

A LINGUAGEM NAS CRIANÇAS ALÉM DO SENTIDO LITERAL

Netília Silva dos Anjos Seixas

Professora do curso de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação Comunicação, Cultura e Amazônia da Universidade Federal do Pará. Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.
netiliaseixas@gmail.com

RESUMO: Este texto consiste em um olhar sobre a linguagem na criança (e para a criança) quanto a processos de produção de sentido que vão além do chamado *sentido literal*, entre os quais é possível incluir a metáfora, o duplo sentido, o implícito, a ironia e o riso nas piadas. Na discussão, a ênfase maior recai sobre a ironia, com uma breve passagem por outros casos não literais. O texto apresenta e discute a produção de sentido em alguns exemplos reais e de programas infantis na televisão, buscando contribuições de estudiosos da área ou ligados a ela. A ironia, por exemplo, engloba vários fatores em seu uso e constitui-se em um processo considerado complexo e desenvolvido mais tardiamente em relação a outros elementos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de sentido; Linguagem infantil; Sentidos não-literais; Ironia

Considerações iniciais

A metáfora é o trabalho de sonho da linguagem...
Donald Davidson

A metáfora serve para iluminar os atributos das coisas no mundo, a ironia, para revelar a atitude do ironista perante o mundo.
Ellen Winner

Produzido, originalmente, para uma disciplina sobre aquisição da linguagem ministrada pela professora Marianne Cavalcante no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, este texto sofreu algumas alterações para esta publicação. No doutorado, a tese desenvolvida tratou da ironia em textos jornalísticos, de onde veio o interesse em tratar da ironia na linguagem das crianças, acrescentando, aqui, também alguns exemplos encontrados em programas infantis de televisão. O texto tem também algumas limitações. Uma delas é que não sou especialista na área da aquisição/desenvolvimento¹ da linguagem. Uma outra é que ele não traz uma análise de dados empíricos à luz de uma teoria, chegando ao final com uma conclusão. Os dados são usados para discutir ocorrências de não literalidade de sentido na língua da criança, em seus movimentos de aprendiz, e também possibilitam um pequeno caminhar por algumas inquietações referentes ao tema.

É preciso considerar que o reconhecimento e o uso de recursos como a metáfora, a ironia, as piadas, as palavras de duplo sentido, entre outros, também devem fazer parte do processo de desenvolvimento da linguagem pela criança. De que maneira isso acontece parece ser uma das grandes questões a serem respondidas, que inclui observar quando e como aparecem.

Como ponto de partida, a primeira observação é que as pesquisas sobre a linguagem nos primeiros sete anos de vida da criança que envolvem os sentidos literais são bem mais numerosas. Isso, por um lado, dificulta o amparo teórico e empírico no processo de conhecimento da língua materna quanto a esse tema e, por outro lado, mostra a necessidade de realização de estudos nessa área. Há que se levar em conta a idade recente dessa área de estudo, quando muitas questões estão apenas sugeridas, com resultados contraditórios ou ainda não apontados. Sem contar a necessidade de amadurecimento dos aportes teóricos e metodológicos, já apontada por alguns autores.

¹ Não se desconhece as implicações teóricas com relação às expressões *aquisição da linguagem* (perspectiva que vê a linguagem como exterior ao homem e, portanto, adquirida) e *desenvolvimento da linguagem* (perspectiva que considera a linguagem como inata à natureza humana e, portanto, desenvolvida). Neste momento, até quanto é possível, o uso das duas expressões (*aquisição* e *desenvolvimento* da linguagem) está sendo feito de maneira *indistinta*, já que sua problematização não se constitui o cerne deste texto, embora não possa ser desconsiderada de todo.

Estabelecendo a discussão

Já foi mencionado acima que este texto é voltado para questões envolvendo a instauração de sentido na linguagem da criança e em programas infantis de televisão que vão além do chamado sentido literal. Mesmo sendo considerada ultrapassada, essa denominação ainda será mantida neste texto, por ser a mais clássica. Por sentido literal está sendo entendido um tipo de sentido no nível do enunciado, considerado básico, independente de contexto ou outras condições. Por conseqüência, o sentido não literal ou além do literal seria aquele não explícito no enunciado, que, para ser estabelecido, exige a colaboração e ação dos interlocutores² quanto ao acionamento de recursos ou elementos que se situam fora da língua. Isso significa que o que é dito explicitamente é um ponto de partida para os interlocutores nesse processo, mas dificilmente o único sentido ou, talvez, o principal.

É o caso da ironia, antigo fenômeno de linguagem que pode se apresentar sob as mais variadas formas nas mais diversas manifestações de linguagem, em uma conversa banal, numa fala de político, numa obra literária, numa publicação jornalística ou numa fala infantil. Difícil de definir, não só em função da perspectiva teórica adotada, mas também por essa multiplicidade de formas de ocorrência, não concordamos com a definição simplista de ironia como aquilo que se diz para se entender o contrário. Este, na verdade, é apenas um tipo de ironia, talvez o mais usual nas conversas cotidianas. O caso do consultório e as ocorrências de ironia nos diálogos do programa infantil *Clifford*, como será visto adiante, são exemplos desse tipo. Também não concordamos com a afirmação ancestral da ironia como uma subclasse do humor, já que, na atualidade, suas ocorrências parecem atuar como crítica, mordacidade ou desprezo. Apesar de não apresentar uma definição razoável, é possível considerar, como Brait (1996) - a partir de Bakhtin e Hutcheon (2000) - a necessidade de colaboração de locutores e destinatários para que a ironia possa ser instaurada. Assim, a ironia passa a ser obra da ação dos interlocutores e não apenas da intenção do locutor.

