

“Eu acho legal”: podemos ver através do jogo entre as palavras?

Cláudia Campos*

1 **A escrita infantil e os processos metafóricos e metonímicos**

O objetivo deste trabalho é iniciar uma compreensão do modo próprio de funcionamento do texto da criança, sem buscar nele uma “transcrição”, ou “tradução” que o assemelhe ao que seria seu ponto de chegada: a escrita do adulto proficiente, representante da língua constituída. As idéias desenvolvidas a partir do interacionismo em aquisição de linguagem permitem analisar o texto infantil tomando-o pelo funcionamento lingüístico-discursivo nele inscrito, e não pelas marcas e/ou ausências relativas ao modelo do adulto.

Debruçando-se sobre o processo de aquisição de linguagem, de Lemos (1992, 1998), toma os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos responsáveis pela mudança na relação da criança com sua língua durante o seu percurso na aquisição da linguagem. Tais processos assumem um caráter explicativo e descritivo dos variados aspectos da fala da criança e significam, no gesto de Jakobson alçá-los para a explicação dos tipos de afasia e ao mesmo tempo do funcionamento da linguagem (1988), a inclusão do sujeito falante na língua, da singularidade presente na relação entre o falante e a língua. O próprio Jakobson coloca sob a esfera de tais operações (de combinar e selecionar as unidades lingüísticas), além das afasias, a fala da criança.

Tais processos permitem ao analista da linguagem da criança ver, no lugar que tradicionalmente os estudos de aquisição da linguagem viam instanciações de categorias e estruturas lingüísticas, um “jogo” que relaciona fragmentos não-analisados entre si e com os enunciados do adulto, tecendo-os com os fios do funcionamento lingüístico-discursivo.

* UFPR – Universidade Federal do Paraná.

Embora as reflexões do interacionismo nos estudos de aquisição de linguagem tenham se voltado primordialmente para a fala da criança, seus efeitos ecoam também sobre as análises da escrita infantil, conforme demonstra, por exemplo, o trabalho que Mota (1995) desenvolve em sua tese de doutorado.

Na tentativa de iniciar uma compreensão do jogo de linguagem presente na interpretação dos processos envolvidos na aquisição da escrita, procurei desenvolver a análise de alguns textos produzidos por crianças do ensino fundamental, dos quais apenas um será aqui discutido.

Trata-se de textos produzidos por crianças que, de acordo com a avaliação da escola, têm "problemas de aprendizagem". Eles pertencem ao projeto de extensão "Diagnóstico e acompanhamento de casos de alfabetização", desenvolvido na Universidade Federal do Paraná e coordenado pela professora doutora Reny Gregolin, do departamento de lingüística daquela universidade. Tal projeto congrega crianças indicadas pela escola estadual Aline Pichett, de Curitiba, para serem atendidas por um grupo interdisciplinar composto por profissionais da neuropediatria, psicologia, lingüística, pedagogia e assistência social. Após passarem pelo atendimento médico, psicológico e assistencial, além de testes neurológicos e psicológicos, crianças são acompanhadas por bolsistas da lingüística em atividades de produção de escrita, corpus de onde foram selecionados os textos analisados nesta pesquisa.¹

Uma vez que as crianças cujos textos analisei estavam, na altura em que os produziram, na terceira série do ensino fundamental, uma das perguntas necessárias para este trabalho é: trata-se ainda de aquisição da escrita neste momento? Dentre as características que Cláudia Lemos identifica na fala inicial (dentre outros, no trabalho de 1982), e que Sônia Mota relaciona com a escrita inicial, estão a indeterminação e a heterogeneidade, além da presença latente do Outro, que no caso da escrita são os discursos e textos com os quais a criança "dialoga" (Mota, op. cit.). Podemos ver ainda tais características nos textos do corpus deste trabalho?

