

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE PERNAMBUCO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

ÉRICA MARIA SILVA MONTENEGRO DE MÉLO



INSCRIÇÃO SUBJETIVA COMO ALICERCE DA AUTORIA: PRODUÇÕES TEXTUAIS
DE CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE CORDÉIS

Recife
2010

ÉRICA MARIA SILVA MONTENEGRO DE MÉLO

INSCRIÇÃO SUBJETIVA COMO ALICERCE DA AUTORIA: PRODUÇÕES TEXTUAIS
DE CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE CORDÉIS

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), como requisito para obtenção do grau de mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo

Recife
2010

M528i

Mélo, Érica Maria Silva Montenegro de

Inscrição subjetiva como alicerce da autoria : produções textuais de crianças a partir da leitura de cordéis / Érica Maria Silva Montenegro de Mélo ; orientadora Maria de Fátima Vilar de Melo, 2010.

192 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Psicanálise. 2. Psicolinguística. 3. Subjetividade. 4. Autoria. 5. Criação (Literária, artística, etc.) - Crianças. 6. Literatura de cordel. I. Título.

CDU 159.9:801

**INSCRIÇÃO SUBJETIVA COMO ALICERCE DA AUTORIA: PRODUÇÕES TEXTUAIS
DE CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE CORDÉIS**

ÉRICA MARIA SILVA MONTENEGRO DE MÉLO

PROF^A. DR^A. MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 30 de Junho de 2010.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Glória Maria Monteiro de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Nanette Zmeri Frej
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

*Para todos os professores que me ensinaram
a ver além do que os olhos viam.*

Para minha mãe que desde cedo me ensinou pelo exemplo.

Para meu pai, que sempre acreditou em meu potencial e se orgulha de mim.

*Para meu **Sol**, que me proporcionou olhar adiante
e nunca me deixou desistir...*

*E como disse Drummond,
para todas as crianças, inclusive as que ainda virão,
é que es(ins)crevo...*

*Ele acreditava ter compreendido o que faltava a ela para ser feliz:
eram os sustos e as maravilhas provocados pelas palavras,
a janela aberta sobre outros mundos,
que só a palavra consegue criar.*

(AGUSTONI, 2007, p. 21)

Agradecimentos

*Peço a Deus inspiração
Para agora aqui falar
E poder agradecer
A quem pode me ajudar
Pois só, não conseguiria
Neste trabalho avançar*

*Primeiro ao meu Senhor
Jesus Cristo, minha vida
Que em toda caminhada
Por vezes meio sofrida
Não soltou a minha mão
E ajudou-me na subida*

*E à Orientadora
O que mais posso falar
Se foi ela quem me fez
Outro mundo enxergar?
Obrigada é muito pouco
É o mínimo a lhe dar*

*Pois com tanta paciência
Bom humor, dedicação
Adotou-me neste tempo
Segurou a minha mão
Não me deixou desistir
Sem ter cumprido a missão*

*A você, amada Mestra
O meu reconhecimento
E assim, quando eu crescer
Espero, no “espelhamento”
Ser igualzinha a você
Eis aí meu sentimento*

*Da Professora Nanette
Para sempre vou lembrar
Abriu portas ao estudo
Que estou a apresentar
Em sua fala, tão calminha
Muito me pode ampliar*

*Glória Monteiro Carvalho
Máximo exemplo de calma
Apontou-me a captura
Acalmou-me logo a alma
Seu saber faz de você
Mais que simples vivalma*

*Aos funcionários daqui
Agradeço com carinho
Que sempre nos atenderam
Com respeito e com jeitinho
À Alessandra e Nélia,
E a Nilcéas, meu beijinho!*

*Aos professores amados
Marígia, Junot, Nadia
Marianne veio de longe
Também nos ensinaria
Com todos muito aprendi
Agradeço a valentia*

*À Escola participante
Professores e Gestão
Às Crianças que, tão puras,
Foram minha inspiração
Agradeço fielmente
Por toda recepção*

*E aqui como funcionária
Não poderia deixar
De lembrar das Prefeituras
Por poder me liberar
Para que esse estudo
Eu pudesse realizar*

*À Faculdade Anchieta
Aos alunos, funcionários
Por terem compreendido
Minhas faltas e horários
Coordenação, Direção
Todos extraordinários*

*À Unicordel, PE
Pela grande aprendizagem
Também por me receberam
Facilitando a passagem
Ao meu mundo do Cordel
Ampliando minha bagagem*