Discutindo alguns exemplos de sentidos não literais em falas infantis

Estudos sobre metáfora, ironia, enfim, sobre a instauração de sentido em qualquer produção textual não são recentes nem poucos. Porém, o que foi dito há pouco foi a escassez de estudos a respeito de como esses processos acontecem durante o desenvolvimento da linguagem pela criança. Das principais teorias aplicadas a esses estudos, algumas parecem claramente limitadoras (como a gramática gerativa e a lingüística de Saussure), outras mais favoráveis à explicação do desenvolvimento dos processos já mencionados (como a análise de discurso). Contudo, todas essas teorias têm dado as suas contribuições e deixado também questões em aberto. É o que se pode assinalar, por exemplo, a respeito das concepções de língua e de sujeito, menos ou mais tematizadas e explicadas, e que são fundamentais nos estudos envolvendo a língua e a linguagem. Os estudos de Freud, o dialogismo/polifonia de Bakhtin e as análises de discurso (francesa e anglo-americana) são alguns aportes teóricos que podem ser levados em consideração concomitantemente às contribuições dos autores mais voltados para as questões da linguagem da criança.

É curioso notar que conhecidos autores, como Piaget e Vigotsky, por exemplo, parecem não ter se preocupado ou se preocupado pouco, em seus trabalhos, com as questões aqui suscitadas. Tal ausência se pode notar explicitamente em Piaget (1993), por exemplo, que, no prólogo do livro *A linguagem e o pensamento da criança*, enumera vários outros assuntos estudados por ele, como o nascimento da inteligência, a construção do real, a formação do símbolo, o problema da lógica da criança a respeito do número, das quantidades, do tempo, tentando uma síntese lógica e psicológica dos resultados obtidos.

Embora não apresente explicitamente estudos sobre metáforas, piadas, ironia etc. nesse livro, é interessante observar o que Piaget produziu a respeito do reconhecimento de provérbios por crianças entre oito e onze anos de idade (é bom notar que provérbios são entendidos como sentidos não literais na linguagem). O autor estava interessado em observar o estabelecimento de relações lógicas na língua pelas crianças e, no seu livro, são apresentados vários exemplos de situações de fala resultados de experiências com alguns grupos de

² Embora a expressão “interlocutor” esteja mais ligada a interações face-a-face, aqui ela está sendo usada de forma expandida, referindo-se também ao receptor de produções escritas ou midiáticas, que também se coloca nesse papel colaborativo para a instauração desse tipo de sentido.

crianças com idades variadas. Tais situações de fala eram observadas durante um exercício em que se pedia à criança que relacionasse provérbios a enunciados com sentidos que julgasse significar/dizer a mesma coisa que o provérbio escolhido. A partir das relações estabelecidas nos exercícios, Piaget constatou que as crianças entendiam o significado do provérbio, mas não o seu sentido moral, e concluiu, entre outras coisas, que a relação entre o provérbio e o segundo enunciado se dava por sincretismo, isto é, a projeção de uma palavra ou da forma do provérbio sobre o segundo enunciado. Isso poderia significar que a criança se detinha ao aspecto da forma do enunciado, não importando ou interferindo muito o seu conteúdo ou outra instância contextual e cultural além do sintagma verbalizado? Os provérbios e ditos populares teriam processos de interpretação diferentes de algumas metáforas e das ironias, por envolverem um sentido já cristalizado? Em qual desses mecanismos o papel do contexto extralingüístico seria mais significativo?

De qualquer forma, o que nos interessa aqui é o fato de que o aspecto metafórico presente no exercício de Piaget parece não ser totalmente estabelecido pela criança, que fica a meio caminho do seu reconhecimento. Considerando a diferença de tempo e de sociedade, seriam as crianças de Piaget mais *inocentes* que as de hoje, que parecem mais criativas nessa nossa sociedade tecnológico-informacional? A pergunta pode parecer sem pertinência, mas a língua e a linguagem fazem parte do contexto cultural e devemos considerar que vivemos um novo ambiente na sociedade, que produz influências na formação humana. No senso comum, é corriqueiro afirmar-se que as crianças de hoje não são como as de antigamente e que “só falta já nascerem falando e andando”. Esta fala refere-se justamente às mudanças (que eu não gostaria propriamente de chamar *evoluções*) pelas quais o desenvolvimento da criança passa nos últimos tempos, ao que parece (isso pode ser uma hipótese), em relação a esse novo ambiente societal (o que significa dizer também *cultural*).

Há exemplos empíricos de ocorrência de metáfora, ironia, piadas etc. em idades bem anteriores ao exercício realizado por Piaget. Ao que estudos indicam, a metáfora e a metonímia seriam as primeiras a serem desenvolvidas, vindo, em seguida, os demais casos de sentido não literal. Os exemplos abaixo são de metonímia.

Mãe canta para o filho (de 1;2),³ à noite, tentando fazê-lo dormir:

Mãe: A carocinha pegou três cachorros de uma vez...

Criança: Auau

Em seguida, a mãe canta outra música, de aspecto similar:

Mãe: Atirei o pau no gato...

