

# O MOVIMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DAS NARRATIVAS INFANTIS<sup>1</sup>

Juliana Galindo de Oliveira PONTES

Doutoranda da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva – UFPE, Professora Efetiva da Universidade Federal Rural de Pernambuco - Campus Garanhuns. E-mail: jugopontes@yahoo.com.br

Glória Maria Monteiro de CARVALHO

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. E-mail: gmmcarvalho@uol.com.br

## Resumo

Tomando como base a Abordagem Estruturalista da Linguagem, este estudo teve como objetivo analisar a estruturação de narrativas infantis. Participaram deste estudo 7 crianças de aproximadamente 3 anos e 2 adultos. Cada criança foi convidada a participar de atividades de contar histórias. Inicialmente o adulto fazia a leitura de livros infantis com histórias tradicionais. Após as leituras, era sugerido que a criança escolhesse uma das histórias para contar para o adulto. Foram selecionados os momentos de reconto de cada história, visando analisar como ocorre esse processo de estruturação de narrativas. Portanto, cada reconto foi comparado com a história original, para que fossem localizados os pontos de ruptura com a história contada anteriormente pelo adulto. Após a localização destas rupturas, foi possível indicar como a criança rompe com o discurso do outro e sugerir em que consistem essas rupturas. Vale destacar que essa ruptura da fala da criança em relação à fala do adulto não foi aqui considerada como um '*não saber*', mas como correspondente a uma forma particular de convocar e arrumar significantes durante a estruturação de narrativas, levando em conta que a fala da criança estaria subordinada ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos.

## Palavras-chave

aquisição da linguagem; narrativas infantis; singularidade da fala da criança; funcionamento da língua.

## Introdução

Desde a mais tenra idade, as crianças têm contato com narrativas, seja através de leitura de livros da literatura infantil feita pela mãe, ou por outro adulto, seja através de relatos de experiências ou mesmo através de casos inventados e narrados. Desta forma, as crianças vão percebendo como as narrativas são contadas, sua estrutura e organização.

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado por Juliana Galindo de Oliveira Pontes em coautoria com Glória Maria Monteiro de Carvalho. O estudo apresentado, neste artigo, foi realizado como parte da Dissertação de Mestrado da primeira autora sob orientação da segunda autora. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em março de 2004. Recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de bolsa de Mestrado.

Imersa nesse contexto rodeado de narrativas, a criança, ainda em período de aquisição da linguagem, começa a estruturar suas próprias narrativas. É nesse momento que as crianças costumam produzir textos que podem ser caracterizados como 'sem sentido' ou mesmo como 'incoerentes', mas que podem ser reconhecidos como manifestações da língua, portanto, dignos de interpretação e sentido, tomando como referência a Abordagem Estruturalista da Linguagem.

De Lemos (1999), principal representante desta Abordagem, trouxe uma proposta alternativa à noção de desenvolvimento, considerando que as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante consistem em mudanças de posição em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala. Esta mudança é definida como estrutural, pois considera-se que não há superação de nenhuma destas três posições percorridas pela criança.

Vale destacar que a mencionada autora estende esta proposta de mudança de posições dentro de uma estrutura linguística ao estudo do discurso narrativo, o que será visto mais adiante.

Portanto, tomando como foco de atenção estas narrativas infantis, mais especificamente aquelas que causam um efeito de estranhamento devido à suposta incoerência de arrumação entre significantes, este artigo vêm apresentar uma proposta teórica que tenta compreender as particularidades destas primeiras narrativas estruturadas por crianças. Antes, porém, traz uma posição sobre o período de aquisição da linguagem que visa abarcar e dar sentido as mais diversas manifestações linguísticas. Nessa abordagem teórica, a suposta falta de sentido, de acordo com a perspectiva convencional e padronizada<sup>2</sup>, pode ser exatamente o que marca a singularidade e imprevisibilidade da fala da criança.

Deste modo, este artigo apresenta uma análise acerca do movimento de estruturação das narrativas infantis, assumindo um compromisso com a singularidade desta fala ao considerar o assujeitamento desta ao próprio funcionamento da língua, ou seja, a atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

Antes de abordarmos o tema central deste artigo, as narrativas infantis, é de extrema relevância uma síntese acerca da abordagem teórica de aquisição da linguagem apresentada inicialmente por De Lemos.

## **1. O Processo de Aquisição da Linguagem**

Durante o processo de Aquisição da Linguagem, a criança, através da sua fala, deixa aparecer sua singularidade de forma mais visível que o adulto, o que torna essa fala especialmente rica para o estudo da linguagem. Desse modo, a fragmentação da fala da criança e a maneira pouco comum de recombinação de fragmentos deixam transparecer várias possibilidades da língua, que não apareceriam na suposta uniformidade da fala do adulto.

A proposta inaugurada por De Lemos (1999) acerca da aquisição da linguagem apresenta uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição da Linguagem.

De acordo com esta proposta teórica, as mudanças que ocorrem na fala do sujeito não são qualificadas nem como acúmulo nem como construção de conhecimento. Estas

---

<sup>2</sup> Com fundamento em Brockmeier e Harré (2003), podemos dizer que essa perspectiva tradicional e padronizada consiste em tratar a narrativa como representação ou, mesmo, como tradução, pressupondo, portanto, a existência de um nível subjacente de significados pré-determinados.

mudanças remetem à captura da criança pelo funcionamento da língua em que é significada como sujeito falante. Por sua vez, esta captura coloca a criança em uma estrutura, que se torna incompatível com uma ideia de desenvolvimento enquanto mudança de um estado de conhecimento conceituado.

Portanto, para De Lemos (1999), ocorrem mudanças de posição dentro dessa estrutura, em que estão relacionadas a fala do outro, o funcionamento da língua e a fala do sujeito, havendo a predominância de um desses pólos em cada uma das posições assumidas. Nesse sentido, para a referida autora, não se pode falar em desenvolvimento pelo fato de não haver superação de nenhuma dessas três posições, considerando a possibilidade de movimento dentro dessa estrutura.

No campo da Aquisição da Linguagem, De Lemos (1999) refere-se à noção de sujeito compatível com a ordem própria da língua, considerando a língua como sendo constitutiva do sujeito. Há uma busca por este sujeito que emerge e se constitui a partir do funcionamento da língua.

Esta proposta elaborada por De Lemos (1999) partiu de contra-evidências da fala da criança durante o processo de Aquisição da Linguagem. Estas contra-evidências são destacadas como sendo a heterogeneidade dos enunciados da criança (o que inviabiliza uma descrição linguística em estágios), o retorno nos enunciados da criança de fragmentos da fala de seu interlocutor (o que demonstra um não conhecimento da língua) e os erros resultantes do cruzamento da fala do outro nos enunciados da criança (questiona a relação da criança com sua própria fala e com a fala do outro).

