo em que o diálogo aparece na narrativa enquanto processo de colagem abrindo, com ele, a análise.

(1) "És tafesto foi miho festo de anivesarrio queer amei porque És tafeto foi o Dorrasão quea miho Mamãe feis eu fiquei felis porr que o bolo foi o bolo que É rramuito **bonito**bonito e eu gos tarrio de

tenbeifazer voce feliz porrque És tafeto toi meusigino *Muitobbriga do porriso -----
---
---

nos bri quemo de sesconde
E de pegaros Meninos E de feixar é eu gosteidiso
E *muitobrigado o vosci
DE BO RA
E *tonbei vou dizer oque foi parracome foi parracome foi sagu E qrremedeleit E caxoroquente"
- DNFS - 8 anos (POA)

*: o "t" não aparece "cortado".

É preciso notar também a sua extensão, ou seja, esse texto é bem mais longo que a grande maioria dos dados, principalmente em relação àqueles produzidos pelas crianças da faixa etária e escolar de DNFS.

O seu aspecto mais interessante é a presença explícita de fragmentos incorporados de origens diversas. A criança empenha-se na atividade de narrar e o que vai se configurando é uma colagem.

O pronome dêitico "esta" no início do texto em "es tafesto" (esta festa) sugere que DNFS assumiu o lugar daquele que fala sobre algo já de conhecimento do seu interlocutor. Essa expressão introduz uma justificativa "... festo de anivesarrio queer amei porque..." seguida de outra justificativa "eu fiquei felis porr que o bolo foi o bolo que É rramuito bonitobonito", seguida ainda de uma terceira justificativa "e eu gos tarrio de tenbeifazer voce feliz porrque És tafeto toi meusigino" .

Nessa seqüência de estruturas que se repetem - três

justificativas - os lugares abertos pelo **porque** são preenchidos por fragmentos relacionados de um modo ou de outro ao que se diz, se ouve ou se lê sobre aniversário. Mas esses fragmentos articulam-se de modo peculiar, num certo movimento de dispersão, que às vezes é contido pelo que se segue.

Na primeira justificativa um deslizamento confunde o sentido: o lugar ocupado por **dorrasão** deixa entrever ou uma festa organizada com amor pela mãe - algum desenho ou painel tendo como motivo um coração - ou **dorrasão** estaria se referindo ao formato do bolo de aniversário?

É na segunda justificativa que o sentido da primeira restringe-se, permitindo que se interprete **dorrasão** como referindo-se ao formato do bolo de aniversário. Ou seja, a ocorrência de **bolo** na segunda cadeia de justificativa restringe o sentido de **Dorrasão** que está na primeira.

A terceira justificativa é aberta por um fragmento que parece extraído de programas televisivos, mais especificamente o "Xou da Xuxa". Seria o narrador que estaria desejando fazer alguém feliz ou seria alguém que estava na festa e teve esse desejo em relação ao narrador ou a outra pessoa também presente na festa? Diante dessa dúvida ainda surge outra: a quem se refere esse "você"? Alguém que esteve na festa ou um interlocutor virtual, um provável leitor, por exemplo?

Cristalizado está também o fragmento que serve de justificativa: "signo", ligado a "aniversário" no domínio dos horóscopos, aparece aqui. Entretanto, os enunciados em que cada um

dos termos ocorre, embora relacionados por **porque**, não estabelecem entre si relações que resultem em um outro texto; o da criança.

Ao contrário, esta terceira justificativa e o segmento - "muito obrigada por isso" - que a ela se acresce (ou a todas as cadeias anteriores de justificativa), por suas características dialógicas, "quebram" a narrativa ou não fazem corpo com ela.

Note-se que a criança deixa um espaço no papel, e após, volta à narrativa: "nós bri quemo... " e mais um agradecimento aparece pontuando, com um fragmento de diálogo, o pequeno trecho narrado. Note-se também que o fragmento dialógico contém "vocês", cuja referência é novamente impossível de se recuperar.

A esta altura, DNFS parece encerrar o seu texto, assinando-o inclusive. Porém, parece `se lembrar' de algo `importante'. Passa a citar o que foi servido na festa.

O fato de a criança `ter se dado conta' de que faltava `algo importante' deve ser interpretado como conseqüência do que se pode chamar de efeito sujeito psicológico ou do conhecimento, ou seja o efeito discursivo que se manifesta no texto enquanto resultado do esquecimento (Pêcheux), que faz com que o sujeito tenha a ilusão de que tem controle sobre o que diz. Isto é, o controle é apenas imaginário. Daí as aspas em `ter se dado conta'.

Aliás, como marcas desse efeito podem ser depreendidas em vários dados, adotarei, na análise, aspas simples (para não confundir com citações) nas expressões que possam levar a supor controle do sujeito sobre o seu texto, indicando assim tratar-se apenas de "efeito de", isto é, o efeito sujeito psicológico.

Como indica a descrição acima, há deslocamentos por todo o texto. Ainda não se faz sentir nele o efeito de unidade. Em alguns momentos parece possível recuperar algo que se repete, ou seja, alguns enunciados parecem configurar algo relacionado direta ou indiretamente a uma festa. No entanto, isso não é suficiente para garantir a unidade do "texto", pois o conjunto apresenta-se quase como uma "colcha de retalhos". De onde vem essa dispersão?

Calil (1995), interpretando a noção de colagem de Perroni a partir dos trabalhos de De Lemos (1992b) e (1994), afirma:

> "a colagem poderia ser interpretada como fragmentos textuais que nunca fazem equivalência. O que a criança diz não tem efeito nenhum nem relação ao que vem antes nem ao que vem depois. Há somente um movimento de abertura que não volta sobre o sujeito enquanto efeito retroativo. Falta assim, neste momento do processo de aquisição, um lugar do sujeito que sofre o efeito do que diz (Calil, op. cit: 190)

Este parece ser o caso desse dado. Ou seja, praticamente não existe tensão na relação entre abertura e controle nesse texto, embora em certos momentos, como mostrou a análise da relação de "Dorrasão" e "bolo" o efeito de restrição da língua se faça sentir. Em um nível mais global, no entanto, os fragmentos vão entrando, mas não há ressignificação do que veio antes e nem os novos fragmentos controlam o que vem depois. A linguagem não está fazendo ainda efeito sobre ela própria.

3.2.2 - Efeito de referencialidade vs. efeito de ficcionalidade

(2) " A bagunça

Eu fis baganguça no quarto a minha mamae brigou com migo eu arumei o quarto" - JWN - 7,4 anos (POA)

Dentre as narrativas do primeiro grupo, (2), assim como várias outras, contém título. Um questionamento que faço é: até que ponto é de se esperar um título num relato de experiências pessoais com as características apresentadas nesses dados? Ou colocado de forma inversa: não haveria uma quebra de expectativas ou estranhamento do leitor logo após o título, ao se deparar com um relato de experiência pessoal? (Estou me referindo especificamente aos dados em que a narrativa gira em torno da primeira pessoa e cujo relato produz o efeito de não ficcionalidade.)

Não seria o título neste caso uma forte influência dos textos com os quais a criança teve contato na escola (veiculado nos textos de cartilhas, livros de iniciação à leitura e estórias ficcionais tradicionais), ou mesmo da prática escolar de redação em que é comum a presença de um título? Será que, mesmo enfocando a experiência pessoal, alguns relatos pelas suas características discursivas, permitiriam um título?