Criança: Miau

Neste e em outros momentos (em conversas com adultos, olhando os animais ao vivo ou em desenhos), a criança do exemplo acima não era capaz de verbalizar as palavras *cachorro* e *gato*, mas era nitidamente capaz de reconhecer a sua referência e realizar o processo metonímico, pronunciando os seus sons, que, pode-se interpretar assim, atuaram como uma forma de nomeação. Quanto a essa criança, observou-se que ela tentava pronunciar outras palavras, embora só conseguisse emitir, na maior parte das vezes, apenas uma ou duas sílabas. Contudo, com relação às palavras *cachorro* e *gato*, essa tentativa não acontecia e ela parecia “satisfeita” com a emissão dos sons *auau* e *miau*.

O uso da metáfora e da metonímia para explicar o processo de desenvolvimento da linguagem da criança é abordado por De Lemos (1997), que apresenta considerações interessantes, mas ainda não conclusivas. Outros autores, em outras áreas, como a Psicologia, também tentam explicações para tais ocorrências em tão tenra idade. Entretanto, é pertinente se perguntar sobre a concepção de metáfora que baseia tal afirmativa, já que, dependendo da definição adotada, a ocorrência do fenômeno pode ser observada mais cedo ou mais tarde no desenvolvimento da criança. Quando uma criança⁴ apanha qualquer objeto, de forma alongada ou não, coloca-o ao lado do rosto, próximo à orelha, e fala *alô*, simulando estar ao telefone, seria a ocorrência de um determinado tipo de metáfora? Para De Lemos (1997), a resposta poderia ser sim; para Gardner e Winner (1992, p.138), num estágio precoce, as propriedades de um “novo” nome podem estar fundidas ao objeto e, assim, o lápis pode se tornar um foguete, com uma pequena transgressão da realidade, e não se pode dizer que haja competência metafórica. Continuando, os dois autores apresentam mais alguns dados:

³ Deve-se ler: Um ano e dois meses de idade.

⁴ Exemplo real, com uma criança de 1:1 (um ano e um mês).

Num estágio relativamente mais adiantado, por volta dos quatro ou cinco anos, a criança está consciente de que o lápis “não é na verdade um foguete”, mas, devido aos limites desses conceitos não estarem ainda firmemente fixados, esse “desrespeito” aos conceitos comuns não assume um grande valor. Subindo na escala do desenvolvimento, crianças no curso primário ficam incomodadas com essas transgressões categóricas, a ponto de realmente se negarem a participar de vários tipos de jogos metafóricos. Somente nos anos que precedem a adolescência, quando as práticas categóricas da cultura já foram bem consolidadas, é que a criança está de novo disposta a usar a linguagem metafórica. Nessa época, as crianças aceitam novamente uma renomeação metafórica, mas elas diferem dos pré-escolares na sua maior consciência de que a tensão foi transgredida (Gardner e Winner, 1992, p.138-9).

Gardner e Winner (1992, p.135) abordam ainda o desenvolvimento das capacidades de entendimento e invenção da metáfora pelas crianças. Quanto ao entendimento, eles observam que, para a maioria das autoridades no assunto, trata-se de um processo longo, bem mais tardio que a compreensão da “linguagem literal” (grifo deles) e exige várias habilidades. A invenção de metáforas pode ser ainda mais complexa e, para alguns autores, essa habilidade seria de desenvolvimento tardio, como uma capacidade que necessita de um conhecimento lingüístico e metalingüístico considerável. Para outros autores, no entanto, a metáfora seria parte dos direitos inatos dos muitos jovens. “Esses estudiosos, que tendem a acentuar a ousadia, a espontaneidade e a invenção que envolvem o processo de criação de tropos, vêem os primeiros anos da infância como um tempo de genialidade poética” (Gardner e Winner, 1992, p.135).

Se a metáfora e a metonímia parecem se manifestar desde as primeiras verbalizações mais definidas da criança, isso se dá tanto em momentos de fala egocêntrica quanto de fala socializada, o que pode apontar para a sua importância no processo de desenvolvimento da linguagem, como sugere e investiga De Lemos (1997). Outro estatuto parece ter o sentido (e o riso) nas piadas e a ironia. Estes requerem não só um domínio maior da língua como também uma maior inserção cultural por parte do falante.

Possenti (1998) descreve percursos que o falante/ouvinte/sujeito (adulto) percorre na instauração do sentido numa piada (o autor dá vários exemplos disso) e vê como óbvia a afirmação sobre a intervenção da cultura nesse processo. Mas, quanto à criança, quando é que sua inserção cultural passa a ser suficiente para permiti-la percorrer todo esse processo? Quando é que a criança torna-se “sujeito” para produzir discursivamente o que se espera nesses momentos não literais? O *quando* indagado aqui não se refere somente a tempo (idade ou fase), mas também à presença ou domínio de determinadas categorias, elementos ou processos, no desenvolvimento da linguagem da criança. O que viria antes, concomitante ou depois? Com relação às piadas, entre adultos, Possenti (1998) já observou, por exemplo, existirem piadas possíveis de serem classificadas como morfológicas, sintáticas e fonológicas, entre outras. Ou seja, dependendo do caso, para a deflagração do sentido uma ou outra dessas instâncias pode ser mais valorizada, em relação às demais.