Referindo-se à proposta teórica apresentada por De Lemos, Ribeiro (1999, p. 113) destaca que esta autora

...traz a possibilidade de reconhecer e abordar o próprio da língua, através do equívoco, do erro, da falta, que foram e que continuam sendo tratados pelos linguistas, de uma forma ou de outra, como uma falta de saber. Na verdade, o equívoco, o erro e a falta, enquanto marcas da imprevisibilidade da língua, apontam para a singularidade do sujeito.

De acordo com essa abordagem estrutural da linguagem, algo que pareça não ter sentido, de acordo com a perspectiva convencional, pode ter, muito pelo contrário, múltiplos sentidos, passando a fazer sentido no *equívoco*. Considera-se, portanto, que o que ocorre, geralmente, é uma desordem e uma fragmentação da língua em busca de uma ordem diferente ou particular.

O equívoco ou equivocidade é aqui considerado na concepção de Milner (1991), como sendo a impossibilidade de atribuir um sentido único a certas manifestações linguísticas, ou seja, a possibilidade de uma locução verbal adquirir, ao mesmo tempo, vários sentidos. Nessa perspectiva, a fala da criança, em seu momento de mudança, seria uma fala equívoca, na medida em que não se poderia lhe atribuir um sentido único, decorrendo daí a sua marca de singularidade.

Como já citado, De Lemos (1999) considera que as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito falante consistem em mudanças de posição em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala. Estas mudanças são definidas como estruturais. Na primeira posição, há a dominância da fala do outro, na segunda posição é o funcionamento da língua que exerce domínio e na terceira posição há uma dominância da relação do sujeito com sua própria língua. Estas três posições se articulam em diferentes momentos do processo de aquisição da linguagem.

Nesta proposta, portanto, a mudança de posição pode ser explicada a partir do efeito do funcionamento da língua, com base nos processos metafóricos e metonímicos. São estes processos que regem a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro na primeira posição, as relações entre os enunciados na segunda posição e as relações entre fala e escuta na terceira posição.

Estas mudanças de posição na estrutura caracterizam-se pela emergência do sujeito em diferentes intervalos. Vale destacar as três posições percorridas pelo sujeito nesta estrutura linguística, considerando as características de cada uma delas (DE LEMOS, 1999).

Com relação ao funcionamento da estrutura na primeira posição, a fala da criança é constituída por fragmentos da fala da mãe (adulto), havendo uma predominância, no diálogo mãe-criança, da fala interpretativa da mãe. Nesse momento, é a mãe que dá sentido a fala da criança, a qual depende da interpretação do outro. Porém, não há uma reprodução dos enunciados do outro. Nesse sentido, considera-se que “há desde sempre uma língua em funcionamento, o que determina um processo de subjetivação, o qual, por sua vez, impede que se pense em termos de uma coincidência entre a fala da criança e a do outro” (DE LEMOS, 1999, p.14).

Acredita-se então que o que retorna da fala da mãe na fala da criança são significantes cujos significados são questionáveis, o que coloca o sujeito presente na fala. “Trata-se de uma relação entre significantes, cuja referência é interna e que, ao mesmo tempo em que aponta para um funcionamento linguístico, faz emergir dessa relação um sujeito” (DE LEMOS, 1999, p.16). Portanto, o sujeito emerge nos intervalos entre os significantes que são relacionados metonimicamente. Sendo assim, neste momento, a coerência do diálogo é ancorado na fala/interpretação da mãe, havendo uma dominância do polo do outro.

De acordo com De Lemos (1999), a atividade interpretativa da mãe é fundamental no início da aquisição da linguagem, pois tem um caráter estruturante, ou seja, é considerada uma força fundante da linguagem e do sujeito.

Nesse sentido, considerando que no início do processo de aquisição da linguagem, a criança é inserida no funcionamento da língua pela interpretação da mãe, a qual dá forma e significado a esta fala, o enquadramento a fala do outro (sujeição à fala do outro) parece ser a única possibilidade constitutiva, tendo, portanto, essa interpretação um efeito estruturante da criança na linguagem (CASTRO, 1998; LIER-DE VITTO; ARANTES, 1998).

Na segunda posição, o polo dominante é o próprio funcionamento da língua, sendo visível sua propriedade mais característica, que é a equivocidade. O erro, portanto, é característico desta segunda posição, assim como as produções insólitas, que corresponde ao intervalo em que o sujeito intervém.

Foi a partir de reflexões acerca do ‘erro’ produzido na fala das crianças que De Lemos (1999) buscou elaborar uma proposta sobre as três posições, assim como o caráter estrutural da mudança que elas representam. O erro é concebido como tendo um papel desencadeador, pois é a partir da análise do erro que se mostra a heterogeneidade da fala da criança.

Com base na releitura de Jakobson feita por Lacan, De Lemos (1999, p. 18) destaca:

... as substituições que indiciam processos metafóricos resultam de relações entre cadeias, ou da relação que se estabelece, por deslocamentos metonímicos, entre a cadeia manifesta em que se dá a

substituição quanto da cadeia latente representada pelo elemento que se substitui a um outro. A partir daí, seria possível ver o “erro” como indício de ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro.

Portanto, esta segunda posição se caracteriza pelo ‘erro’, assim como pelas produções ‘insólitas’ e pelo paralelismo, o que remete ao aparecimento de processos metafóricos, visto que os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias, passíveis de deslocamento e ressignificação. No entanto, a fala da criança é impermeável ao ‘efeito da escuta’, ou seja, sua fala não é afetada nem pelas correções do adulto nem pelos estranhos enunciados que produz.

Sendo assim, de acordo com essa proposta, para se alcançar o sujeito que emerge na linguagem, o *erro* deve ser analisado através dos processos metafóricos e metonímicos.

Na terceira posição, o sujeito emerge no intervalo que se abre entre duas instâncias que não coincidem, que são a da fala e a da escuta. De Lemos (1999) refere-se a um hiato entre a fala que insiste no erro e a escuta que reconhece o erro. São nestes fenômenos que se manifesta a heterogeneidade do sujeito, ou seja, nas pausas, reformulações e correções que ocorrem de forma imprevisível. É apenas quando a criança encontra-se nesta terceira posição que se torna capaz de reconhecer a diferença entre sua própria fala e a fala do outro, pois ela passa a ‘escutar’ sua própria fala, reconhecendo o efeito que a substituição pode vir a ter para si mesma e para o seu interlocutor. Há uma dominância do polo representado pelo sujeito. A criança rejeita intervenções do interlocutor como tentativa de dar sentido a seus enunciados.