Porém, a questão pode, e deve, ser colocada numa relação de certa forma inversa à última pergunta que coloquei no parágrafo anterior. Ou seja, como o título, transposto de outros universos discursivos para um texto que, a princípio deveria produzir o

efeito de um relato de experiência pessoal, afeta a criança na constituição do restante do seu texto? Ou, colocada de uma forma mais direta: a relação da criança com o "real vivido", via linguagem, permanece a mesma depois que ela (a criança) dá ao texto um título? A minha hipótese[15] é a de que o título nessas condições em maior ou menor grau favorece os efeitos de ficcionalização da experiência relatada pela criança. Mesmo nos textos em que ela usa a primeira pessoa, o título vem trazer à experiência uma outra dimensão. Se em (2) pode-se dizer que o elemento ficcional está restrito basicamente ao título, (3) abaixo mostra a criança numa relação totalmente diferente com a linguagem:

(3)

EEPG Yolanda Tiziane Pazette
Paulinia 17 de novembro de 1993
Eu sou Danilo
"Um dia na mata
Num dia eu fui na **mata** eu entrei na **mata** e eu vi um home la em sima do morro e meu irmão falo.
Estamo na **mata amazônica** e um home saio correnda atras de nos e a gente Saimo correndo muito e eu cortei o pé e cai no chão e na ora que eu levantei ele estava com 2 cachorro.
Ai meu irmão veio me **salvar** e meus colegas também veio me salvar.
Meu colega tinha 14 anos e ele distrail o home para não mepegar.
E o home tinha soltado os 2 cachorros atras deles e de pois irmão do meu colega foi taca uma pedra bem na cabeça do home e nos cachorro e meu irma deu meu sapato para eu vesti para eu corre mas eu fui agudar meu colega se não ele ea ser mordido.

Ator - Danilo" - D - 9,9 anos (P 3)

---

[15]Essa hipótese, na verdade, me foi sugerida por Maria Fausta Pereira de Castro, a quem agradeço.

Em (3), ao elemento título acrescem-se outros que produzem o efeito de ficcionalização. Esta é uma narrativa altamente ficcional, de aventura, como indica o local em que se passam os eventos, ou seja, a "mata amazônica". Também o uso do verbo "salvar" remete aos textos de ficção de aventura, seja de narrativas tradicionais, de estórias em quadrinhos ou mesmo de textos televisivos (desenhos, filmes etc.) em que sempre aparece um herói para salvar os desamparados. O fato de D, ao final, declarar-se autor do texto, assinando-o, por assim dizer - "ator (autor) - Danilo" - reforça esse caráter ficcional.

O interessante é a forma como o texto mostra D nesse jogo de ficção: ao mesmo tempo em que ele é inserido no texto como personagem, já que a configuração da narrativa é de primeira pessoa, a declaração de autoria produz como efeito um certo aviso ao leitor para essa sua condição de elemento "ficcionalizador".

Esse texto encaixa-se perfeitamente no propósito de discutir a questão da verossimilhança nas narrativas ficcionais. Conhecendo a realidade da criança, infere-se que ela não teria vivido essa aventura, o que por si só já empresta o caráter ficcional à narrativa. No entanto, a forma como os eventos são narrados produz nela o efeito de verossimilhança. Enfim, eles - os eventos - não são reais, mas o texto os faz possíveis.

O efeito de ficcionalização, bem como de verossimilhança, está também presente, e de forma inequívoca, em (11) (p.84).

Já (4) abaixo é um dos textos que produz um efeito de referencialidade e fidelidade à seqüência dos acontecimentos:

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

Essa narrativa é inegavelmente verossímil. A partir dela, ninguém duvidaria que tudo se passou realmente dessa forma. A expressão "um dia" com a qual FP introduz a sua narrativa ajuda a produzir esse efeito. Tal efeito não seria talvez o mesmo se a expressão utilizada fosse "era uma vez", por exemplo. Não porque o "era uma vez" enquanto único elemento claramente migrado de textos de contos maravilhosos "desacreditasse" necessária e totalmente os eventos narrados, mas porque a quebra de expectativas provocaria um certo deslocamento no leitor com relação ao lugar a partir do qual o texto seria lido.

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

Também, em um certo sentido, (4) reflete bem a instrução na medida em que configura uma proeza digna de relato e da qual o narrador teria participado como em um sonho.

Quanto a (5) abaixo, é trazido para discussão, entre outras razões, pelas pecularidades indicativas de sua filiação discursiva:

(5) "EEPG `Yolanda Tiziane Pazetti
Paulinia 17 de nivembro de 1993
Nome: Viviane Maria do Carmo da Silva
Eu morava em pernambuco morava em uma casa simpes de 3 comodo Vim para o estado de são Paulo Paulinia morei na casa da minha tia por ums tempos minha primeiro amiga aqui em Paulinia foi a Tassia depois vim morar aqui no jardim primavera meu pai esta dezepregado minha mãe trabalha nno Batajão Eu não podia brincar na rua por que meu pai não deixava Agora meu pai deixa ele esta trabalhando eu levo e pego minha irmã. não sei o resto pois não sei o que vai acontecer"
- VMCS - 9,1 anos (P 2)

VMCS conta a história da sua vida e a forma como o texto é construído coloca todos os eventos nele relatados no mesmo nível de importância, desde a sua vida em Pernambuco até o recorte da sua atual condição de vida. Nenhum evento particular destaca-se como fato pontual e "interessante", mas o conjunto de fatos narrados que compõem a cena da emigração. Eles mostram que este é o acontecimento "interessante" da vida dessa criança, sugerindo que a instrução foi levada em conta.

O fecho que VMCS dá ao seu relato produz o efeito de colocá-la como narradora das suas próprias experiências, justificando também o recorte feito por ela: "não sei o resto pois não sei o que vai acontecer". Ou seja, o recorte que ela dá às suas experiências é, de certa forma, determinado pelas condições de produção do texto: o pedido de um relato. Esse fecho deixa claro que VMCS interpretou a instrução como tal.

No entanto, a partir de um certo momento, o texto em si parece suplantar a interpretação da instrução. Um fato do passado

-"Eu não podia brincar na rua por que meu pai não deixava" - chama uma situação do presente - "Agora meu pai deixa..." - provavelmente pela relação de contraposição instaurada pelos dois momentos. A partir daí, o que está em causa é o presente e mesmo o futuro - "não sei o resto pois não sei o que vai acontecer". Ou seja, é pelo próprio texto que o fragmento "aconteceu" da instrução é suplantado, levando a que se configure um recorte de situações do presente.

(5) parece ainda refletir o número de vezes que VMCS ouviu relatos sobre este mesmo tema, contados provavelmente por seus pais ou, quem sabe, as vezes que ela própria já relatou, ou seja, este texto parece estar inserido numa formação discursiva à qual se liga o discurso dos emigrantes do nordeste.

Leia-se agora (6):

(6)

"EEPG Yolanda Tiziane Pazetti
Paulinía,17 de novembro de 1993
Eu sou Leandro

.Quando eu morava na casa do meu vô eu estava brincando de soltar pipa quando a minha pipa caiu na árvore.
.Um dia depois eu e meu colega tentemos catar a pipa meu colega subiu para catar a pipa e eu para catar a linha derepente o galho que eu estava empulerado quebro e eu cai sobre a calçado **foi ai que eu não vi mais nada so senti a queda ea dor.**

Fim"
- L - 9,9 anos (P 3)

(6) é também um relato bem construído na medida em que produz o efeito de referencialidade. No entanto, não é isso que me levou

a comentá-lo aqui. Chamo atenção especialmente para a parte final do texto, mais especificamente para o trecho "foi aí que eu não vi mais nada so senti a queda ea dor". Este fecho da narrativa é bastante sofisticado e é indicativo de que a criança tem uma certa experiência com textos narrativos de onde provavelmente o extraiu. Mas diferentemente de (1), os elementos incorporados estão aqui ressignificados pelas suas relações com o conjunto do texto. Pode-se até pensar que o fecho é uma citação, mas se é este o caso, ele mantém os efeitos de verossimilhança e plausibilidade do texto.