De uma maneira um tanto óbvia, a complexidade dessas questões aumenta em relação à ironia, que conjuga vários fatores para sua instauração, além de se apresentar de formas diferentes. Sua definição também é conflitante, conforme a perspectiva teórica usada (filosófica, psicanalítica ou discursiva). Não é possível desenvolver aqui uma discussão teórica a respeito da ironia, mas é necessário dizer no mínimo que se adota a perspectiva discursiva, como Brait (1996), por ser a que mais parece dar conta das condições de instauração da ironia. Vejamos um exemplo.

Conversa entre pai, filho (12: 05) e duas pessoas amigas (que estavam se despedindo, já na porta):

Pai, dirigindo-se ao filho: Eu não te falei para pegar o presente em cima da mesa, orelha?

Filho: Orelha todo mundo tem, ha ha...

Pai: (Sem resposta lingüística, faz gesto de bater com a mão no filho, brincando)

A produção de sentido do exemplo acima envolve, no mínimo, os seguintes conhecimentos e movimentos acerca da expressão *orelha*: a) conhecimento de que o animal burro possui orelhas (e grandes); b) conhecimento de um sentido ou discurso já cristalizado em torno de *burro* como não dotado de ou com problemas de inteligência; c) por fim, o movimento de associação entre o animal burro (por meio de referência a suas orelhas

ou ao próprio nome *burro*) com a ausência de inteligência. Notar que, no exemplo, a expressão *orelha de burro* foi resumida para *orelha*, apenas, resultando em uma forma talvez até mais enfática e significativa.

Apesar de não ser o melhor, este é um exemplo de ironia em que a criança, espertamente, percebe o xingamento irônico do pai (*seu burro!*) e escapa de se admitir como a referência dele, produzindo um efeito diferente, ao buscar o sentido literal do enunciado.⁵ Dessa maneira, o filho escapa da ironia e quase a reverte contra o pai, que, por sua vez, parece sentir-se desarmado, já que nada diz e apenas brinca de ameaçar bater no filho. A título de comparação, deve-se notar a idade dessa criança (doze anos), que é apenas um ano mais velha que aquelas estudadas por Piaget, mas cujo “desempenho” é bem mais completo como um falante pleno da língua.

Um outro exemplo remete a ocorrência da ironia para uma fase bem anterior na criança e aconteceu na sala de espera de um consultório de pediatria entre dois meninos, de cinco e de seis anos, e uma menina, de quatro anos de idade. Os três estavam conversando e brincando com os poucos brinquedos disponíveis na sala de espera quando, em dado momento, um dos meninos disse para a menina que não iria mais dar um dos brinquedos para ela, que respondeu imediatamente: “eu choro... eu não quero mais, mesmo...”, com uma entonação que costumamos interpretar como de pouco caso ou desprezo e, por que não, ironia sobre a postura do menino. Com sua resposta, ela tenta sair da posição de ser recusada pelo menino para uma outra, superior, ao mostrar-se não atingida e ser ela a recusar o brinquedo. Notar que “eu choro...” é uma expressão pronta, da fala cotidiana, que significa exatamente o contrário do que é dito no sentido literal, ou seja, ela não chora, não se importa com a falta do brinquedo.

Vamos a mais um exemplo, de um menino com desempenho escolar acima da média, que gosta de ler, ver filmes, televisão e prima pela correção no que fala e como age. Segundo relato de sua mãe, quando ele tinha oito anos, por um determinado motivo, a orientadora pedagógica da escola onde estudava disse a ele que quem era certinho morria de câncer. A resposta dele teria sido imediata: “Eu teria nascido morto”. Por não ter presenciado a cena e ter o registro apenas por relato, não é possível afirmar ao certo se há um caso de ironia nesse exemplo, mas ele merece ser citado em razão da resposta pronta e lúcida do menino em relação ao despropósito afirmado pela coordenadora pedagógica, o que envolve um processo interpretativo bem mais complexo do que uma interpretação literal de um sintagma.

O mesmo menino é protagonista de um outro caso, dessa vez mais engraçado. Ele e a mãe visitam amigos; a certa altura, acontece uma sessão de piadas, na qual o menino se empolga e conta várias, envolvendo *gays*. Um dos presentes é homossexual assumido, mas o menino não percebe e continua empolgado, enquanto o outro vai ficando um pouco *sem graça*. Quando vai embora, com a mãe, o menino comenta que aquele amigo é... parece *gay*; ele seria *gay*? A mãe responde que sim e ele não se perdoa pelo “mico” que pagou, ficando com muita vergonha. Percebemos, nesse caso, o domínio do menino em saber entender e contar piadas, mas ainda em curso um aprendizado quanto à adequação social de determinadas falas por envolverem sentidos/discursos marcados socialmente, no caso mencionado, os sentidos envolvendo o discurso *gay*.