*Aos amigos de minha vida
Os de longe e os de perto
De Campina ou de Recife
Isso não importa ao certo
Pois senti que os seus olhos
Seguiam-me de perto*

*A Shalimar, minha amiga
Por ter meus olhos aberto
Mostrado que o Mestrado
Era o caminho mais certo
Para minha formação
E o sucesso mais perto*

*Ryta e Jaime, meus amigos
Um casal sensacional
Dando dicas, apontando
De modo fenomenal
O que era pra melhorar
Antes do ponto final*

*Minhas amigas de fé
Elisângela e Elisa
Sempre estivemos juntas
De forma firme e precisa
Acalmaram-me ao longo
De toda minha pesquisa*

*Meca Moreno, poeta
Moras no meu coração
Pois o Cordel é tua vida
É também tua missão
Agradeço fielmente
Tua contribuição*

*A Zuzá, meu vovozinho
Especialmente ofereço
Pois plantou em minha alma
Pelo cordel, o apreço
Pela força, pela fé
As maiores que conheço!*

*Aos meus pais, agora sim!
Meus amparo e segurança
Minha mãe, pelo exemplo
Meu pai, pela confiança
Meus irmãos pelo apoio
Efeito dessa aliança*

*A Júnior e Aniele
Elizandra e Júlio César
Por fazerem à distância
Muito mais que o amor reza
Aos meus primos e aos tios
Gente que meu amor preza*

*E, por fim, ao meu Esposo
Pela estrada que trilhamos
Minha calma e companhia
Meu amor de tantos anos
O mérito é também teu
Pois juntos o conquistamos*

*Obrigada ao céu, à chuva
À nossa mãe natureza
A Deus que me acompanha
Pois foi ele, com certeza
Que preparou para mim
Tal momento de grandeza*



RESUMO

A presente Dissertação é resultado de pesquisa vinculada ao Projeto ***Sujeito do Inconsciente, Discursos e Inserção Social em Situações de Aquisição e Distúrbios de Linguagem***, obedecendo, portanto, aos critérios e normas adotadas por ele. Escrever envolve o sujeito numa infinidade de ações, entre as quais algumas exigirão dele mais do que sua consciência pode dar, mais do que todas as suas aprendizagens podem convocar e mais que habilidades ou competências que ele possa dominar. É por esse motivo que a escola vem sendo o palco onde a escrita destituída de autoria vem sendo cada vez mais combatida, com os professores entrando no embate contra a cópia. E esse mau procedimento se dá, muitas vezes, mesmo em detrimento de a escola refletir as modificações da vida moderna, com todas as suas facilidades, em que se incluem as muitas discussões em torno da autoria das crianças em suas atividades de produção textual e de pesquisa. Apesar da resistência escolar, essa escrita recheada de elementos que mais soam como cópia mascarada ou recontagem de outros textos ganha cada vez mais espaço entre os jovens “escritores”. Escrever, na essência, implica marcar distância da cópia, de modo a permitir enxergar quem está ali, escrevendo, e não copiando o dito de outrem. Implica, sobretudo, chamar para si a responsabilidade sobre o que está sendo escrito. Este estudo, então, consiste no resultado da coleta de produções textuais de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, que vieram à luz a partir da leitura de folhetos de literatura de cordel destinados ao público infantil. As análises foram realizadas, tomando-se como referência alguns conceitos da teoria psicanalítica, especialmente, na leitura dos trabalhos de Freud, Lacan e da Professora Claudia de Lemos, particularmente da fase em que esta se filiou ao campo da psicolinguística. Esse campo teórico permitiu-nos filiar à concepção de língua e linguagem como atravessamento do sujeito do inconsciente. Tais estudos serviram para nos possibilitar tanto a identificação de elementos de inscrição subjetiva das crianças em seus textos, como para pensar sobre seus erros, direcionando o olhar para perceber a singularidade que se instala em suas produções, distanciando-nos da explicação desses erros e nos aproximando de sua interrogação. Dessa maneira, a singularidade das produções textuais das crianças revela-se importante para a tomada desse erro como evidência do movimento da língua nos sujeitos, como algo constitutivo e indicador de singularidade, como consequência, as produções textuais nos permitiram identificar indícios de autoria. Percebemos, assim, que a inscrição subjetiva está presente nos textos das crianças como uma condição de autoria, alicerçada na subjetivação do sujeito, mesmo aquelas que ainda dão os primeiros passos na aquisição da linguagem escrita. Tal questão se constitui um indício do traço autoral que os pequenos escritores vêm trilhando desde cedo, sobretudo, porque se implicam em sua escrita. Esse caminho foi escolhido na intenção de que os professores dediquem especial atenção à autoria como inscrição dos alunos nos textos que produzem.