3.2.3 - "Era uma vez...", "num dia ensolarado..." ...

Os dados que compõem esta secção podem ser considerados relatos de experiência pessoal, mas têm em comum a presença de elementos advindos de textos que não constituem relatos:

(7) **"Num dia ensolarado** eu e minha prima saimos para andar de bicicleta na rua e la tinha um morrinho de pedra.
Daí eu subi lá e eu cai e meu pai me trouxe para casa e limpou o meu machucado e sarou." - ASS - 8,5 anos (POA)

Em (7) o texto é iniciado com a expressão "num dia ensolarado". Esta expressão se diferencia de outras como "no ano passado", por exemplo, na medida em que ela, se não se enquadra exclusivamente numa narrativa ficcional, sofre restrições de uso

num relato de experiência pessoal[16]. Aliás é possível mesmo dizer que "num dia ensolarado" fornece o pano de fundo típico para a ficcionalização. Neste sentido, "num dia ensolarado" parece se aproximar de expressões como "era uma vez" (ver discussão de (8), (9), (10) e (11) e distanciar de expressões como "um dia", "uma vez" ((3), (4) etc.), na medida em que expressões dessa natureza são menos marcadas quanto ao aspecto ficcional. Isso me leva a pensar em paradigmas. Ou seja, em certos elementos mais ou menos previsíveis na composição de textos de um certo gênero. No caso em questão, as expressões desse paradigma apareceriam sempre no início de narrativas tradicionais. Isso não quer dizer que alguns elementos desse paradigma, como, por exemplo, "num dia ensolarado", não tenham movimentos mais livres que outros, como "era uma vez", por exemplo. Ao contrário deste, "num dia ensolarado" pode aparecer tanto em narrativas que não são estritamente tradicionais quanto em outras posições que não o início da narrativa.

No caso dos dados em questão, são justamente elementos como "era uma vez" e "num dia ensolarado" que aparecem mais evidentemente incorporados.

Sintaticamente, o lugar de num dia ensolarado em (7) ou de

---

[16]É preciso salientar que esses deslocamentos são totalmente possíveis. A título de exemplo, veja-se o seguinte excerto que introduz um relato literário publicado na Folha de São Paulo: "Éramos um dia...". No entanto, nas condições de produção sobre as quais os textos em questão foram escritos - ou seja, os sujeitos ainda numa relação bastante inicial com a escrita, mediada pelo discurso pedagógico que privilegia a norma - tais deslocamentos discursivamente têm implicações bastante diferentes, por exemplo, desse excerto acima citado.

era uma vez (em (8), (9), (10) etc) não causa qualquer ruptura. Essas incorporações podem produzir no interlocutor um certo estranhamento ou quebra de expectativas. No caso de (7), por exemplo, o leitor diante da expressão "num dia ensolarado" fica, provavelmente, esperando por uma estória do tipo tradicional ou, no mínimo, um relato cujos eventos em questão sejam de natureza positiva. Temas característicos, nesse sentido, são aqueles bucólicos, como passeios pelos campos, as surpresas agradáveis etc.

Os demais dados que estou incluindo neste sub-item têm em comum o fato de pertencerem ao primeiro grupo, ou seja, ao grupo das narrativas construídas em torno da primeira pessoa, e de serem introduzidas pela expressão "era uma vez", o que por si só indica explicitamente que essas expressões foram extraídas de outros textos e inseridas em narrativas com características, a princípio, de relato. Essa expressão aparece nos contos maravilhosos e pede sempre uma terceira pessoa: um príncipe, uma rainha etc. ou mesmo uma menina pobre, mas bondosa, que recebe uma recompensa pelos seus atos.

A relação dessas expressões com a composição desses textos é, portanto, a mesma que discutimos a propósito de (7), ou seja, de colagem. Os fragmentos são incorporados, mas não são ressignificados nos enunciados/textos em que aparecem. Com isso, às vezes trazem consigo uma relação bastante evidente com os textos de origem. É justamente a não ressignificação que provoca o estranhamento, como colocado acima.

No caso dos textos deste sub-grupo, a expressão "era uma vez"

cria a expectativa de uma narrativa do tipo tradicional e, à medida que o leitor avança na leitura, tal expectativa não é satisfeita. Ao mesmo tempo, as relações que são estabelecidas entre essa expressão e o restante do texto não são capazes de apagar o vínculo que ela mantém com os textos dos quais ela é extraída.

Em (8) e (9) abaixo ocorre uma superposição: o "era uma vez" vem acompanhado de outro elemento de natureza textual distinta:

(8) **"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 (POA)

Também em (8) o "era uma vez" é um elemento que foi encaixado num outro contexto que não lhe é próprio. Isso fica ainda mais fortemente evidenciado pela presença do "quando" logo a seguir. Ou seja, há superposição de dois conectivos de naturezas textuais distintas. Isso porque, enquanto "era uma vez" aparece em contextos marcadamente ficcionais (narrativas tradicionais), "quando" não sofre esta restrição.

Porém, observando mais atentamente a posição em que aparece a expressão "era uma vez quando", é possível interpretá-la também como um amálgama de duas expressões "era uma vez..." e "uma vez, quando...". Teríamos então "era uma vez + (uma vez) quando eu fui

no parque + eu e minha mãe".

Outro aspecto a ser notado é que em (8) há uma ruptura do primeiro para o segundo enunciado. DCF não prossegue falando do seu passeio no parque, mas passa a falar de algo girando em torno de sua ida e volta da escola.

Já em (9) o "era uma vez" vem acompanhado do "que":

(9)

"E.E.P.G. Yolanda Tiziani Pazetti
Paulinia, 17 de novembro de 1993.
Eu sou F_____,

"Era uma vez que eu fui dormi se deitei e e logo qu fechei os olhos sonhei. Eu pencei que era muito rica e minha casa era de três andar e subi na quela escada até se enjoelha qundo eu ceguei faleò:
_ A que alivio
Quando eu chegeí lá sentada qando fui levanta e foí indo caí caí cai 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 fuyi para a escola e **a professora mandou escrever alguma coisa que aconteseu com nós escrevi isso."**
- F - 9,1 anos (P 2)

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

Neste caso, semelhante a (8), ocorre provavelmente o amálgama de "era uma vez" e "uma vez que", seguidos de um relato em primeira pessoa.

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

"original", "impactante".

O original de (9) apresenta um outro aspecto importante que será discutido em outros dados: a rasura.

Antes do primeiro parágrafo do texto é possível ler "Um di", mesmo depois do apagamento (ver anexo 2). Por que a troca? Essa rasura se deu, sem dúvida, pela força da reprodução de um discurso. Voltarei a este aspecto.

Já (10) abaixo poderia estar incluído no sub-item "experiências diversificadas", embora produza como efeito uma certa unidade no texto. É como se através do título "O que já aconteceu comigo" e do primeiro enunciado "Já aconteceu várias coisas comigo" fosse justificado o relato, num mesmo texto, de todos esses eventos sem ligação processual entre si.

Porém, essa unidade que o título propicia não apaga o fato de que cada um desses curtos relatos em torno de um evento central por si só constituem uma brevissíma narrativa. Talvez, nestes casos, tenha sido justamente o todo que delimitou as partes. Ou seja, uma vez que a forma de composição desse texto era uma enumeração de fatos, isso, de certa forma, poderia ter refletido na configuração dos eventos no sentido de não serem muito detalhados.

De acordo com a análise que vem sendo desenvolvida neste trabalho, o título nessas condições de produção é considerado um elemento propiciador do efeito de ficcionalização. No entanto, em (10) o seu conteúdo remete diretamente para uma parte da instrução **"Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês"**. Isso provavelmente é o que explica a configuração do texto enquanto uma

enumeração de eventos.