Ironias infantis na mídia televisiva e outros casos

Um exemplo de que o uso dos recursos não literais entre as crianças parece ser considerado *normal*, no senso comum, pôde ser visto na novela do horário das sete, da Rede Globo de Televisão, “O beijo do vampiro”. Nessa produção, havia diversas crianças “normais”, de idades variadas, e um menino – que parecia ter entre seis e oito anos de idade, a personagem Juninho – que era sempre motivo de brincadeiras ou gozações por parte dos irmãos e amigos, por entender tudo no “sentido literal”. Assim, quando um deles lhe disse, em certa ocasião, “você vai tomar um chá de cadeira” em tal lugar, a criança foi mostrada imaginando a preparação de um chá à base de uma cadeira pequena, o que levou os demais a explicarem o “significado real” da expressão, ao que o menino retrucou: “Por que não disseram logo que eu vou esperar muito? É mais fácil e ficam complicando”.⁶

⁵ A título de complementação: a expressão *orelha* foi usada como forma abreviada de *orelha de burro*, o que equivale, em outras palavras, a um xingamento do tipo *seu orelha de burro!* ou, resumida e mais significativamente, *seu burro!*

⁶ Vários exemplos com Juninho fazendo a interpretação literal foram mostrados ao longo da novela, motivando inclusive uma matéria jornalística na Revista da TV em que se falava sobre o trabalho da produção da novela para criar, com recursos de computação gráfica, o que ele imaginava literalmente, gerando sempre boas risadas.

É claro que se deve considerar que a novela é uma criação imaginária, mas deve-se considerar também que os autores tentam – pelo menos é o que dizem – aproximar-se ou basear-se na realidade cotidiana na produção dos seus tipos e aí reside o interesse: em observar que a “criança literal” é apresentada/vista como diferente, deslocada ou inadequada em relação às outras, que conseguem reconhecer e dominar os usos não literais da linguagem. Em outras palavras, usar a possibilidade criadora da língua – com a multiplicidade de sentidos não literais é visto como natural e quem não se enquadra nesse quesito pode ser considerado diferente.

Com exceção de um (*Harry, a lagartixa legal*), os programas infantis do canal por assinatura Discovery Kids analisados apresentaram baixa ocorrência de casos de ironia. Entretanto, os casos encontrados são bastante significativos. A programação desse canal tem cunho educativo e é destinada a um público que deve chegar, no máximo, aos seis ou oito anos de idade (numa avaliação feita a partir do teor dos programas exibidos). Um dos programas mais “adultos” desse canal era *Harry, a lagartixa legal*, em que uma iguana esperta, mas que quase sempre “levava a pior”, rivalizava explicitamente o tempo todo com o narrador do programa. Enfocando a natureza (animais, plantas e ecossistemas) de diversas partes do mundo, os diálogos entre a lagartixa e o narrador tinham como base constitutiva a ironia, principalmente na voz do narrador. Como interlocutor, às vezes a lagartixa percebia claramente a ironia, às vezes a percebia vagamente e interpelava o narrador para “checar” se era isso mesmo. Ao colocarem a ironia (e outros sentidos não literais) como algo usual nos diálogos do programa, os autores a vêem como algo capaz de ser facilmente reconhecido pelo público mirim. O outro lado da questão é saber até onde isso acontece, ou seja, até onde esse público percebe esses casos de ironia. Uma consideração que é válida para os demais exemplos televisivos citados aqui e também para qualquer outro caso de ironia, já que a co-participação é fundamental nesse tipo de produção de sentido.

Há outros exemplos de ironia em outros programas do Discovery. *Clifford* é o nome de um programa e de um cachorro vermelho gigante, que tem como amigos inseparáveis a simpática cachorrinha Cléo, o amável e atrapalhado cachorro Bisteca e, não tão freqüentemente, o esnobe cão Mac (diminutivo de Maquiavel). Um dos casos de ironia ocorre quando os quatro estão conversando sobre o que cada um teria de especial.

Bisteca: E você, Mac, o que acha que tem de especial?

Mac: É difícil dizer. Eu já ganhei tantos concursos... de orelhas mais bonitas, de elegância, de abano de cauda...

Cléo: De modéstia...

Em *Clifford* também foi observado outro caso de ironia, com o mesmo funcionamento do que é apresentado acima. Nos dois casos, as falas da cachorrinha Cléo (*de modéstia...*) são exemplos de ironia seguindo o modelo clássico de se dizer uma coisa para se entender o contrário, a partir de pistas como a entonação e o contexto de ocorrência, coisas que os interlocutores devem ser capazes de perceber (e também o público mirim, no caso dos programas de televisão infantis).

A partir de estudos sobre crianças em vários segmentos de idade, Piaget (1993) propôs dividir a fala em egocêntrica e socializada. A fase egocêntrica iria até sete ou oito anos de idade, quando começaria a se fortalecer a fala socializada. Onde estaria o ponto de partida da metáfora, da ironia etc., já que alguns tipos de metáfora acontecem tanto durante a fase da fala egocêntrica quanto na fase da fala socializada, enquanto a ironia parece ocorrer apenas na fala socializada? O processo de associações e substituições que ocorre com relação às metáforas e metonímias seria o passo inicial de ultrapassagem do sentido literal rumo a outras associações e conexões, mais complexas, como na ironia? A ironia aconteceria apenas na fase da fala socializada, por estar, já, relacionada ao pertencimento cultural e discursivo? Haveria alguma restrição, por parte das crianças, quanto ao uso da ironia em algum momento, como constataram Gardner e Winner (1992) sobre as metáforas? Ou seu domínio e uso seriam sinal de *status*, de controle e, por isso, valorizada entre as próprias crianças?

Ao que parece, apenas uma área do conhecimento dificilmente chegará a alguma resposta satisfatória, trabalhando isoladamente. Assim, experimentos da Psicologia, como os de Gardner e Winner; estudos da Psicanálise e da Psicolinguística podem sugerir caminhos e dar suas parcelas de contribuições a um campo ainda carente de explicações.