Para pensar acerca dessa questão será fundamental recorrer à noção de "posição do sujeito na língua" desenvolvida em de Lemos (1997). Durante a história do sujeito, os processos metafóricos e metonímicos mudam seu modo de funcionamento, ou seja, cessam de provocar os "erros" comuns na fala da criança atingindo uma certa estabilidade, que é a da língua constituída. Para explicar a mudança

¹ Os textos discutidos neste artigo fazem parte do corpus da dissertação de mestrado de Sebastião Santa Rosa, "A singularidade nos processos de alfabetização sob uma perspectiva indicítria", defendida na Universidade Federal do Paraná.

por que passa o sujeito no processo de aquisição, a autora postula três posições. Na primeira posição, a criança tem sua fala como que "presa" à do outro; é o momento da incorporação de fragmentos da fala do interlocutor, que dependem de sua interpretação para se constituírem no diálogo. Na segunda posição, surgem os "erros" na fala da criança, concomitantes a uma impermeabilidade ao seu conhecimento; a criança não vê a diferença entre sua fala e a do outro, não há estranhamento na sua interpretação do que diz. Na terceira posição, é a vez do estranhamento, seja originado nela mesma, seja no adulto; surgem as autocorreções, as reformulações, desaparecem os erros – ainda estão em ação os processos metafóricos e metonímicos, porém dando lugar ao aparecimento de outras formas, assemelhadas à da língua constituída, representativas do chamado "estado estável".

Comparando os textos que Caroline, um dos sujeitos desta pesquisa, produziu em 1997, 1998 (anos em que cursou a 2ª série) e 1999 (quando cursou a 3ª série), percebo diferenças que talvez pudessem ser entendidas como marcas do sujeito em diferentes posições na língua. Não tive, porém, para este trabalho, acesso a todos os textos com os quais as crianças interagiram em suas atividades de produção – não tenho, portanto, pleno conhecimento do discurso do "outro", para que possa perceber quais suas marcas na escrita da criança. Pude perceber, no entanto, que não há maior estabilidade nos textos mais recentes em relação aos anteriores. Pelo contrário, a heterogeneidade e a indeterminação estão sempre presentes, no uso da base alfabético-ortográfica e da segmentação da escrita, na disposição das palavras em frases e parágrafos, no uso de pontuação, além de na organização das idéias, como se pode ver abaixo nos textos 1, de 1999 (*Qual a relação entre a escola e o amigo? O que faz a criança passar do elogio à escola aos xingamentos ao colega, em seguida à uma lista de "nomes" de professores e de novo voltar aos xingamentos? De onde surgem os nomes da citada lista?*) e 2, de 1997 (*O que norteia a insólita pontuação usada? Como entender a segmentação realizada? Como se dá a passagem do desejo de ter uma filha para a filha já grande e com namorado?*). A heterogeneidade e a indeterminação se fazem ver em ambos os textos, as diferenças entre eles não permitem dizer que algum representaria o uso da língua já constituída característico da terceira posição acima discutida. Portanto, posso responder afirmativamente quanto a estarem ainda essas crianças no processo de aquisição da escrita, mesmo que não tenha as informações necessárias para aprofundar a discussão acerca das suas posições enquanto sujeito da língua. Tal noção é trazida a fim de iluminar os dados, de modo a fazer perceber que não estamos diante de sujeitos cuja relação com a língua escrita seja já minimamente estável.

Texto 1³

Eu acho legal.

- 1 A Minha Escola é legal também para brincar
- 2 não pode der (*ter? ser?*) um atentado Rogério é tam cabeça de
- 3 bagre ele e gordo e baleio saco de areia.
- 4 E ele não faz lição o Rogério gosta da paula gosta
- 5 da Juliana viera e ele pediu amão da professora
- 6 Neusa mas ela não aceitou por que tem dente de chuca
- 7 ~~ch~~ Jaca pacabra e ele casou com a Paula e também foi
- 8 para a paula.
- 9 A Minha escola acontece ele não respeita a
- 10 professorae. E é carrinho de mão ele fala palavrão
- 11 e mente e ele quer casar com a Jessica com quem
- 12 sera com quem sera ele vai casar com paula e
- 13 ~~A~~E tem professores se chama tinqunque, dipys, lala e po
- 14 Ele pegou a paula para dançar caridimão.