O motivo, porém, que me levou à inclusão de (10) neste subgrupo é a presença da expressão "era um dia" no último parágrafo:

(10) "E.E.P.G. Yolanda Tiziane Pazetti
Paulinia, 17 de novembro de 1.993
Eu sou A

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 vumitar ainda bém que eu sárei logo.

FIM" - A - 9,7 anos (P 2)

Essa expressão pode ter resultado da substituição do "uma vez" por "um dia" na expressão "era uma vez", principalmente considerando-se que no parágrafo imediatamente anterior aparece a expressão "um dia". Tal operação indicaria como uma expressão faz com que venham outros elementos, outras expressões associadas à primeira, em cadeias que eventualmente pode-se reconstituir: "um dia" + "era uma vez" = "era um dia". Por outro lado, esta expressão pode também ter resultado de expressões compostas por "era + X" em que X é um elemento especificador (por exemplo, "um dia chuvoso", "um dia de Natal", "um sábado" etc) que se enquadrariam num relato de experiência pessoal. No entanto, a

ausência deste elemento indicaria que **cruzamento, substituição, apagamento** são processos constantes na constituição das expressões com que as narrativas desse grupo são abertas.

Em (11) e (12) abaixo a expressão "era uma vez" vem acompanhada de uma terceira pessoa.

3.2.3.1 - Era uma vez + terceira pessoa

(11) "E. E p .g. yolanda Tiziani Pazetti
Paulínia, 17 de novembro de 1.993.
Eu sou Ronaldo

"A **mata**

Era uma vez um menino chamado Ronaldo.
Ele vivia tirando ferias até que chegou um dia que sua mãe não deixou ele tirar verias.
Aì ele comeóu 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,? (P 3)

(12) "E E. p. g yolanda Tiziane pazetti
paulinia, 17 de novembro de 1993
Eu sou: Solange

Uma menina

Era uma vez uma menina que gostava muito de Brincar. E até que um dia ela estava brincando no meio da rua, e veio um carro e atropelou ela, coitadinha ela se chamava Carolina e todas as pessoas gosta muito dela e depois de tudo isso ela foi para o hospital. E lá eles cuidaram bem dela e depois que ela saiu do hospitau ela queria ter uma bicicleta..."
FIM" - S - 9 anos (P 3)

(11) reúne vários elementos interessantes na linha de análise que vimos desenvolvendo neste trabalho e que foram discutidos principalmente no subgrupo anterior "Efeito de referencialidade vs. efeito de ficcionalidade". Além de essa narrativa ter sido introduzida por "era uma vez", nela aparece também o título, e, junto, vem a terceira pessoa fazendo aparecer o nome próprio. Porém, o aspecto que me pareceu mais significativo para a análise é o fato de o nome do personagem da narrativa coincidir com o nome do autor, ou seja, Ronaldo.

Esses aspectos, acrescidos de uma ausência de maiores informações quanto à identidade do personagem, me levam a pensar que ao mesmo tempo em que o autor se esconde numa narrativa de terceira pessoa, ele também se mostra na medida em que cria um personagem com o seu próprio nome. Afinal, por que não figurou a primeira pessoa na narrativa? Não seria por que "era uma vez" convoca uma terceira pessoa? Assim, dando o nome de Ronaldo ao protagonista, o sujeito subjetiva-se pela linguagem.

Além desses aspectos cabe comentar que neste texto "Era uma vez um menino chamado Ronaldo" introduz dois blocos distintos justapostos ou colados apesar de ligados por "aí". O primeiro "ele vivia tirando férias ... tirar verias" e o segundo "aí ele começou ... para ir todo o dias com ele".

Seriam eles oriundos de duas histórias distintas? Estaria a criança - ao passar do primeiro para o segundo bloco - procurando responder à instrução do relato de um "acontecimento interessante" pela aventura na mata?

Já em (12), os elementos advindos de textos ficcionais restringem-se ao título e à expressão "era uma vez" e, ao contrário de (11), embora com a presença destes elementos, o efeito deste texto é de verossimilhança e de referencialidade.

Apesar de reunirem mais elementos advindos de textos ficcionais que os textos em primeira pessoa, tanto o efeito de (9) quanto de (12) estão muito distantes do conto maravilhoso, contexto próprio da expressão "era uma vez".

Dizer que houve colagem ou amálgama de diferentes expressões nos dados acima é talvez dizer pouco. É preciso ir além na tentativa de explicar esse processo. Por que aconteceram essas colagens ou amálgamas nos textos acima? É interessante retomar os excertos em que elas ocorreram.

Textos em primeira pessoa:

(7) "**Num dia ensolarado** eu e minha prima saimos..."

(8) "**Era uma vez quando eu** fui no parque..."

(9) "**Era uma vez que eu** fui dormi se deitei ..."

(10) "**Um dia** eu estava brincando na rua ...

Era um dia minha mãe pegou escursão para ir para a praia..."

E mais estes três casos de textos em primeira pessoa que ainda não foram citados:

(13) "**ERA UMA VES UM AMIGO MEU** QUE QUASE MORREU ..."

(14) "**Era uma ves eu** tava andando de bicicleta ..."

(15) "**Era uma veis eu** ia saido com a minha mãe e o meu

padrasto..."

Textos em terceira pessoa:

(11) **"Era uma vez um menino chamado Ronaldo..."**

(12) **"Era uma vez uma menina** que gostava muito de Brincar. E até que um dia ela estava brincando no meio da rua, e veio um carro e atropelou ela..."

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

Por outro lado, o que dizer, por exemplo, de "Era uma vez quando eu..." (8) ou "Era uma vez que eu.."(9)? Que processo estaria subjacente a esses "amálgamas" ou colagens? Nestas ocorrências, mais do que subversão do "contexto próprio" da expressão "era uma vez", há a desestabilização do que é da ordem do cristalizado pelo funcionamento mesmo da língua: "uma vez" em (8) e (9) liberta-se do "era" e abre-se para "quando" em (8) e "que" em (9), estabelecendo novas relações metonímicas. Da mesma forma em (10) "um dia" vem ocupar o lugar de "uma vez".

Se é possível interpretar essas combinações como desestabilizações provocadas pela língua, por outro lado, o que

chamou expressões como "num dia ensolarado" ou "era uma vez", seja de forma manifesta ou latente, para esses relatos de experiência pessoal altamente referenciais, ou para uma narrativa de aventura como é o caso de (11)?

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

Assim, embora a instrução nos casos (7), (8), (9) etc., tenha sido interpretada como o pedido de um relato (ainda que nem sempre interessante se se considera interessante como algo positivo ou agradável), isso não foi suficiente para barrar o surgimento de certos elementos da narrativa tradicional.

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

"era uma vez", "fim".

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

A rasura no relato de experiência pessoal em (9), quando "um dia" é apagado em favor de "era uma vez", muito mais que confirmar este ponto de vista, deixa a nu este processo.

3.2.4 - As rasuras

Os próximos três dados ((16), (17) e (18)) serão tomados inicialmente por servirem ao propósito de se discutir o que Calil (1995) considerou como "rasuras enquanto reprodução da norma". As rasuras no contexto escolar, como mostra o autor, estão diretamente relacionadas ao discurso pedagógico.

Além da questão da rasura, esses textos - principalmente (17) e (18)-, acrescidos de (19), apresentam uma relação particular com a instrução que também será explorada.

Em (16) aparece uma rasura que diz respeito ao uso da maiúscula no início do texto ou da frase, como constantemente evidenciado pelas normas da escrita:

(16) "euEugosto de desenha
Eu gosto de Escreve
Eu gosto (do) de / joga bola
Eu gosto de joga (racete) raquete

Eugosto de (brica) brinca
Eu gosto de () andar de bicequeleta."
- DVC - 8,11 anos (POA)

Este dado apresenta outras particularidades interessantes que serão discutidas em outro momento. Entre elas está o fato de ele não constituir uma narrativa.