Algumas questões de base

Os casos citados anteriormente são exemplos reais e criados cuja produção de sentido (na emissão e na recepção) mobilizam mecanismos que se localizam na língua e além dela. Justamente por isso, seu estudo requer posicionamentos teóricos acerca das concepções de linguagem, língua, discurso, sujeito, metáfora e ironia, o que não é uma tarefa fácil. Quanto à linguagem, seria necessário conciliar a perspectiva de que ela é uma "faculdade humana" inata, mas precisa ser desenvolvida e sua constituição depende, entre outros fatores, do uso e da atividade dos falantes. A língua, por sua vez, não pode ser vista apenas como estrutura, mas também como uso e discurso, numa tentativa de conjugar os sentidos literais e extralingüísticos (e tudo que isso implica). Entre as definições possíveis para discurso, parece não haver uma que dê conta de todos os casos, justificando a multiplicidade de linhas dentro da própria análise de discurso dita francesa e anglo-americana. Contudo, essa concepção de discurso deve dar conta, no mínimo, do processo de produção de sentido que vai do explícito ao não explícito ou não dito, o que remete a instâncias além da língua (ou seria a nossa noção de língua muito estreita, pois deveria englobar também essas outras instâncias?). Tais noções relacionam-se também à de sujeito, que tem um quê de assujeitado, inconsciente, heterogêneo e também agente. Por fim, vem o que se imagina serem as ironias e outros recursos não literais, cujas definições podem remeter suas ocorrências entre as crianças (principalmente no caso das metáforas) para mais cedo ou mais tarde.

Falar sobre a ironia, por exemplo, não está entre as tarefas mais fáceis. Segundo Maingueneau (1989, p.99), "a ironia é um fenômeno sutil, passível de análises divergentes e cuja extensão é difícil de circunscrever". Assim, já é possível antever que a interpretação de ironias, piadas, metáforas e palavras de duplo sentido, por exemplo, necessita de algo mais que uma análise estrutural da língua. Necessita de uma análise discursiva, onde entram em cena sentidos que se encontram explícitos, na cadeia sintagmática, mas também sentidos implícitos ou paralelos/relacionados além do enunciado, que só uma abordagem desse tipo (discursiva) pode evidenciar.

Estudioso da Análise de Discurso Francesa, Possenti (1994) já fez uma crítica à perspectiva de análise da instauração do sentido na língua nos moldes estruturais, expondo os caminhos que o falante percorre nesse processo, o que exige uma participação ativa por parte dele (falante) para introduzir sentidos que não se encontram, de maneira alguma, dados no que é dito explicitamente (na cadeia sintagmática). O que se quer destacar aqui não é somente a participação dos interlocutores (no caso de uma produção verbal) ou do leitor/ouvinte/telespectador (no caso de uma produção midiática) na instauração do sentido em qualquer produção textual, mas também que alguns sentidos dependem totalmente dessa participação para serem captados.

Se a noção de sujeito pragmático e intencional é passível de críticas, o sujeito assujeitado da análise de discurso francesa, em seus fundamentos, também o é, por entendê-lo dominado pela ideologia e pela estrutura, sem possibilidade, portanto, de decisão e ação fora dessa conjuntura.⁷ Assim, parece válido adotar o ponto de vista de Possenti (1993), que entende o sujeito como um trabalhador da língua, passível às conjunturas histórico-sociais, mas também atuante nas decisões que toma, como produtor de discurso e de sentido na emissão e na recepção de mensagens:⁸ "Para que o sujeito possa ser concebido como algo mais que um lugar por onde o discurso passa, vindo das estruturas, é necessário fazer a hipótese mínima de que ele age. Que, por exemplo, para compreender textos, não basta que ele ocupe um lugar, é necessário que ele produza uma atividade" (Possenti, s.d., p.22). Postura semelhante quanto à ação do sujeito no discurso é adotada também por Fairclough (2001) na linha da Análise Crítica de Discurso.

Afinal, qualquer um desses mecanismos (ironias, piadas...) de produção de sentido pode ser ou não produzido intencionalmente por alguém e ser ou não "captado" pelo destinatário, que pode "ver coisas" onde o sujeito enunciatador pode não ter se proposto dizer ou insinuar (pelo menos conscientemente). É possível notar, então, que a instauração de tais sentidos não depende somente da intenção do sujeito enunciatador, como bem observa Hutcheon, no livro *Teoria e política da ironia* (2000). Contudo, esse não é um consenso entre os autores que tratam do tema. Maingueneau (1989, p. 99), por exemplo, acrescenta a seguir que seria conveniente "jamais

⁷ Pelo menos a Análise de Discurso Francesa mais dogmática e relacionada mais proximamente aos preceitos do autor Michel Pêcheux. Em 1996, por exemplo, a revista francesa *Langages* publicou um número com autores diversos (não só franceses) em que apresentava um panorama das variadas abordagens desenvolvidas em análise de discurso, incluindo perspectivas inglesas e americanas, o que dá uma idéia da diversidade e da dificuldade em se tratar o assunto.

⁸ É tentador dizer que, dessa maneira, estaríamos assumindo a participação do consciente, do inconsciente e da ideologia na produção de sentido. O lado consciente e racional nos leva a pensar que os três fatores atuam sobre o ser humano e não apenas um ou dois deles (inconsciente e ideologia).

perder de vista que a ironia é um *gesto* dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica, desinteressada", o que pressupõe sempre a participação do quesito *intenção* por parte do enunciador.