Nesse sentido, De Lemos (1999) tentou compreender a trajetória pela qual a criança passa de interpretado pelo outro a intérprete da sua própria fala e da do outro.

Vale destacar que esta posição teórica de De Lemos (1999) diferencia-se das demais, principalmente, pelo fato de esta rejeitar qualquer tipo de parcelamento em estágios de desenvolvimento linguístico, considerando que, apesar de haver uma predominância, não há superação total de nenhuma das posições assumidas na cadeia linguística.

Um ponto que justifica a opção por esta posição teórica é que esta abre espaço para o equívoco, admitindo a possibilidade do movimento de ‘desfazer-refazer’ que marca a relação da criança com a língua. Esse movimento diz respeito ao fato de a criança fragmentar, ou seja, desestruturar a língua e reestruturar de forma singular, o que rejeita qualquer ideia de padronização, uniformização da relação do sujeito com a língua.

Neste sentido, assume-se um compromisso com a fala singular da criança, assim como com o próprio funcionamento da língua e suas diversas possibilidades de manifestação, considerando a imprevisibilidade e a equivocidade que marcam seu funcionamento.

## **2. Os Processos Metafóricos e Metonímicos**

Para um melhor esclarecimento do que são os processos metafóricos e metonímicos, será feita uma breve retomada acerca do funcionamento linguístico com base nas ideias de Saussure (1989) e Jakobson (1971), ambos representantes do Estruturalismo Francês (OLIVEIRA, 2004).

Em relação ao funcionamento estrutural da língua, Saussure (1989) distingue dois tipos de relações: as sintagmáticas e as associativas (ou paradigmáticas). Estas relações correspondem às duas formas de nossa atividade mental.

As relações sintagmáticas, presentes nos sintagmas, são estabelecidas dentro do discurso, na cadeia da fala. Envolvem o caráter linear da língua. Neste sentido, pode-se dizer que um termo só adquire valor quando é colocado num sintagma, de modo a se opor ao que o precede ou ao que o segue.

As relações associativas ou paradigmáticas, por sua vez, ocorrem fora do discurso, e correspondem às palavras que se associam na memória; sua rede encontra-se no cérebro, constituindo, portanto, a língua de cada indivíduo. Consistem em associações formadas, mentalmente, que garantem a ocorrência do encadeamento e das combinações, por guardarem na memória as relações diversas entre os termos e pelo fato de terem algo em comum.

Dois importantes características das relações associativas (que as opõem às relações sintagmáticas) são a ordem indeterminada e o número indefinido. Assim, “enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada” (SAUSSURE, 1989, p.146). Portanto, é neste eixo associativo que Saussure observa a imprevisibilidade, visto que é impossível prever a ordem ou o número de elementos que formam as séries associativas (FARIA, 2002).

A natureza das relações sintagmáticas e associativas também foi analisada por Jakobson (1971)<sup>3</sup>, que substitui os termos propostos por Saussure (1989) introduzindo os *processos metafóricos e metonímicos*, como destacado no trecho abaixo:

O desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema (topic) pode levar a outro quer por similaridade, quer por contigüidade. O mais acertado seria talvez falar de processo metafórico no primeiro caso, e de processo metonímico no segundo, de vez que eles encontram sua expressão mais condensada na metáfora e na metonímia respectivamente. (JAKOBSON, 1971, p.55)

A *metáfora* é uma figura de linguagem que acontece no eixo *paradigmático*. Envolve o “emprego de uma palavra em sentido diferente do próprio por analogia ou semelhança”. Por exemplo: “esta cantora é um rouxinol”.

A *metonímia* é outra figura de linguagem que ocorre no eixo *sintagmático*. Diz respeito à alteração do sentido natural das palavras pelo emprego da causa pelo efeito (ex: “apresento-lhe meu trabalho (livro)"); do continente pelo conteúdo (ex: “Tal era sua fome que ele comeu dois pratos); do lugar pelo produto; (ex: “Serviram um velho bordéus (vinho de Bordéus)); do abstrato pelo concreto (ex: “Não se menospreze a realeza (o rei)); do sinal pela coisa significada (ex: Levaram longe a cruz (a religião)) etc., ou vice-versa, isto é, o emprego dessas expressões em sentido inverso<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Para abordar esta questão, Jakobson (1971) fez uma reflexão sobre a fala dos afásicos, e pôde perceber que esta fala revela um assujeitamento a um funcionamento que é de ordem linguística. A partir desta evidência, Jakobson (1971) reconhece, nos distúrbios da fala dos afásicos, a presença dos modos de arranjo da linguagem proposto por Saussure (1989), que foram as relações sintagmáticas e associativas. Jakobson (1971) classifica como distúrbio da similaridade e da contigüidade, respectivamente, os funcionamentos deficientes do eixo das relações associativas e do eixo das relações sintagmáticas.

<sup>4</sup> Definições extraídas do Dicionário Michaelis.

É importante destacar que, no comportamento verbal ‘normal’, tanto o processo metafórico como o metonímico estão em ação de forma constante e várias influências, tanto de modelos culturais quanto da personalidade e do estilo verbal. Esses processos se alternam, podendo um ou outro prevalecer, sem serem excludentes.

Para Jakobson (1971, p. 37),

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical: quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na escolha das palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efeito neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum.

Sendo assim, Jakobson (1971) considera que todo signo linguístico implica dois tipos de arranjos: a *combinação* e a *seleção*.

No que se refere à *combinação*, este autor destaca que todo signo é composto por signos constituintes e/ou aparece a partir da combinação com outros signos. Quanto à *seleção*, considera-se que um termo pode ser substituído por outro que seja equivalente ao primeiro em relação a um aspecto e diferente em outro.

Esse teórico trata do *processo linguístico*, começando por abordar a questão da *liberdade do falante* relativamente a esse processo. Jakobson (1971, p. 39) afirma que existe “na combinação de unidades linguísticas uma escala ascendente de liberdade”. Para ele, a escala imposta à liberdade individual vai, em ordem ascendente, do âmbito fonológico, em que não há possibilidade de criar, até o âmbito da combinação de frases em enunciados.

Diferentemente de Saussure (1989), que considera que o falante encontra-se sujeito ao funcionamento da língua, em qualquer ponto da cadeia, Jakobson (1971) estabelece níveis para esta relação. Ele se refere aos *enunciados estereotipados* em contraposição à *liberdade do falante*, o que remete ao retorno do sujeito excluído da Linguística. Isto é, para Jakobson (1971), este sujeito retorna e se faz dividido, submetendo-se ora a “enunciados estereotipados” e ora se libertando da “ação das regras coercivas da sintaxe”, fato este que aponta para a imprevisibilidade própria da língua.