O aspecto que interessa para esta discussão em torno da rasura, neste dado relacionado ao uso da maiúscula, como já colocado, é a repetição da palavra "eu" logo no início da primeira linha do texto. O mais relevante, no entanto, é que a primeira ocorrência não é iniciada por maiúscula, enquanto a segunda o é. Essa repetição, em maiúscula, reflete provavelmente, e mais uma vez, a normatividade do discurso pedagógico. Ou seja, deve-se começar a frase com letra maiúscula. Assim, quando a criança `se deu conta do erro', repetiu a palavra `corrigindo-a' de acordo com a norma.

Calil (1995) analisando a questão da letra maiúscula relacionada à rasura afirma:

> "o enunciado `tem que ter maiúscula' por um lado impede o uso da letra minúscula e, por outro, atua quase como a reprodução de um discurso em que como indica Orlandi [a respeito do efeito autoritário produzido pelo discurso pedagógico sobre a escrita] `é-porque-é'. Se impõe uma norma que atua como uma necessidade, apesar de aí também estar um sentido dado pela história da escrita." (op. cit:113)

A repetição da palavra "eu", mas com o "E" em maiúscula na segunda ocorrência, pode ser interpretada como uma rasura. Ainda que esta não tenha se dado de forma explícita - já que a criança não apagou a palavra nem a riscou - é difícil não ver neste gesto de repetição o submetimento do sujeito a algo já constituído que o determina e que o obriga à reprodução da norma, ou seja, o submetimento ao discurso pedagógico em sua historicidade.

Um outro aspecto digno de nota acerca dessa rasura é o fato de ela ter se dado no início e não no meio do texto. Qual o significado disso nessa discussão? A norma incide onde se espera? Logo na segunda linha, a palavra "Escreve" iniciada com maiúscula - embora não apareça no início da frase - indica que nem sempre. As várias incidências pertinentes da maiúscula no início da frase em (16) são indicativas de que a criança já está sobre o efeito da norma que dita que uma uma frase deve ser iniciada com letra maiúscula. Porém, a ocorrência de "E" em "Escreve", provavelmente por influência dos outros "e" também em maiúscula, é indicativa de que DVC não está sobre o total submetimento dessa regra, uma vez que ela foi aplicada onde não deveria. Isso porque regra é acima de tudo restrição e `dominá-la' significa não só aplicá-la sempre que ela é pertinente, mas nunca o fazer em outras circunstâncias.

Em (18) (p.93), por exemplo, as várias ocorrências de "Eu" são indicativas do mesmo processo, pois independentemente de estarem ou não no início da frase, em todas elas aparece o "e" em maiúscula.

Voltando a (16), o não apagamento do primeiro "eu" não deixa

também de indicar que as normas que regem a escrita, ou, para não ir tão longe, aquelas normas mínimas que regem a apresentação de um texto escrito, não estão inteiramente instaladas no sujeito. Outras rasuras do texto servem para reforçar esta análise.

Já em (17) abaixo a rasura está ligada justamente às normas de apresentação do texto escrito:

(17) "EEPG Yolamda Tiziani Pazetti
Paulinia 17 de novenbo de 1993
OSAM

eu cair da minha bicicléta
eu molhei a minha flores
eu paçei a mão nomeu cachorro
eu careguei tellna para o meu papai"
- OSAM0 - 8,9 anos (P 2)

O original deste texto (ver anexo 3) apresenta marcas indicativas de que a criança inicialmente escreve o cabeçalho, constando o nome da escola na primeira linha, a cidade e a data na segunda e o seu próprio nome na terceira. A seguir, escreve o seu texto sem deixar uma linha de espaço entre este e o cabeçalho. As marcas que ficaram após o apagamento indicam que a criança apagou o que havia escrito, reproduzindo integralmente o texto obedecendo a distribuição anterior, deixando, no entanto, uma linha em branco entre o cabeçalho e o texto.

O que teria norteado tal apagamento ou rasura? A criança não estaria obedecendo a uma norma do tipo "é-porque-é" - como aponta Calil (op.cit.) retomando Orlandi -, e que, neste dado, estaria relacionada à organização do texto - no sentido de limpeza, boa

apresentação -, implicando uma linha em branco entre o cabeçalho e o restante do texto?

É também em torno do cabeçalho que se dá a rasura no dado que se segue:

(18) "EEPG Yolanda Tiziani Pazeti
nome JO
Paulínia, 17 de novembro de 1993
Eu fui atobelada com da Eu tinha dois anos
Eu fui operada duinbigo.
comdo Eu estava dormido Eu caí da belixí da
minha casas nas não acometeceu nada de
grave, Eu fui dese da siscada Eu cai ralei
asbenas e osBrasos,
Eu fui a moivinha da milha tia

FIM " - JO - 9,5 anos (P 2)

Em (18) (anexo 4), aparece o nome da cidade e a data na primeira linha. A seguir, ao contrário de (17), vem o texto sem nenhum espaço. O nome da escola e o nome da aluna aparecem no espaço sem linhas na parte superior da página. O que pode ser inferido de um texto com estas características de distribuição na página? Não poderia a localização de parte do cabeçalho em local "inadequado" do ponto de vista das "normas" da escrita ser interpretada como uma rasura indicativa da reprodução do discurso pedagógico? Ou seja, a presença de parte do cabeçalho no local inadequado não seria uma reprodução de uma norma escolar que dita que as tarefas escolares devem ser precedidas de um cabeçalho e que este deve aparecer antes do texto propriamente dito?

A rasura teria se dado então em conseqüência de um esquecimento inicial do aluno que, posteriormente, teria `se dado

conta' da sua falha, `tratando de repará-la', escrevendo para isso as informações que `faltavam'.

Nos dois últimos exemplos discutidos acima a rasura está, pois, ligada às normas que regem a relação espacial entre o cabeçalho e o texto propriamente dito. No primeiro deles houve apagamento em decorrência, provavelmente, da ausência de um espaço entre o cabeçalho e o texto. No segundo, a criança provavelmente apagou parte do cabeçalho, no mínimo, depois que já havia escrito uma parte do texto e não era possível colocar a restante antes dela, a não ser que o que já havia sido escrito fosse apagado.

A forma como os sujeitos foram afetados pela norma, resultando em rasuras diferentes, é uma evidência de que o seu efeito sobre o sujeito não é total e nem se dá sempre da mesma forma.

Ou seja, embora envolvidos com problemas muito semelhantes, cada sujeito seguiu um caminho. O primeiro foi pelo caminho mais definitivo, no sentido de que atendeu `melhor' à norma, enquanto o segundo, ao acrescentar parte do cabeçalho em local inadequado, acabou por incorrer em um segundo erro de acordo com as normas pedagógicas da escrita.

No geral, a rasura deve ser interpretada como um momento em que a criança parece se colocar diante da linguagem. Este "momento de conhecimento", no entanto, é um efeito da própria linguagem sobre o sujeito, sobre o qual este não tem controle.

Ainda com relação a (16), (17) e (18), é preciso tocar também na relação destes com a instrução. Em (16) parece que ela quase foi

totalmente ignorada. Mas a repetição de "Eu gosto de..." abre a possibilidade para que se interprete o pequeno trecho como uma enumeração - em primeira pessoa - daquilo que a criança acha "interessante" (= "eu gosto de..."). Já a parte da instrução cuja interpretação levaria a que se escrevesse um relato parecem não ter produzido efeito na criança.

Já (17) e (18) parecem indicar que a interpretação da instrução foi também fragmentária nestes casos. Em ambos - sobretudo (17) - são justapostos vários eventos, que não produzem efeito de princípio, meio e fim, mas de um rol constituído de eventos sem nenhuma ligação processual entre si.