Palavras chave: Psicanálise, Produção Textual, Cordel, Subjetividade, Autoria

ABSTRACT

This work is the result of a research linked to the Project **Subject from the Unconscious, Discourse and Social Insertion in Situations of Acquisition and Language Disturbs**, obeying, this way, to the criteria and rules adopted by it. Writing involves the subject in infinite actions, among them some will demand from him/her more than his/her consciousness can give, more than all his/her learning can demand and more abilities or competences that he/she can dominate. That is the reason why school has been on the stage where the writing, dismissed from authorship, has been criticized by the teachers who are trying to stop the copies. This bad procedure happens, many times, even when the school reflects the modifications of modern life, with all its facilities, in these are included many discussions around the children authorship in their textual and research productions. Although the school resistance, this writing fulfilled with elements that look like more a bad faking copy or retelling from other texts is opening space among young “writers”. Writing, in its essence, implies making distance from the copy and implies, in a way that allows to the reader noticing who is the subject there, writing the text, and not copying the other’s quote. This study, then, consists in a result of a collection of textual productions from children in written language acquisition process, that were made from the reading of cordel leaflets done to children. Analysis was made, taking as reference some concepts of psychoanalytic theory, specially, in the reading of Freud works, Lacan and teacher Claudia de Lemos, particularly in the phase that was linked to the psycholinguistic camp. This theoretical camp allowed us to link the conception of langue and parole as an unconsciousness subject crossing. These studies were useful to make possible the identification of subjective inscription elements from the children in their texts, and to think about their mistakes, directing the look to notice the singularity that is installed in their productions, making us far from the explanation of these mistakes and making us close from the questioning. This way, the singularity of the children’s textual production shows its importance to the review of the mistakes like an evidence of subject’s language movements, as something constitutive and indicative of singularity, as a consequence, the textual productions would allow us to identify the evidences of authorship. We noticed that, the subjective inscription is in the children text like an authorship mark, based on the subject subjectification, even in those that are in their first steps in language acquisition. That question is constituted by an evidence of authorship mark that the little writers has been tracking since the earlier times, above all, because it results in his/her writing. This path was chosen with the intention that the teachers give special attention to the authorship like student’s inscription in the texts that they produce.

Key words: Psychoanalyses, Textual Production, Cordel, Subjective Inscription, Written Language Acquisition.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1. LINGUÍSTICA: O LEGADO SAUSSUREANO	21
2.2. SUJEITO LACANIANO: O INCONSCIENTE COMO UMA LINGUAGEM	36
2.3. INTERACIONISMO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	58
2.4. CORDEL: A CULTURA NORDESTINA NA ESCOLA	69
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	91
4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	103
PARTICIPANTE 1 – CEA	117
PARTICIPANTE 2 – EFF	126
PARTICIPANTE 3 – JVL	136
PARTICIPANTE 4 – JVS	146
PARTICIPANTE 5 – LSL	153
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
6. REFERÊNCIAS	162
7. ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

Este trabalho consta de observações no entorno da escola, sobretudo na sala de aula, no que concerne à produção textual das crianças que dão os primeiros passos na aquisição da linguagem escrita. O impulso para o trabalho com produção textual transformou-se em objeto de estudo, quando, no encontro com a teoria psicanalítica, pudemos perceber a possibilidade de olhar para a escrita dos alunos como mais que uma simples composição de palavras. O início da aquisição da linguagem escrita é um processo que agrega certas dificuldades para a criança, haja vista ela precisar superar desafios, mas, ao mesmo tempo, revela-se um campo fértil para pensar sobre o fato de que o sujeito, ao escrever, também se inscreve.

O estudo parte de uma motivação pessoal da pesquisadora em torno da escrita de crianças que se encontram na fase inicial do processo de aquisição. Esse interesse se dá em virtude de inquietações oriundas das situações em torno da escrita no contexto escolar, que, visando “alfabetizar e letrar” as crianças, muitas vezes limita-se ao trabalho com a leitura e a escrita a partir da aquisição de habilidades para ler e escrever.