Essa divisão do sujeito se dá a partir do funcionamento da língua, que faz com que o sujeito ora se revele como o “sujeito da língua” e ora como “sujeito dos enunciados estereotipados”. É em relação a este primeiro que Jakobson (1971) elabora suas ideias, destacando a fala como reveladora das leis gerais da linguagem.

Jakobson (1971) procurou, portanto, trazer contribuições para a compreensão do comportamento verbal, considerando *uma relação dos sujeitos com o funcionamento da língua, que foge ao previsível*.

Dentre outros contextos, mais especificamente para tratar da fala da criança em período de aquisição da linguagem, sobretudo focando sua produção narrativa, a retomada das ideias de Jakobson acerca da imprevisibilidade da língua e da liberdade do falante ganha extrema relevância.

### 3. As Narrativas Infantis

A narrativa pode ser estudada de diversas maneiras, como descrito por Spinillo (2001, p. 73):

Existe uma infinidade de maneiras de se olhar as histórias produzidas por crianças. Por exemplo, podemos voltar nossa atenção para o conteúdo/tema tratado com o objetivo de compreender o que a história revela da vida emocional da criança, sua criatividade e fantasia, sua interpretação do mundo, suas representações sobre ele. Podemos, também, dirigir nosso interesse para compreender os aspectos que motivam o narrador a contar uma história, sua intenção comunicativa ou os processos de construção do texto. Podemos ainda, examinar a estrutura da história produzida, a maneira como as ideias são relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade do sentido é garantida.

Vale destacar que existem diversas abordagens teóricas sobre as narrativas infantis. Desta forma, antes de discutir a abordagem que é coerente ao que já foi tratado sobre o processo de aquisição da linguagem neste artigo, serão apresentadas, brevemente, outras formas de análise deste objeto de estudo, as narrativas infantis.

Spinillo (2001) destaca a existência de um esquema narrativo próprio de história, que se diferencia de outros textos narrativos. Neste sentido, a autora faz referência a princípios constitutivos, considerando que uma história é marcada por elementos e convenções linguísticas específicas. “Uma história prototípica é composta por três componentes básicos: começo, meio e final, em que cada uma dessas partes envolve informações específicas sobre o que é narrado” (SPINILLO, 2001, p.74).

De acordo com a mencionada autora, a produção de narrativas consiste numa habilidade complexa de caráter tanto cognitivo quanto linguístico e social.

Spinillo (1996) aborda em seu estudo – “O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo” – os conhecimentos micro-linguísticos e macro-linguísticos de texto. Considerando a ideia de desenvolvimento de um esquema narrativo, isto é, de uma progressão quanto ao domínio de um esquema narrativo de história.

O conhecimento macro-linguístico de história envolve os componentes básicos, características estruturais e linguísticas que a definem como um determinado gênero de texto. O conhecimento micro-linguístico, por sua vez, envolve as relações coesivas que são estabelecidas pelo narrador ao produzir uma história. Esses recursos são elos de ligação essenciais para que um texto seja coeso e coerente. (SPINILLO, 1996, p.84-85).

Assim como Spinillo, Rego<sup>5</sup> (1986, apud SPINILLO, 1996) destaca que a habilidade de narrar histórias envolve um processo evolutivo. Em seu estudo, foram investigadas histórias escritas por crianças brasileiras recém-alfabetizadas, com idade entre 6 e 7 anos, em que foi possível identificar um conjunto de categorias que representam os níveis de desenvolvimento da aquisição do esquema narrativo de histórias. Sua categorização foi feita com base numa análise macro-linguística de texto, ou seja, considerando os

---

<sup>5</sup> REGO, L. L. B. **A escrita de histórias por crianças**: As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 1982, p. 165-180.

componentes estruturais de história. As categorias descritas pela mencionada autora expressam níveis de desenvolvimento de um esquema narrativo.

Spinillo (1996), concordando com Rego, adota o mesmo sistema de categorização de narrativas, tomando-o como bastante efetivo no exame da aquisição e desenvolvimento de um esquema narrativo.

Com base em evidências empíricas, Hudson e Shapiro (1997) destacam que, apesar da idade ser uma variável significativa, existem outras variáveis que podem afetar o bom desempenho de uma criança na tarefa de produção de histórias coerentes e coesas. Estas evidências sugerem que as relações coesivas mais avançadas são mais usadas em narrativas com uma maior complexidade.

Portanto, os estudos descritos anteriormente buscaram investigar o desenvolvimento do que estes autores chamam de habilidade narrativa, no sentido do domínio de um esquema narrativo culturalmente definido. Neste sentido, consideram a existência de uma habilidade narrativa em crianças, compreendendo este fenômeno como sendo de natureza linguística numa perspectiva de desenvolvimento.

Os estudos supracitados defendem também a ideia de coerência e coesão narrativa, sendo feita uma classificação das narrativas quanto ao seu nível de coerência. Este fato levanta a possibilidade da existência de uma incoerência narrativa, já que é a versão coerente, em menor ou maior grau, que merece atenção nestes estudos.

Considerando que existem narrativas que aparentemente não têm uma coerência lógica, ou melhor, um sentido socialmente compartilhado, “é possível falar em incoerência narrativa, no sentido desta consistir numa estruturação feita pela criança?” Tomando como referência as exigências socioculturais, assim como a padronização lógica da língua, uma narrativa pode ser classificada como incoerente e insólita, marcada por uma ausência de sentido. Porém, na abordagem estruturalista da linguagem, descrita anteriormente, esta ‘incoerência’ marca a relação singular da criança com a língua, que ilustra o próprio funcionamento desta língua, sendo, portanto, uma manifestação digna de sentido.

Diante destas indagações, é possível ainda questionar: Em que sentido uma produção verbal pode ser considerada como tendo uma ausência de coerência? Será que esta incoerência não diz respeito à invasão do sujeito na língua, a qual é caracterizada como particular e singular, afastando, portanto, a ideia de padronização semântica? A estruturação de uma narrativa ‘incoerente’ pode ser digna de sentido quando considerada a relação singular do sujeito com a língua?

O estudo realizado por Kernan<sup>6</sup> (1977 apud PERRONI, 1992) sobre narrativas infantis, o qual teve como foco a elaboração semântica e expressiva de narrativas de experiências pessoais, foi marcado por uma limitação na análise dos dados. Neste sentido, esta autora atribuiu uma visão negativa às narrativas de crianças mais novas, comparadas com discursos produzidos por adultos, por ter reconhecido nestas narrativas o que chamou de ‘digressões irrelevantes e não interpretáveis’, o que a limitou a fazer apenas simples descrição do desenvolvimento do discurso narrativo.