Caroline 16/06/99 (3ª série)

Texto 2

O Pato e a pati

- 1 O Pato Eu vou a cas da pati oi? pato? Vamo da-
- 2r um jantar iu restaurante que tem musica vamos.
- 3 Dansar ele falou tiamo eu que ro casar com você.
- 4 aseita ela aseitou mara carão adata vaicer dia
- 5 quatorze 14 de novetro a pati qua tos filinhas você-
- 6 que ter? eu quero ter uma que vaíter um nome de
- 7 Pati ana? a filha já em comtrou um namorado.
- 8 Mãe vou a jantar? pai para me ficar feliz você vai
- 9 ta bem. E a es horinha acabou Altora Caroline.

Caroline 07/05/97 (2ª série)

2 "Eu acho legal": a escola ou o amigo?

A atividade que conduziu à produção do texto 1 foi a leitura da história *Quando a escola é de vidro*, de Ruth Rocha (1986), e a posterior solicitação de um texto em que as crianças escrevessem sobre sua escola, dizendo o que achavam dela – esperava-se um texto com características argumentativas, portanto. Caroline aparentemente prefere falar sobre seu colega. Embora falar sobre a escola talvez excluísse as aparentes "digressões" de seu texto, afirmo que é da escola que a menina fala ao usar formas de xingamento diri-

³ Os textos foram transcritos com a preocupação de manter os detalhes do original, incluindo as rasuras e sua configuração na página. Os colchetes indicam que os elementos daquele trecho foram escritos um sobre o outro. Os traços sobre as letras indicam rasura.

gidas a Rogério. Por um processo metonímico, é levada da escola para o colega, do colega para as supostas relações afetivas que os vinculam, daí para os xingamentos. Está todo o tempo falando do colega e da escola, talvez principalmente desta.

Enquanto escreviam, as crianças dividiam o mesmo espaço e conversavam – de onde passaram para os "insultos-brincadeiras". Caroline e Rogério, um dos outros participantes da atividade, recitavam os nomes dirigidos um ao outro – brincavam. Virá daí o deslize de *brincar*, na linha 1 do texto 1, para os comentários sobre o amigo no restante do texto? E a relação entre os "palavrões"? *Atentado, cabeça de bagre, gordo, baleio, saco de areia, chupacabra, carrinho de mão...* Bagre, segundo o Aurélio, pode ser um conjunto de espécies de peixe cuja característica geral é a de ter corpo mole, pele nua e barbilhões desenvolvidos, além de viver no fundo dos rios e alimentar-se de "toda espécie de substâncias"; popularmente, designa também a pessoa feia; o Aurélio não traz, mas acrescenta-se a estes sentidos na expressão *cabeça de bagre* o de pessoa burra, lerdia. Portanto, *gordo, baleio*: se se alimenta de qualquer coisa, engorda, fica mole, pesado, como uma *baleia*, como um *saco de areia* – que é também ruim de carregar, pois além de pesado é desajeitado, duro de agüentar: *atentado, cabeça de bagre, chupacabra*. Ainda, se se alimenta de qualquer coisa, é um *chupacabra*, um ser imaginário mas que, pela mão da lenda, toma ares de monstro de verdade, e que põe em risco não só os rebanhos mas todos que se expuserem ao perigo. Perigo que o garoto representa inclusive para as "mulheres" que convivem com ele: ele *mente*, ele *gosta (?)* de mais de uma ao mesmo tempo, da *Paula*, da *Juliana Viera*, e ainda pede uma outra em casamento, a *professora*, que não pode aceitar justamente porque ele *tem dente de chupacabra*, logo é *chupacabra*. Mas ele *casa com a Paula*, apesar de não respeitar a professora e portanto também não a Paula, já que a pegou pra dançar carrinho de mão, um dos motivos alegados na acusação de não respeitar a professora.