A partir disso, é pertinente afirmar que os fragmentos "contem", "aconteceu" e "com vocês" fizeram um certo efeito nessas crianças. Além disso, a interpretação fragmentária em si da instrução ou ainda talvez a incapacidade para relacionar os eventos levou a um relato de eventos desprovidos de uma relação processual. Quanto ao "interessante", a natureza dos eventos, em sua maioria tristes (em 18) e rotineiros (em 17), deixam dúvidas com relação ao seu efeito sobre essas crianças.

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

Essas questões relacionadas à instrução justificam a inclusão de (19) abaixo nessa discussão:

(19) "EE.P.G Yolanda Tiziane Pazetti. felipe
paulinia, 17 de novenbro de 1993.

eu fiquei com impatiti
a minha mãe de rubou eu do alto
eu cemtei a cabeça na cama
eu estava juntando o meu brinquedo minha
mãe deu uma vassorada e ficou um buraco e
levei ponto
um dia foi minha irmã quebrou o litro xeia
no meu braço
A gora minha mãe cuida de mim
eu sinto mao ela meleva no médico ela cuida
de mi
-m.
ela compra roupa para mim.
compra brinquedao para mim
ela leva eu no mercado junto com ela
- F - 8,5 anos (P 2)

(19) difere dos demais no sentido de que, após a primeira parte do texto, constituída somente de eventos de natureza desagradável e quase sem ligação processual entre si - já que é possível verificar ligação somente entre os eventos que são relatados nos trechos "a minha mãe de rubou eu do alto", "eu centei a cabeça...", "eu estava juntando o meu brinquedo minha mãe deu uma vassorada e ficou um buraco e levei ponto" -, F passa a descrever o comportamento atual da mãe, enfatizando exatamente os seus aspectos positivos. No entanto, os diversos acontecimentos relatados na primeira parte ganham uma certa unidade quando contrapostos à segunda parte do texto. Isto é, o estado anterior de infelicidade (doença, incompreensão da mãe e da irmã etc.) é substituído pelo atual (considerando o tempo da escritura) de satisfação resultante dos cuidados da mãe. Isso é bastante marcado

pela presença do "agora", que, além da sua carga temporal, reveste-se, no texto, de um outro papel: justificar a presença das duas partes do texto, garantindo assim a sua unidade.

Neste sentido, (19) assemelha-se a (5) (p.75). Ou seja, também neste caso é o próprio texto que convoca elementos da vivência atual de F. A interpretação da instrução no que tange ao fragmento "aconteceu", que inicialmente parece ter norteado a configuração do relato, é suplantada pela descrição de situações do presente, num movimento convocado pelo próprio texto.

Com relação ao conjunto de dados incorporados neste sub-grupo, pode-se dizer que o que predomina em cada um deles, ou seja, a enumeração de eventos ou rol, não favorece o desenvolvimento da narrativa enquanto texto.

3.2.5 - Inserções em estruturas via repetição/reposição

(20) "Eu fui numa festa do meu primo
é ai o meu irmão meteu o dedo no bolo.
"Eu fui no aniverssario da minha
prima eai o meu irmão meteu o dedo no bolo.
A minha irmã fez um aninho em março
e o meu irmão meteu o dedo no bolo"
- CRB - 7, 11 anos (POA)

Em (20) acima, a partir de uma mesma estrutura, encaixam-se outros elementos nos diversos espaços que a compõem, resultando assim em enunciados sintaticamente paralelos. Porém, não é apenas a estrutura que se mantém. Conservam-se também os elementos inseridos/encaixados. Do primeiro enunciado para o segundo, a única

alteração é de "meu primo" para "minha prima". Dos dois primeiros para o terceiro, há uma pequena alteração nos elementos da primeira parte do enunciado. Este passa de "Eu fui no aniversário da (o) minha (meu) prima (primo) para "A minha irmã fez um aninho em março", além de não aparecer o "aí", mas a segunda parte é a mesma nos três enunciados: "o meu irmão meteu o dedo no bolo."

Nessas repetições paralelísticas[17] as substituições trazem poucas transformações. Uma mesma ordem parece determinar a construção desses enunciados. Mas é possível reconhecer o funcionamento da língua que se manifesta pela tensão entre os eixos metafóricos e metonímicos (cf. De Lemos, 1992). O novo ou o diferente - se tanto se pode dizer do resultado desse movimento - dá-se pela mudança de uma inicial substituição lexical entre "festa"/aniversário" para "(a minha irmã) fez um aninho em março". A primeira substituição (lexical) chama uma outra que já provoca efeitos no eixo sintagmático.

(21) "O macaco

A girafa foi um dos bixo que Eu gostei.
o ipopotamo e o mcaco Eu tei do ipopotamo.
A girafa o ipopotamo e o macaco.
- FOM - 7,6 anos (POA)

Já em (21) a repetição parece ser de outra ordem: há fragmentos que se repetem "eu gostei" e nomes de bichos que são

---

[17] Uso essa expressão cunhada por Jakobson (Lingüística e Poética) e retomada por Motta (1994).

retomados. Mas o texto parece marcado pela oralidade. De um lado não poderíamos dizer que o primeiro enunciado está assentado sobre um "dito anteriormente" que serviria de abertura da narrativa? Por outro lado, o segundo enunciado, dependendo da entonação, deixa entrever pelo menos duas interpretações: uma interrupção da seqüência da narrativa pela inserção de "o ipopotamo e o macaco" e depois sua retomada com "eu tei do ipopotamo" ou ainda a interpretação que retoma todo o enunciado "(entre) ... eu gostei (mais) do hipopotamo".

Parece ainda marcado pela oralidade o terceiro enunciado que é uma repetição dos nomes dos animais.

Há nesta tentativa de relato uma abreviação crescente pela supressão de elementos que desempenham funções sintáticas, chegando-se à simples enumeração/repetição dos nomes dos animais.

Em (22) abaixo a repetição vem acompanhada de movimentos de textualização seja pela elipse, seja por substituições de elementos que desempenham uma mesma função sintática ou por acréscimo de novos elementos:

(22) "JOGUEI BOLA COM O SAULO
EU ÉRA DO BRASIL E ELE DO INTER ELE FEZ 10
GOUS E EU 2
EU JOGEI VIDEOGEME ELE FEZ DOZ (?) MIL E EU
FIS 05 PONTO
DEPOIS DE NOVO JOGAMO BOLA
EU FIS 10 E ELE FES 15 FIM"
- DA - 7,4 anos (POA)

Também (22) parece constituir-se basicamente de uma inserção

em uma estrutura básica, com leves alterações entre os enunciados.

Neste texto são relatados três eventos. O primeiro trata-se de um jogo de bola, o segundo de um jogo de video-game e o terceiro de um outro jogo de bola. No relato do primeiro evento, a elipse da forma verbal "era" em "eu era do Brasil e ele _ do Inter" e de "gols" em "ele fez 10 gols e eu 02 _" pode ser considerada como um elemento propiciador da textualidade, uma vez que os lugares estruturais estavam ali e não foram fonologicamente preenchidos, embora possam ser recuperados.

Já no relato do segundo evento, a ausência de "com o Saulo" ou o verbo no plural como no terceiro evento em "Eu joguei video-game" e de "pontos" em "Ele fez doze mil _ eu fiz 05 ponto" parece mais resultado de um esquecimento, mas nem por isso deixa de favorecer a textualidade, a qual vem também da substituição de "bola por "video-game" e de "gols" por "pontos".

Quanto à estruturação do relato do terceiro evento, apresenta os elementos "depois" e "de Novo" que, além de novos, marcam uma continuidade entre o já narrado e o que se segue, produzindo o efeito de texto narrativo. Além disso, a ação expressa em "x jogar com y" no relato dos dois primeiros eventos é substituída por "x + y = (nós) joga(r)mos", ou seja, a primeira pessoa do plural. A presença desses novos elementos e essa substituição também levaram a uma certa textualidade.