Salvaguardando as contribuições dos estudos descritos anteriormente, será apresentada a seguir uma proposta de estudo da narrativa que visa dar conta daquelas narrativas que podem vir a ficar à margem de interpretação.

#### **4. A Narrativa como Estrutura**

---

<sup>6</sup> KERNAN, K. T. **Semantic and expressive elaboration in children's narratives**. In: Child Discourse, Susan Ervin - Tripp e Claudia Mitchell - Kernan, Academic Press, Nova York, 1977.

De Lemos (2002) levanta algumas questões acerca do estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. Como já fora descrito anteriormente, as mudanças que qualificam o percurso da criança de uma condição de *infans* para uma condição de falante de sua língua são as mudanças de posição numa estrutura. Portanto, há uma sucessão de dominância de cada um dos polos que compõem a estrutura (fala do outro, funcionamento da língua e fala do sujeito).

Partindo da sua própria posição, já discutida neste artigo, De Lemos (2002) estende algumas considerações acerca do discurso narrativo. Esta autora afirma que as primeiras narrativas que surgem na fala da criança correspondem a fragmentos da fala da mãe. Posteriormente, as narrativas das crianças exibem cruzamentos entre fragmentos, havendo a produção de erros e enunciados insólitos e incongruentes. E só num terceiro momento é que a criança passa a sustentar a atividade narrativa, passando a rejeitar as intervenções da mãe. Porém, o que retorna da fala da mãe na fala narrativa da criança é marcado por uma relação singular entre a criança e o significante.

De Lemos (2002) faz uma correspondência entre as mudanças de posição na estrutura linguística e a trajetória da criança através da narrativa. De acordo com a autora em questão, as mudanças que ocorrem nesta trajetória em nada diferem das três posições subjetivas que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante.

Com base em Perroni (1992), De Lemos (2002, p. 6, 7) distingue três momentos que qualificam essa trajetória, considerando que não há superação de nenhum destes momentos, o que é incompatível com a noção de desenvolvimento.

No primeiro momento as narrativas que se dão na fala da criança são caracterizadas por fragmentos da fala da mãe em situações de mostrar / “ler” livros de história, fragmentos esses que a mãe retoma para deles refazer um texto.

Já no segundo momento as narrativas são marcadas por cruzamentos entre fragmentos de várias origens, inclusive de histórias já lidas ou contadas pela mãe, abrindo espaço, tanto para erros de ordem estritamente linguística quanto para enunciados insólitos e incongruentes do ponto de vista textual.

Apenas no terceiro momento é que a criança já passa a sustentar o fio narrativo, rejeitando as intervenções da mãe e se empenhando em reformular seus próprios enunciados, na tentativa de submetê-los a restrições de ordem textual, isto é, de sustentar um sentido em suas duas acepções – direção e significação.

De Lemos (2002) denomina que, enquanto é mantida a primeira posição, com relação à produção de narrativas, a criança passa de um ‘arcabouço prosódico’ – em que a participação da criança não passa de poucos ‘enunciados’ oriundos de fragmentos da fala da mãe – ao ‘paralelismo’.

Este ‘paralelismo’, que já começa a dar indícios da segunda posição, corresponde ao período em que os enunciados exibem uma estrutura supostamente frasal. Emerge uma primeira forma de textualidade que, longe de assentar no que possam significar, ou no sentido, atualiza-se por um paralelismo formal (sucessão de cadeias em que uma estrutura mínima se repete). Porém, são enunciados marcados pela heterogeneidade discursiva, não possuem relação com a história, nem são relacionáveis entre si pelo sentido, estando associados pelo ‘paralelismo’. Esta forma que o sujeito liga os significantes aponta, tanto para um funcionamento da língua quanto para um sujeito que emerge no intervalo entre os significantes do outro.

Neste momento, a mãe é deslocada para outro lugar discursivo, pois a emergência do sujeito é vinculada à ruptura do discurso do outro, significando ainda a construção de uma forma de interpretar o real.

A segunda posição corresponde, portanto, do 'paralelismo' à função organizadora do personagem. Neste momento, a criança constrói segmentos mais extensos de um sub-texto particular. O personagem comparece também por meio de um sub-texto a ele associado.

Em relação a esta segunda posição, pode-se dizer que há um rompimento do discurso do outro (mãe), no que diz respeito à estruturação da narrativa.

Após os três anos de idade, as narrativas apresentam menos recontos de histórias tradicionais e muitas histórias inventadas. A criança passa a ser a 'dona da história'.

Já no período de, aproximadamente, quatro a cinco anos, o discurso narrativo passa a apresentar outras marcas dessa figuração de outros, ou seja, são exibidos lugares heterogêneos de ação e de fala que ganham uma suposta consistência em um mundo feito e efeito de linguagem. Há uma predominância do discurso direto, em que se observa uma qualificação prosódica, ou seja, os personagens ganham, além de voz e reação, estados intencionais que qualificam seus atos.

Vale destacar, neste momento, a consideração feita no artigo de De Lemos (2002) acerca da função das histórias infantis no processo de vir-a-ser falante, considerando que estas aparecem nas mais diversas culturas. De acordo com Costa<sup>7</sup> (1998 apud DE LEMOS, 2002), as histórias infantis, assim como os mitos, servem para auxiliar a criança a construir uma forma de interpretar o real.

A partir destas considerações, De Lemos (2002, p. 32) destaca que:

...as histórias, como os mitos, como as falas e a linguagem de que são feitas se deixam desfazer, em fragmentos pela criança em seu trânsito por elas. Deixam-se desfazer para serem refeitas pelo sujeito que se ancora nas unidades de sua figuração até que o chiste, o lapso, o ato falho – ou uma criança outra, movida pelo simbólico que desloca essa figuração – as venha desfazer de novo.

Nesse sentido, assim como os mitos, as histórias infantis permitem uma sucessão de acontecimentos sem a subordinação de regras lógicas ou de continuidade, visto que, como destacado por De Lemos (2002), elas encontram-se formadas, porém destinadas a serem pulverizadas para que novas histórias nasçam de seus fragmentos.

Considerando que esta desestruturação e reestruturação da língua feita pela criança se contrapõe à padronização e homogeneidade da língua, surge uma questão, a qual se refere à forma singular que a criança lida com a língua e estrutura suas narrativas, muitas vezes, de forma pouco convencional, o que pode vir a resultar em narrativas marcadas por uma "incoerência" para aquele que ouve. Portanto, vale indagar: 'Como o outro (interlocutor) que escuta lida com essa suposta incoerência?'

Diante desta indagação é extremamente válido lançar um olhar sobre as narrativas infantis, considerando os diversos movimentos e arrumações linguísticas durante a estruturação de tais narrativas.