Esses fragmentos se substituem continuamente no texto de Caroline, por um processo de relações tanto metafóricas quanto metonímicas – um termo leva a outro metaforicamente associado a ele e constitui com os outros estruturas metonímicas. Não há linearidade na construção desse discurso, as partes se superpõem de maneira heterogênea e fragmentada, possibilitando, porém, uma interpretação que lhes confere sentido – por um movimento de retroarticulação, em que, no curso da leitura, os fragmentos subsequentes agem sobre os anteriores promovendo o seu "fechamento", possibilitando sua interpretação (Milner, 1989).

Durante toda sua estrutura, o pedido que originou o texto parece fazer efeito na escrita de Caroline. Ela começa dizendo *minha escola é legal*, para em seguida arremeter um discurso que parece, pelo menos *parece*, negar esse primeiro fragmento. A escola volta tortuosamente – metonimicamente – na *lição* que o colega não faz, mais um motivo para desqualificá-lo.

O terceiro parágrafo inicia-se com uma nova referência à escola (*a minha escola acontece...*), em forma de tópico com comentário que incide mais uma vez sobre o colega (*...ele não respeita a professora*). Na linha 13, em novo movimento metonímico, os professores são lembrados, ao que se segue uma lista do que seriam seus nomes, constituídos por uma combinação insólita de letras, possível na língua, porém dessemelhante do que seriam propriamente nomes de pessoas. É um movimento pendular de sentidos por metonímia, metáfora, novamente metonímia, mais uma vez metáfora, até o fim do texto. Movimento que não se esgota em si mesmo: na metáfora há metonímia, e vice-versa.

É *legal* a escola, mas também o amigo, embora a superfície engane. É um jogo em que o aparente sentido negativo não se confirma. Falar da escola é o elemento não-marcado da estrutura semântica nesse texto. O elemento variante, marcado, é o xingamento, que parece agora significar o seu oposto – *a escola é legal para brincar* (linha 1): todo o texto não seria uma brincadeira? De acordo com Rifaterre (1989, p. 11), a variante “revela” que há algum sentido “ocultado” e “indicia” caminhos por onde “encontrá-lo”. Por trás do xingamento, então, haveria outro sentido, latente na cadeia, pedindo interpretação. É a obscuridade da qual fala este autor (op. cit., p. 9) que, se na poesia é imposta ao leitor, aqui é uma possibilidade interpretativa – que faz significar a polissemia de todas as palavras: *a escola é legal*, mas tem um amigo *atentado*: que faz a escola continuar legal ou deixar de sê-lo? O movimento pendular descrito acima aponta para essa dupla possibilidade, os dois sentidos inscritos na mesma estrutura.

3 Sujeito, texto e linguagem

Este trabalho representa apenas o início de uma reflexão que tem como meta promover uma compreensão da articulação interna dos textos infantis que se baseie em procedimentos lingüístico-discursivos de produção de sentidos. Procuo afastar-me de modos mais tradicionais de abordagem do texto, seja ou não infantil, que identificam nele o resultado de uma atividade consciente em que

estão envolvidos processos cognitivos de construção de sentidos, ou seja, de perspectivas teóricas que trabalham com uma noção de sujeito psicológico. Dado que não se pode tomar o sujeito da aquisição da linguagem como “condutor” das interpretações – já que ele se encontra alienado na/pela linguagem –, assumo a linha teórica que toma metáfora e metonímia como processos responsáveis pela construção do texto e o movimento de retroarticulação como promotor das interpretações para entender os textos infantis a partir de sua construção interna e de suas relações com o *Outro*, aqui entendido como o funcionamento lingüístico-discursivo.

Referências bibliográficas

- DE LEMOS, C. T. G. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, v. 3, p. 97-126, 1982.
- . (1992) Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Subtractum: temas fundamentais em psicologia e educação*, v. 1, n. 3, p. 151-172. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- . Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, v. 33, p. 5-14, 1997.
- JAKOSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Lingüística e comunicação*. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- MILNER, J.-C. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil, 1989.
- MOTA, S. B. V. *O quebra-cabeça da escrita: a instância da letra na aquisição*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- RIFATERRE, M. *A produção do texto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ROCHA, R. *Quando a escola é de vidro. Este admirável mundo louco*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.