Dados como esses mostram a criança avançando, ainda que minimamente, na sua relação com a linguagem escrita, na medida em que, embora seus enunciados mantenham uma estrutura sintática

básica, eles já configuram diferentes eventos e começam a produzir o efeito de texto.

Além disso, é oportuno notar que os três dados incluídos neste sub-item relatam situações apreciadas pelas crianças: festa de aniversário, visita ao zoológico (implícita em elementos como girafa, hipopótamo etc., "eu gostei") e jogos de futebol e video-game. Isso indica que na relação com a instrução, eles mostram a atenção das crianças para o "interessante".

Para encerrar a análise, trago um dado com características bastante interessantes dentro da perspectiva de análise que procurei adotar.

3.2.6 - Um caso bastante particular de incorporação

O dado abaixo apresenta uma série de eventos sem nenhuma ligação processual entre si. No entanto a particularidade que tomo como objeto de análise neste momento é a relação do primeiro, do segundo e do quinto enunciado com o terceiro e o quarto.

(23) "Eu dava na minha casa e cai laje
Eu cai da cama
O menino cai e machuca
A menina cai de bicichata na rua
Neu cachorro morteu uma menina" - A - 8,9 anos (P 2)

Dos cinco enunciados nele apresentados, os dois primeiros estão em primeira pessoa e com o verbo no passado - "dava" por "tava" e "cai" por "caí" - refletindo talvez, as experiências da

criança. Estas, no entanto, parecem ficar de lado temporariamente no terceiro e quarto enunciados que estão em terceira pessoa "o menino" e a "menina" e com o verbo no presente - "cai". Embora esteja na terceira pessoa, o último, assim como os dois primeiros, configura um evento do passado e parece retomar as experiências da criança.

Note-se, no entanto, que somente o contexto lingüístico permite tomar a forma verbal "cai" como uma forma do passado nos dois primeiros enunciados e do presente nos dois seguintes, uma vez que elas não foram ortograficamente diferenciadas via acento agudo no "i" nas formas do passado.

O que significam essas mudanças que se fazem observar através das mudanças morfológicas no terceiro e quarto enunciados?

Retomando as teses desenvolvidas por De Lemos (1992a e 1992b), o que estaria em questão nestes dados não poderia ser explicado por um lado pela noção de processos metafóricos e metonímicos e, por outro, pelas noções de abertura e controle? Não teria a forma ortográfica "cai" (caí), presente nos dois primeiros enunciados, chamado um processo ao mesmo tempo de deriva e ao mesmo tempo metonímico presente nos dois enunciados seguintes fazendo emergir a terceira pessoa na posição de sujeito?

Indo mais além, este processo parece não ter se dado apenas em função das relações lingüísticas. O que eu quero dizer é que a forma ortográfica pode ter propiciado, pelo menos parcialmente, o deslize para textos com características de cartilha como anteriormente caracterizado. Ou seja, um dos elementos comuns aos

dois primeiros enunciados, a forma verbal "cai" (por "caí"), parece ter chamado os dois enunciados seguintes em que também comparece "cai" num deslizamento para enunciados que refletem textos de cartilhas. Isto é, "cai" - forma lingüística errada do ponto de vista ortográfico, como pode ser depreendido das relações estabelecidas entre os elementos dos enunciados em questão - possibilitou a incorporação de fragmentos cristalizados.

Por outro lado, a presença de "menina" no quarto enunciado parece ter sido responsável pelo retorno, no seguinte, ao que se poderia considerar uma experiência da criança: "Meu cachorro mordeu a menina".

Assim, o que garante uma certa interpretabilidade da seqüência de eventos - que aparecem em forma de rol - enquanto um relato neste e em outros textos, é a capacidade do leitor de inferir uma certa coerência a partir dos seus enunciados.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados mostram que a despeito da instrução **"Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês"**, as crianças nem sempre produziram um relato de experiência pessoal.

Essa "desobediência" à instrução foi responsável tanto pelas questões teóricas abordadas neste trabalho, quanto pela definição das características paradigmáticas que se impuseram como os pontos centrais da análise.

Pela análise dos dados procurei mostrar que ficção ou referencialidade são efeitos criados pelo texto, sem uma relação direta com a "realidade". Isso vem, portanto, ao encontro de Kostembaun (1993), na medida em que ela critica concepções tradicionais da narrativa colocando-se contra a visão bastante corrente de que a narrativa, mais especificamente o relato, atrela-se a acontecimentos reais que lhe deram origem, constituindo-se, pois, como uma representação dos eventos narrados (cf. primeiro capítulo, pags. 9-13).

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

Essa relação triática oralidade/escrita/língua tem uma conseqüência fundamental no que diz respeito à aquisição da

escrita: o pouco contato da criança com textos escritos "já submetidos à ordem da língua" (op.cit:7) torna difícil o acesso da criança a esse lugar, pois, considerando-se que essa proposta está inserida no sócio-interacionismo, o outro - mediador da relação da criança com a escrita - é aí definido como os "discursos-textos" orais ou escritos com os quais a criança entra em relação seja na sala de aula, seja em outros lugares (Motta, op.cit).

Os dados apontam insistentemente para as condições de produção em que foram escritos, ou seja, em contexto de escola pública, por crianças de 1ª a 3ª série do primeiro grau em atendimento a uma instrução, ainda que nem todos tenham sido coletados pela professora.

Muitos são extremamente fragmentários, lembrando as cartilhas e livros de iniciação à leitura. O discurso pedagógico, enquanto norma, veio à tona em forma de rasura e no uso da maiúscula por vezes correto, por vezes não. Apareceu também nos elementos (quase) cristalizados como cabeçalhos constando de local, data de realização da tarefa e o nome daquele que a realizou, bem como na distribuição destes elementos na página em relação ao texto propriamente dito.

As questões básicas delineadas pelos aspectos mais de perto relacionados à instrução podem ser colocadas da seguinte forma: uma vez que a instrução apontava para o relato de uma experiência pessoal, porque alguns textos giraram em torno de uma terceira pessoa gramatical e outros não constituíam uma narrativa?

Como havia sugerido De Lemos, essas características das

produções indicaram, muitas vezes, uma relação com a forma que a instrução foi interpretada. Ou seja, nem sempre as crianças a interpretaram em seu todo, o que mostra que, por vezes, elas sofreram efeito de somente alguns de seus fragmentos. Assim, considerando-se o texto "Contem alguma coisa de interessante que aconteceu com vocês", para muitos foi o "com vocês" que não fez efeito; para outros, o "interessante". Já no caso das crianças que escreveram textos ficcionais, justamente o "interessante" parece ter produzido nelas o seu efeito.

No entanto, há que se lembrar que a interpretação se dá no interior e como efeito de processos discursivos. No caso, é impossível dissociá-la das redes de relações instaladas pelo discurso pedagógico. O verbo "contar", por exemplo, no contexto escolar, parece estar bastante marcado pelas relações que mantém com o contar uma estória ficcional, seja do tipo denominado tradicional ou não.