Serão demonstradas, a seguir, algumas evidências extraídas do estudo de Oliveira (2004) que buscam identificar e compreender o movimento idiossincrático feito por crianças em período de aquisição da linguagem, durante a estruturação de narrativas.

---

<sup>7</sup> COSTA, A.M.M. **A ficção do si mesmo**: interpretação e ato em psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

## 5. Analisando o Movimento de Estruturação das Narrativas Infantis

Tomando como referência a Abordagem Estruturalista da Linguagem, já discutida, o estudo de Oliveira (2004) teve como objetivo analisar o movimento de estruturação das narrativas infantis.

Participaram deste estudo 7 crianças com idades variando entre 2 anos e 10 meses a 3 anos e 7 meses, que frequentavam uma creche pública. Além das crianças, participaram também da pesquisa a própria investigadora e uma monitora que convivia com as crianças na creche.

Os livros de história trabalhados com as crianças foram 'Os Três Porquinhos', 'João e o Pé de Feijão', 'Cachinhos Dourados e os Três Ursos' e 'A Bela e a Fera'. Convém realçar que os livros utilizados continham textos curtos e tradicionais, sendo de fácil manuseio para as crianças.

A fim de atender ao objetivo proposto, cada criança foi convidada a participar de uma atividade de contar histórias, ora em par com a investigadora, ora com a monitora.

No primeiro momento, o adulto que se encontrava em interação com a criança fazia a leitura de dois livros de história para a criança. Após terminar as leituras, era permitido que a criança escolhesse uma das duas, ou mesmo as duas histórias, para contar para o adulto, sendo este, portanto, o segundo momento da atividade.

Neste sentido, no primeiro momento da atividade, o adulto assumiu a posição de narrador e a criança de interlocutora, enquanto no segundo momento, era esperado que estas posições fossem invertidas, passando a criança à posição de narradora e o adulto de interlocutor.

Todas as atividades foram gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas para que pudesse ser realizada a análise dos dados.

Com relação aos dados, foram selecionados os momentos de reconto de cada história por cada uma das crianças, visando analisar como ocorre este movimento de estruturação de narrativas, nesta situação específica. Portanto, cada reconto foi comparado com a história original, para que fossem localizados os pontos de ruptura com a história contada anteriormente pelo adulto.

Após a localização destas rupturas, foi possível indicar como a criança rompe com o discurso do outro e sugerir em que consistem essas rupturas. Vale destacar que essa ruptura da fala da criança em relação à fala do adulto não foi aqui considerada como um '*não saber*', mas como correspondente a uma forma particular de convocar e arrumar significantes durante a estruturação de narrativas, levando em conta que a fala da criança estaria subordinada ao próprio funcionamento da língua, ou seja, aos processos metafóricos e metonímicos.

Selecionamos quatro momentos de reconto de histórias das crianças participantes do estudo de Oliveira (2004), com o objetivo de trazer evidências desta subordinação da fala da criança ao próprio funcionamento da língua, o que fica visível diante do movimento de estruturação destas narrativas infantis<sup>8</sup>.

O primeiro exemplo é o seguinte:

Criança: – *Quera* uma vez os *tês usinhos*, aí *foru dá* uma *passiada*. Aí uma **panela** do *usinho*, era bem pequenininho. Aí ela *entou*, aí ela comeu

---

<sup>8</sup> Considerando que os dados foram transcritos de forma literal, a fala da criança foi preservada. Portanto, em alguns momentos esta fala aparece em itálico, destacando a forma singular com que a criança lida com a língua.

todinho, aí *sentô* e *quebô* a *cadera*, aí ela *durmiu* na cama. Aí o *usão*: - alguém mexeu no meu mingau, aí foi pro quarto, - *quebô* minha *cadera*, tá toda *quebada*. Aí foi, viu, aí **chapeuzinho...//** (foi interrompida)

Adulto: – Cachinhos Dourados.

Criança: – **Cachinho Dorado. Aí os tês/aí ela *ficô* nervosa, *ficô* felizes para sempre.**

Adulto: – Foi?

Criança: – Foi.<sup>9</sup>

A criança inicia sua narrativa com o termo “**Quera**” criado por ela própria. Este termo pode ter surgido na fala da criança por uma flexão do termo “Era”, usado para começar histórias infantis, ou mesmo por uma condensação ‘que+era’ ou ‘quero+era’.

Logo após, a criança modifica a frase “*Foram dar uma volta enquanto o mingau esfriava*”, falada pelo adulto durante a leitura da história original, para “*foru dá uma **passiada***”. Neste caso, percebe-se que a criança substitui o termo ‘volta’ por ‘passeada’, o qual pode ter sido convocado por uma condensação entre os termos ‘passeio+caminhada’, os quais possuem uma relação *metafórica* com o termo ‘volta’.

Na frase seguinte “Aí uma **panela** do *usinho...*”, a criança substitui o termo ‘tigela’, que aparece no texto da história original, por ‘panela’, talvez por uma relação de contiguidade entre estes significantes ou mesmo pela semelhança na imagem acústica.

Posteriormente, quando a criança fala “Aí foi, viu, aí **chapeuzinho...//**”, é possível que ela tenha trazido conteúdo de outra história infantil para compor sua narrativa, talvez por ter estabelecido uma relação de contiguidade entre os termos ‘cachinhos’ e ‘chapeuzinho’, o que resultou num cruzamento de cadeias ou cruzamento de discursos e, simultaneamente, a uma ruptura no eixo paradigmático. Logo após essa ruptura que a criança faz com o texto da história original, e, portanto, da interrupção do adulto, a criança repete a fala deste outro, dizendo ‘**Cachinho Dorado**’.

Para finalizar a análise desta narrativa, pode-se destacar a frase estruturada pela criança: “**Aí os tês/aí ela *ficô* nervosa...**”; neste caso, percebe-se que a criança começa a frase e dá continuidade a esta mudando o conteúdo do que iria vir a ser dito, o que a levou a estruturar uma frase marcada pela heterogeneidade, o que demonstra o surgimento do sujeito na fala, devido à evocação e organização idiossincrática dos significantes na estruturação da frase. Talvez o fato de a frase ter sido estruturada desta forma possa evidenciar que a criança escuta sua própria fala, interrompendo sua fala e reformulando sua frase de acordo com o texto original da história. Ainda em relação a esta produção verbal da criança, possivelmente ela substitui o termo “*Ficou tão assustada*”, existente no texto da história original, por “... aí ela *ficô* nervosa” por uma relação metonímica estabelecida entre ‘ficar assustada’ e ‘ficar nervosa’.

Passemos, agora, ao segundo exemplo selecionado:

Criança: – Era uma vez pé de feijão. A mãe **dele se aborrecido** e a vaca tá aqui na cozinha, e a vaca, e **a vaca se aborreceu**, e o **menino, pé de feijão, e o pé de feijão** tava aqui no céu.