Tais afirmações e estudos dizem respeito principalmente a produções textuais entre adultos. A questão é saber como se dá o processo de inserção lingüística, social e cultural da criança, que vai possibilitar, enfim, as produções de sentido extralingua.

Ironia, para que te quero?

A obviedade parece indicar que a criança aprende a conhecer, usar e dominar os mecanismos de produção de sentidos não literais conforme vai sendo introduzida e apresentada a eles pela sua comunidade discursiva, que pode ser vista como a responsável pelo uso mais efusivo ou não desses recursos pelo falante. O conceito de comunidade discursiva é apresentado por Hutcheon (2000, p.136ss), que o vê como fundamental na explicação da ironia:

Críticos de diferentes tendências teóricas argumentam... que a ironia trabalha de maneira dialógica ou intersubjetiva... invocando ou mesmo estabelecendo uma comunidade ou um consenso. Mas outros mencionam... que se entende a ironia mais facilmente num grupo bem definido ou mesmo fechado, cujos membros compartilham um "ambiente social"... que possibilita à ironia tornar-se quase um "dialeto"... em uso entre eles. ...me parece que são precisamente os contextos mútuos que uma *comunidade existente* cria que montam o cenário para o uso e a compreensão da ironia. Assim como Thomas Kuhn definiu comunidades científicas por um compartilhar de uma "constelação de crenças, valores e técnicas"... também eu quero definir essas "comunidades discursivas" em geral pela configuração complexa de conhecimento, crenças, valores e estratégias comunicativas compartilhados (Hutcheon, 2000,p.136).

Hutcheon (2000, p.142) lembra a observação do autor Jonathan Culler,⁹ para quem a compreensão de qualquer elocução (inclusive uma irônica) requer um repertório espantoso de conhecimento consciente e inconsciente. Além da necessidade de competência literária específica apontada por Culler, Hutcheon assinala que diferentes teóricos da ironia acrescentaram outros tipos de competência interpretativa à lista: paralingüística, metalingüística, retórica, ideológica e social. Outros autores invocam também "um tipo de competência cultural geral para cobrir pressupostos, informação prévia, suposições, crenças, conhecimento e valores que são compartilhados por ironista e interpretador" (Hutcheon, 2000, p.142). A autora, então, volta à sua hipótese inicial, de que se tais conhecimentos são realmente compartilhados, então pode ser que a ironia não crie comunidades, mas venha a existir porque valores e crenças comunitários já existem.

Ela [a ironia] pode, por conseguinte, ser menos um caso de "competência" interpretativa do que suposições compartilhadas em muitos níveis diferentes. Mesmo para a mais simples das ironias verbais, por exemplo, há que existir acordo mútuo por parte de ambos os participantes sobre estes pontos básicos: que as palavras tenham significados literais; que as palavras possam, entretanto, ter mais de um significado, especialmente em certos contextos; que exista alguma coisa como ironia (distinta de logro) onde um significado falado joga contra significados implícitos mas não falados - com uma certa aresta avaliadora; que essa ironia possa ser deliberada, mas não necessariamente; que possivelmente haja alguns tipos de marcadores culturalmente acordados na elocução e/ou no contexto enunciativo para sinalizar que a ironia está funcionando e como se deve interpretá-la (Hutcheon, 2000, p.142).

A autora lembra os argumentos de algumas pessoas de que as instituições educacionais têm a responsabilidade de instruir os estudantes sobre a ironia para dar-lhes poder (em vez de reservar os poderes da ironia para os que têm poder): "Ensinar a ironia é mais que ensinar um tropo, significa ensinar a pensar, ler e escrever de modo crítico" (Chamberlain, 1989, p.110, *apud* Hutcheon, 2000, p.143).¹⁰ Hutcheon observa que as

⁹ CULLER, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul, p. 113 *apud* Hutcheon: 2000, p.142.

¹⁰ CHAMBERLAIN, L. (1989). Bombs and other exciting devices, or the problem of teaching irony. In: DONAHUE, P., QUANDAHL, E. (ed.). *Reclaiming pedagogy: the rhetoric of the classroom*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

crianças parecem aprender a ironia relativamente cedo, mas não tão cedo quanto elas aprendem analogias ou metáforas simples. Assim, jovens de todas as idades são mais que capazes de empregar ironia em suas comunidades discursivas e o fato de eles nem sempre entenderem ironias na sala de aula não ocorre necessariamente por uma falta de habilidade de dominar ou organizar o tropo.

Eu penso que nesse caso é mais uma questão de comunidades discursivas diferentes. Eu não vejo isso como uma questão de os estudantes não terem competência interpretativa (...) porque em suas comunidades de discurso eles praticam exatamente essas habilidades. Eles podem não ter informação contextual para interpretar um texto literário irônico apresentado a eles na sala de aula, mas o professor também pode não ter a informação contextual necessária para interpretar uma referência irônica ouvida por acaso no pátio da escola. Em outras palavras, *são as comunidades discursivas que são simultaneamente inclusivas e excludentes - não as ironias*. Quanto mais próxima a superposição cultural ou discursiva de contextos, tanto mais prováveis a compreensão de ironias específicas e a aceitação da apropriação da ironia em certas circunstâncias (Hutcheon, 2000, p.143-4).