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

5 - ANEXOS

ANEXO I

És tajeito foi o milho feito da aniversario que eu amei
porque és tafiti foi o Decoração que minha Mamãe feis
Eu fiquei felis porque o bolo foi o [illegible] que é muito
bonito e só [illegible] [illegible] Tanbeijo [illegible] feliz porque
És tafiti foi o meu [illegible] Milk [illegible] de [illegible]
~~[illegible]~~
~~[illegible]~~ nos [illegible] de [illegible]

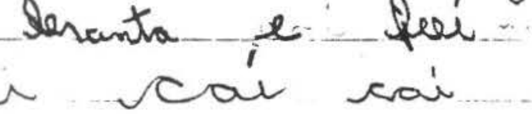
E de [illegible] Minimos E de feixar é [illegible]
e [illegible] o voseis DE BO[illegible]
E lenbrei [illegible] que foi [illegible] que [illegible]
E [illegible]

ANEXO II

E.E. P.G. Yolanda Liziani Pazetti
Paulínia, 17 de novembro de 1993.
Eu sou Fabiola ___,

Era uma vez que eu fui dormi se deitei e
e logo que fechei os olhos sonhei. Eu pensei que era
muito rica e minha casa era de três andar e subi
naquela a escada e até se enfoltra quando eu
cheguei falei:
— Eu que alivio

Quando eu chegei lá sentada quando
fui levanta e fui indo cai cai
cai cai cai quando olhei pela es
cada umas parte lipas e outrás cheia de
marca de joelho chéia de sangue logo depois a
cordei. Eu lavei o rosto troquei e fui para
a escola e a professora mandoi escrever alguma
coisa que acontesse com nós escrevi isso.



ANEXO III

EEP g Yolanda Liziani Pazetti
Paulinia 17 de novembro de 1[illegible]
Orlando Severo Amaro de Melho

eu caiu da minha biçileta
eu molhei a minha flores
eu paçei a mão no meu cachorro
eu carequei telha para o meu papai

ANEXO IV

EEPG Yolanda [illegible] Pasti
nome Juliana de Oliveira
[illegible], 17 de [illegible] de 1993
Eu fui atabellada comda Eu tinha dois anos
Eu fui au perada duimbigo.
comda Eu estava dormido Eu cai da belicí-
da minha casas nas não acomteceu nada
de gravl, Eu fui dese da sircada Eu
caí ralei asbenas e asbrasas;)
Eu fui a maisinha da milha tia

FIM

SUMMARY

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

After a brief introductory chapter, the second one is dedicated to a discussion of some works directly or indirectly related to the narrative acquisition (Labov & Waletsky (1967), Hickman (1988), Bamberg & Marchman (1989), Heath (1983) and Perroni (1983/1992)), as well as the definition of the theoretical basis under which I try to analyse the data, using in the French Discourse Analysis, authors like Pêcheux (1983 and 1990) and, in the Language Acquisition, De Lemos (1992b) and P. de Castro (1985/92 and 19934/95), among others. In this chapter I also open the discussion about representation vs. autonomy focusing theoretical pairs such as thought/language (*langage*), writing/orality and narrative/lived experience.

The objective of the third chapter is the analysis of data, many of them showing a subject under the effect of *un dèjá-dit* marked by the incorporations discoursively established and, at the same time, under the effect of relations openned by the significants, relations that constantly put the subject in new nets in which new significations are established.

Finally, some pages play the role of conclusion. They are taken as pretext to summarise the main aspects focused in this dissertation.

Key-words: Language Acquisition, Narrative (Rhetoric), Discourse Analysis.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERG, M. (no prelo). "Narrative as Perspective Taking: the Role of Emotionals, Negations, and Voice in the Construction of the Story Realm".

BAMBERG, M. & MARCHMAN, V. (no prelo). "What Holds a Narrative Together? The Linguistic Encoding of Episode Boundaries.

CALIL, E.(1995). **Autor(ia): (e)feito de relações inconclusas.** Tese de Doutoramento, IEL/UNICAMP.

CHISS, J.L. & PUECH, C. (1993). "Le cours de Linguistique Générale et la `representation' de la langue par l`ecriture". In: **La genèse** du **texte: les modèles linguistique.** Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 19 dez. 1993.

HAROCHE,C. et allii (1971). La sémantique e la coupure saussurienne. **Langages**, 24 (81-98).

HEATH, S. B. (1983). **Ways with words: language and life in communities.** Cambridge: Cambridge University Press.

HENRY, P. (1990). "Construções relativas e articulações discursivas", In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, (19): 43-64, UNICAMP.

HICKMAN, M. (1988). "Topics and subjects in discourse: an analysis of French children`s narratives". Trabalho apresentado no simpósio de "Sintax and discourse interface in language development" na III Conferência Européia em Psicologia Desenvolvimental, Budapeste.

_____ (no prelo a). "The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects".

_____ (no prelo b)."The development of discourse cohesion: some functional and cross-linguistic issues".

HICKMAN, M. & LIANG, J. (no prelo). Clause structure variation in Chinese narrative discourse: a developmental analysis.

KOSTEMBAUN, A. B.(1993). **Sobre a narrativa do sonho.** Tese de Doutoramento, IEL/UNICAMP.

LABOV, W. & WALETSKY, J.(1967). "Narrative analysis: oral versions of personal experiences". In: J. Helm (Ed.), **Essays on the Verbal Arts.** Seattle: University of Washington Press, (12-24).

DE LEMOS, C.T.G. de (1981). "Interactional Process in the Child`s Construction of Language". In: W. Deutsch (org.), **The Child`s Construction of Language.** Londres: Academic Press.

_____(1982). "Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (Pecado) Original". In: **Boletim da ABRALIN, 3.** Recife: Editora Universitária da Universidade Estadual de Pernambuco.

_____(1985)."On Specularity as a Constitutive Process in Dialogue and Language Acquisition". In: Camaioni, & De Lemos, C.T.G. de (org.), **Questions as social Explanation: Piagetian Themes Reconsidered.** Amsterdan: John Benjamins.

_____(1986a). "Interacionismo e Aquisição de Linguagem". In: **Revista Delta, 2.** São Paulo: Editora da PUC-SP.

_____(1989/91). "Uma abordagem sócio-construtivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões". In: **Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem.** PUC/RS.

_____(1992a). "Prefácio". In: Perroni, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo.** São Paulo: Martins Fontes.

_____(1992b). "Los processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio". In: **Substratum,** 1, No.1 (121-135).

_____(1994). "Língua e discurso nos estudos sobre Aquisição de Linguagem". In: **Anais do III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem,** Porto Alegre (a sair).

LIER-DE VITTO, M.F. DE. (1994). **Os monólogos da criança: "delírios da língua".** Tese de Doutoramento. IEL/UNICAMP.

MILLER, B. & SPERRY, L. (1988). "Early talk about the origins of conversational stories of personal experience". In: **Journal of Child Language,** 15 (298-315).

MOTTA, S. (1994). "Relações entre oralidade e texto na Aquisição da Escrita". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem", Porto Alegre.

ORLANDI, E. P.(1983). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes

_____(no prelo). Texto e discurso. **Interpretação.** Petrópolis: Vozes.

PÊCHEUX, M.(1988). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP.

_____(1990). **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes.

PEREIRA. M. B. (1994). "A compreensão do discurso narrativo pela criança". Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Aquisição de Linguagem, PUC/RS.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1992). **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem.** Campinas: UNICAMP.

_____ (1993). "Entre aquele que diz sim e aquele que diz no: questões sobre a negação na construção da linguagem". In: **DELTA**, 8, n. Especial (p. 125-151).

_____ (1993/95)."Ainda a negação: indo mais além na interpretação". In: **Cad. Est. Ling.**, 28 (a sair).

_____ (1994)."A negação na aquisição da linguagem: um fato que faz pensar... e mudar". In: **Anais da ANPOLL**, Caxambu.

PERRONI, M. C.(1983). **Desenvolvimento do discurso narrativo.** Tese de Doutoramento, DL.IEL/UNICAMP.

_____ (1992). **Desenvolvimento do Discurso Narrativo.** São Paulo: M. Fontes.

PETERSON, C. (1990). "The who, when and where of early narratives". In: **Journal of Child Language**, 17, (433-455).

SAUSSURE, F. (1970). **Curso de Lingüística Geral.** 7ed., São Paulo: Cultrix.