Adulto: – Huhum.

---

<sup>9</sup> Trecho da narrativa da história “Cachinhos Dourados e os Três Ursos”, feita por uma criança de 3 anos e 6 meses. Extraído da dissertação *Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife, 2004, de Juliana Galindo de Oliveira.

Criança: – E o, e o **rei, e o bicho** saiu e aquela, e esse, e aí a galinha *butandu tijovos* e a galinha no céu, felizes para *sempe, ponto*.<sup>10</sup>

Considerando a frase estruturada pela criança, “A mãe **dele se aborrecido e a vaca tá aqui na cozinha**, e a vaca, e **a vaca se aborreceu**, e o **menino, pé de feijão, e o pé de feijão tava** aqui no céu”, inicialmente, a criança parece utilizar o significante ‘pé de feijão’ para substituir o significante ‘João’, visto que utiliza o pronome ‘**dele**’ no momento da narrativa em que havia se referido apenas ao ‘pé de feijão’ como personagem integrante da história. Logo após, considerando o texto da história original, “*Quando a mãe de João viu as sementes, ficou furiosa*”, provavelmente, surge na fala da criança o termo ‘**se aborrecido**’ substituindo o termo ‘ficou furiosa’ por uma relação metafórica estabelecida entre os termos.

Ainda na mesma frase, a criança utiliza novamente o termo ‘**se aborreceu**’. Porém, desta vez, a criança estrutura sua expressão colocando a ‘vaca’ como sujeito da ação e não mais a ‘mãe’, como acontece no texto da história original e também no início da sua própria frase, havendo, portanto, uma substituição do significante ‘mãe’ por ‘vaca’.

Finalizando a análise desta frase, percebe-se que a criança estrutura-a fazendo referência aos personagens, portanto, de forma pouco clara, pois ela inicia falando ‘**o menino**’ e depois muda para ‘**pé de feijão**’. Neste caso, considerando que a criança repete o significante ‘pé de feijão’, percebe-se que este assume significados diferentes devido à sua posição na cadeia de significantes, pois inicialmente este parece está sendo convocado na fala da criança para se referir ao menino, e depois este significante parece ser utilizado para se referir ao significado dado a ele no texto da história.

Com relação à estruturação de outra frase, percebe-se que a criança substitui o significante ‘gigante’ pelos significantes ‘rei’ e ‘bicho’, dizendo: “E o, e o **rei, e o bicho** saiu...”, o que pode ter acontecido pelo fato de a criança trazer conteúdos de outras histórias infantis para compor sua narrativa.

Mais adiante, ainda nesta frase, a criança condensa os significantes ‘tijolos’ e ‘ovos’ criando um significante composto ‘**tijovos**’. Neste caso, a criança pode ter convocado o significante ‘tijolos’ por uma relação de contiguidade entre os termos ‘tijolo’ e ‘ouro’, considerando que os dois referem-se a materiais fortes e resistentes, e/ou por ter trazido conteúdo de outra história infantil, mais especificamente da história dos ‘Três Porquinhos’, em que há uma casa de tijolos.

O terceiro exemplo consiste na narrativa desta mesma criança acerca da história dos Três Porquinhos:

Criança - Era uma vez três *poquinhos tava saindo* da casa da sua mãe. Os três *poquinhos*, e o lobo mau *entava* aqui, e o lobo mau ***discontuía a casa dele, do poquinho***. E o lobo mau *discontuía* a casa dele, *discontuía* o lobo mau. O lobo mau correu também, porque os três *poquinho* correu. E o *poquinho* ficou aqui, e a ***casa não era forte e era de tijolo***. Essa era de tijolo, essa casa forte que ***tem o fogo bem grande***, felizes para *sempe*.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Trecho da narrativa da história “João e o Pé de Feijão”, feita por uma criança de 2 anos e 10 meses. Extraído da dissertação *Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife, 2004, de Juliana Galindo de Oliveira.

<sup>11</sup> Trecho da narrativa da história “Os Três Porquinhos”, feita por uma criança de 2 anos e 10 meses. Extraído da dissertação *Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife, 2004, de Juliana Galindo de Oliveira.

Observa-se que a criança substituiu o termo ‘derrubou’ por ‘...**discontuia a casa dele, do poquinho**’, possivelmente por uma relação estabelecida pela criança entre o termo existente na história original e o termo criado por ela própria. Vale destacar ainda que, tanto o significante ‘*discontuia*’ como a casa de quem o lobo mau ‘*discontuia*’, só são compreendidos quando a última palavra da cadeia é falada, o que remete à função retroativa da linguagem. Esta fala da criança, que indica de quem ela está falando, quando expressa o significante ‘dele’, pode estar ligada a uma possível escuta da sua própria fala, considerando que se este último significante da frase não fosse falado, o significante ‘dele’ poderia ser atribuído tanto ao porquinho como ao lobo.

Em relação à produção verbal da criança “...e a **casa não era forte e era de tijolo**”, vale destacar que o significante ‘forte’ não aparece no texto da história original. Porém, neste caso, percebe-se a convivência de sentidos opostos numa mesma frase, ou seja, ideias contrárias na mesma frase.

Para a estruturação desta narrativa, provavelmente, a criança utiliza ainda a descrição da ilustração do livro, quando diz “...**tem o fogo bem grande**...”.

Tratemos, agora, do quarto e último exemplo:

Criança – Da Fera. **Um dia a Bela/foi o pai dela. Aí o cavalo foi/aí foi no cavalo, aí veio um monsto.** Aí veio um *monsto*, aí *ela ficô tão nervosa*, aí o *monsto* também, aí *ela ficô*. Aí **um bicho tá monsto.** Aí **se formô em uma buxa**, aí deu um *bejo* na boca.

Adulto – Ela deu um beijo e ele se transformou em quê?

Criança – Num, num...// (foi interrompida)

Adulto – Num príncipe.

C – Foi.<sup>12</sup>

Logo no início da narrativa, percebe-se que a criança interrompe sua própria fala, quando estrutura a frase: “**Um dia a Bela/foi o pai dela**”, o que pode ser relacionado ao fato de a criança escutar sua fala, se corrigindo, ou mesmo reformulando sua frase de acordo com o texto original da história.