A frequência de atribuição de ironia pelo interpretador é o resultado do trabalho de interpretação por meio de habilidades adquiridas, na opinião de Hutcheon (2000, p.176). Para ela, as crianças aprendem a entender e desempenhar metáforas mais cedo do que as ironias porque a metáfora “serve para iluminar os atributos das coisas no mundo, a ironia, para revelar a atitude do ironista perante o mundo” (Ellen Winner, 1988, p.vii *apud* Hutcheon, 2000, p.176-7).¹¹ Embora ambas sejam modos indiretos, a metáfora se apóia na percepção de similaridade na diferença, enquanto a ironia necessita de discriminação de diferenças entre o dito e o não dito.

A ironia, por conseguinte, envolve certas “habilidades de inferência” que operam em diferentes níveis. Primeiro, num nível semântico, a criança tem de ser capaz de detectar incongruências e diferenciar falsidade de verdade; segundo, num nível pragmático, a criança tem de ser capaz de inferir as crenças e intenções ou o “propósito comunicativo” de outra pessoa. Isso envolve “desenvolvimento cognitivo social”: isto é, a habilidade de inferir ambos o conhecimento partilhado por falante e destinatário e a atitude do falante com relação ao que se está discutindo. Ao passo que isso é uma questão em toda compreensão irônica, para as crianças a inferência desse aspecto de atitude da ironia é uma habilidade adquirida, uma “habilidade metacognitiva” - que você pode se sentir tentado a acrescentar, certas pessoas jamais aprendem direito (Hutcheon, 2000, p.177).

Na linha de argumentação de Hutcheon (2000, p.177-8), a ironia é tanto uma questão de interpretação quanto de intenção. Os interpretadores seriam agentes ativos em fazer a ironia acontecer, enquanto os ironistas como actantes intencionais seriam necessários e funcionais apenas em *certas* ironias (grifo dela). A ironia seria sempre (não importando o que mais ela possa ser) uma modalidade de percepção ou atribuição tanto de significado quanto de atitude avaliadora. Como lembra a autora, essa é também uma outra maneira, além da de comunidade discursiva, de entender a observação empírica de que os interpretadores nem sempre “pegam” a mesma mensagem a partir do mesmo texto. Isto porque o condicionamento fisiológico, psicológico e sociológico, os conhecimentos, capacidades, interesses e propósitos de cada um variam.

No fim, sem final

A título de considerações finais, é possível fazer algumas observações. A primeira delas é que, entre os sentidos não literais, a metáfora e a metonímia são as primeiras a ocorrerem, vindo antes o seu reconhecimento e só depois o seu uso. Os exercícios de Piaget (1993) sobre provérbios também caminham nessa direção (primeiro, reconhecimento; depois, uso). Segundo indicam Gardner e Winner (1992) e outros autores mencionados por eles, o desenvolvimento metafórico seria longo e complexo, mobilizando várias competências.

A partir dos autores vistos no texto e por analogia com a metáfora, poder-se-ia formular algumas hipóteses com relação à ironia: que o seu desenvolvimento é posterior no processo de aquisição da linguagem,

¹¹ Winner, Ellen. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

sendo também longo e complexo; o reconhecimento viria antes e, depois, o uso; o sucesso no uso e na interpretação da ironia estaria relacionado ao pertencimento às mesmas comunidades discursivas (Hutcheon, 2000); justamente pela complexidade que a consiste, a produção de sentido na ironia acontece e pode ser explicada mais satisfatoriamente de um ponto de vista discursivo; nesse ambiente, o sujeito é heterogêneo, atravessado pela ideologia, mas também agente, ao ser capaz de realizar as manobras discursivas que dele se exige no percurso de produção de sentido (Possenti, 1993, s.d.). Essas são algumas das questões vistas aqui, mas admite-se haver outras que podem ser mais importantes e pertinentes.

É válido lembrar que os exemplos reais mencionados neste texto são ilustrativos e servem como ponto de partida para discussão. Para efetivo estudo, mais consistente, sobre a ironia, tem-se tanto a possibilidade de experimentação (aplicação de testes) quanto de observação participante. Neste último caso, pode-se acompanhar o desenvolvimento de uma criança ao longo de certo tempo, a fim de se observar o aparecimento e uso da ironia, de que maneira isso se dá, quais fatores estão relacionados, são mais ou menos determinantes, o que resulta ou provoca em quem participa desse jogo. Sem dúvida, um jogo e um estudo apaixonantes, ainda com mistérios a serem desvendados.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *O riso*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.
- DAVIDSON, Donald. *O que as metáforas significam*. In: SACKS, Sheldon (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- DE LEMOS, Cláudia T. G. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Trento, Italy, 1997.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.
- FREUD, Sigmund. *Os chistes e sua relação com o inconsciente*. Rio de Janeiro: Imago, 1905.
- GARDNER, Howard; WINNER, Ellen. *O desenvolvimento da competência metafórica: implicações para as disciplinas humanísticas*. In: SACKS, Sheldon (org.). *Da metáfora*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.
- GOLDGRUB, Franklin W. *A máquina do fantasma: aquisição da linguagem & constituição do sujeito*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.
- HUTCHEON, Linda. *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2000.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: UNICAMP, 1989.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- POSSENTI, Sírio. *O sujeito fora do arquivo - ensaios em análise de discurso*. Campinas, IEL/UNICAMP, s.d.
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo, subjetividade*. 1ª. reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SANTOS, Patrícia. *Os chistes e os quase-chistes - considerações acerca da fala da criança*. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.