Na sequência, percebe-se que novamente a criança muda repentinamente a estruturação de uma frase: “**Aí o cavalo foi/aí foi no cavalo, aí veio um monsto**”, o que pode estar evidenciando que a criança escuta sua própria fala e se corrige, reformulando sua primeira frase, de acordo com o texto da história original. Com esta fala da criança, observa-se ainda que, dependendo da posição dos significantes numa cadeia, o sentido da frase é modificado. Ainda em relação à esta frase, mais especificamente à última parte, provavelmente, partindo do texto da história original “*Uma Fera assustadora surgiu...*”, a criança modifica-o para “...**veio um monsto**”. Neste caso, é possível que tenha havido uma substituição do termo ‘fera’ pelo termo ‘monstro’ por haver uma relação de contiguidade entre eles, ou mesmo por uma desestruturação e reestruturação dos termos da história original, visto que este significante aparece no final da história: “...*o monstro virou um belo príncipe*”.

Num momento posterior, quando a criança diz “...**aí ela ficô tão nervosa**...”, provavelmente ela traz conteúdos de uma narrativa anterior, visto que esta expressão não

---

<sup>12</sup> Trecho da narrativa da história “A Bela e a Fera”, feita por uma criança de 3 anos e 6 meses. Extraído da dissertação *Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife, 2004, de Juliana Galindo de Oliveira.

aparece no texto da história original, mas, sim, no texto de uma narrativa anterior estruturada por esta mesma criança.

Na expressão da criança “**Aí um bicho tá monsto**”, ela pode ter utilizado o termo ‘monstro’ como um adjetivo, ou mesmo, pode ter modificado a expressão que aparece no texto da história original “...encontrou o monstro quase morto...”, substituindo ‘monstro’ por ‘bicho’ e ‘morto’ por ‘monsto’.

A partir da desestruturação e reestruturação da história original “...o monstro virou um belo príncipe. Uma bruxa o enfeitiçara até que alguém o amasse de verdade”, a criança estrutura a seguinte expressão: “**Aí se formô em uma buxa...**”. Neste sentido, o verbo ‘formar’ pode ter sido convocado na fala da criança pelo significante ‘virar’, em função de uma relação de contiguidade (metonímica) estabelecida. Em relação ao significante ‘bruxa’, que aparece na fala da criança, este realmente aparece no texto da história original, porém não nesta posição, pois, no texto original, a bruxa teria feito um feitiço, enquanto a Fera vira um príncipe e não uma bruxa. A criança pode ter estruturado esta expressão ainda por ter convocado conteúdos de outras histórias infantis.

Diante da análise da estruturação das narrativas infantis detalhada anteriormente, supõe-se que esse movimento, no caso específico deste estudo, apareceu marcado por rupturas com o texto da história original, as quais foram atribuídas ao assujeitamento da criança ao próprio funcionamento da língua. Neste sentido, vale destacar que ocorreram repetições quanto aos processos que levaram as crianças a tais rupturas, os quais foram considerados como atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

Desta forma, foi possível mencionar, como processos de ruptura, a convocação de conteúdos de outras histórias infantis, de conteúdos externos, de conteúdos de outras narrativas e de conteúdos convocados a partir das ilustrações contidas no livro, os quais se cruzaram com conteúdos da história original e entre si, sendo que cada conteúdo foi convocado não apenas por um significante, mas por uma cadeia linguística a ele associada.

No entanto, supõe-se que essas repetições não comprometem a singularidade da fala da criança, pois esta está atrelada às cadeias linguísticas associadas a um significante, que são únicas e determinam, ou melhor sobredeterminam, as convocações e cruzamentos entre conteúdos, o que faz da estruturação da narrativa da criança um movimento singular e imprevisível.

Assim, este movimento singular de estruturar a produção narrativa estaria indicando um movimento de desestruturação e reestruturação da história lida pelo adulto. Em outras palavras, seria um movimento marcado por uma oscilação entre os atos de desfazer e refazer, isto é, por fragmentações, rupturas e tentativas de recomposições da fala do outro (estando tal fala representada, neste estudo, pela narração de uma história pré-determinada).

A criança, portanto, desfaz a narrativa pronta, fragmentando-a em busca de uma ordem diferente ou particular.

Para finalizar, vale realçar, portanto, que não se está focalizando uma habilidade de narrar, cognitivamente falando. Explicando melhor, não caberia, nesta perspectiva, interrogar se o sujeito possui ou não a habilidade de narrar. Nesta abordagem, a criança estaria sujeita ao próprio funcionamento da língua e, portanto, aos processos metafóricos e metonímicos, mantendo uma relação estrutural específica com a língua, relação esta que atribui a suas produções verbais o caráter de imprevisibilidade.

## PONTES, J. G. de O.; CARVALHO, M. M. de. THE MOVEMENT OF STRUCTURING THE CHILDREN'S NARRATIVES

### Abstract

Based in the Structuralist Approach Language, this study proposed to analyze the structuring of children's narratives. Took part in this study 7 children, approximately 3 years of age, and two adults. Each child was invited to participate in activities of telling stories. In the first one, the adult reads infantile books about traditional stories. As soon the reading were over, it was allowed the child to choose one of them to tell the adult. Therefore, each recounting was compared with the original story, to identify the rupture points in the story told by the adult previously. After identifying these ruptures, it was possible to indicate how the child 'breaks' with the speech from other and also suggest in what these ruptures are consisted. It is worth to emphasize that this rupture of the child speech regarding the adult one was not here considered as one 'do not know', but as corresponding to a particular form of summon and to arrange significance during the narratives structuring, considering that the child's speech would be subordinate to the own operation of the language, in other words, to the metaphoric and metonymical processes.

### Keywords

language acquisition; children's narratives; uniqueness of the child's speech, language functioning.

### Referências Bibliográficas

BROCKMEIER J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16: 525-535, 2003.

CASTRO, M. F. P. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1998.

DE LEMOS, C. T. G. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem*. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Sobre o Estatuto Lingüístico e Discursivo da Narrativa na fala da criança*. *Lingüística*, 13: 23-60, 2002.

FARIA, N. R. B. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: SPINILLO, A.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. (Orgs.). *Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002.

HUDSON, J.; SHAPIRO, L. R. Coherence and Cohesion in children's stories. In: COSTERMANS, J.; FAYOL, M. (Orgs.). *Processing interclausal relationships*. Studies in the production and comprehension of text. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1971.

LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 1998.

MILNER, J. C. Lacan et la science moderne. In: *Lacan avec les philosophes*. Paris: Albin Michel, 1991.

OLIVEIRA, J. G. *Levantamento de questões sobre a estruturação das narrativas infantis e o papel desempenhado pelo outro*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – UFPE, Recife, 2004.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RIBEIRO, N. N. A. *Efeito Linguístico-Discursivo no Jogo do Ensinar e do Aprender*. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFAL, Maceió, 1999.

SAUSSURE, F. DE *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SPINILLO, A. G. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. In: DIAS, M. G.; SPINILLO, A. G. (Orgs.) *Tópicos em Psicologia Cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.