A perspectiva do trabalho com a língua escrita fundada no cognitivismo, visando à aprendizagem de regras sintáticas, semânticas e fonológicas, privilegia o trabalho com as frases, numa perspectiva pragmática de uso da língua de maneira restrita. Essa visão de linguagem acaba por relegar a alfabetização ao trabalho com as regras, diminuindo as possibilidades de a escola contribuir para que o aluno se torne, além de leitor crítico, um escritor criativo. Além do mais, desconsidera a escrita como inscrição subjetiva, limitada aos recursos cognitivos mobilizados pela criança. A proposta, então, é que a escola passe a trabalhar com a ideia de uma aquisição de linguagem a partir da autoria como condição *sine qua non* para uma escrita criativa, a qual só pode ser feita pela criança que marca sua subjetividade nas atividades que envolvem essa modalidade da língua. Por isso tomamos a inscrição subjetiva como alicerce para uma produção criativa, diferenciada da cópia, portanto, marcada pela autoria.

Acreditamos que a escrita com inscrição subjetiva implica a inserção de quem escreve no texto, uma das condições para uma produção com autoria. Mas a

escrita que se aprende na escola passa por um longo caminho e, ultrapassando a questão didática na qual a escola se apoia, nem sempre está dotada de uma marca autoral. Esse envolvimento vai além da escrita como execução de uma tarefa cognitiva, o que nos permite dizer que levar o aluno a produzir bons textos é uma tarefa difícil, enfrentada pelo professor cotidianamente. Não obstante, observamos crianças que teriam todas as condições cognitivas necessárias à “aprendizagem”¹ da leitura e da escrita, contudo, caminham com dificuldade, chegando mesmo a necessitar de atendimento especializado, para enfrentar as limitações que se impõem à leitura e à escrita.

A alfabetização é um ponto nevrálgico da escola, haja vista serem muitos os desafios a serem vencidos, tanto pela criança, quanto pelos professores. Há de se ter mais que saberes construídos no cotidiano escolar, há que se ter implicação do sujeito humano para se constar nesse texto uma inscrição, uma “*construção do eu*” (CORACINI, 2009, p. 394) que se apresenta numa es(ins)crita criativa, pois envolve a escrita de si.

Dias (2010) discute como o conceito de autor vem sendo construído através dos diferentes papéis que eles ocupam desde São Tomaz de Aquino até passar pelo conceito de autor colocado por Foucault. Cavalheiro (2008) trata das concepções de autoria em um campo conceitual que não contempla as questões apontadas neste trabalho, contudo, serve-nos de referência por contribuir com a ideia de autor que circula academicamente, ao considerar que a posição de autor traz implicações “sócio-político-culturais-econômicas” (Ibid.). Em nosso caso, veremos autoria na perspectiva da criação, especificamente da escrita criativa, originada a partir da imersão do autor no texto. Na perspectiva ora adotada, a produção textual das crianças se impõe como expressão de autoria na medida em que a criança se inscreve no texto que produz, carregando para essa produção algo que é diferente da cópia do que fora dito pelo autor do texto, e se colocando a respeito dele.

No sentido proposto, faz-se necessário distinguir autoria de inscrição subjetiva, assim, dizemos que a inscrição subjetiva se refere à entrada do sujeito em seu discurso que, em nosso caso, refere-se exclusivamente à produção textual

¹ O termo aprendizagem não condiz com a ideia que acompanha nosso trabalho. O mais adequado seria aquisição, já que acreditamos que a criança passa por todo um processo para aprender a ler e escrever. Mas *aquisição* não é o termo que circula nas escolas, por isso as aspas, justificando nossa crítica ao sentido que a palavra aprendizagem recebe nas escolas.

escrita. A autoria, portanto, seria configurada pelo conjunto de elementos que envolvem o autor, desde a imersão nas questões além texto, como apontado por Cavalheiro (2008), ao que propuseram estudiosos como Foucault (2002), problematizando esse lugar de autor como aquele que produz uma inovação sobre determinado assunto. Mas não é nessa perspectiva que nos ancoramos, pois aportamos sobre a autoria como condição *sine qua non* para escrever criativamente, entrar no texto como criador dele e não apenas como mero expectador ou reproduzidor de ideias. Assim, a escrita pode trazer marcas da inscrição subjetiva como inscrição do inconsciente, enquanto que a autoria é um trabalho que envolve a atividade psíquica, consciente, de quem escreve.

A escrita criativa se constitui como um toque na fantasia, portanto, reflete a escrita de si, a inserção e implicação do autor no texto, daí a importância da mobilização da fantasia como condição essencial para uma produção com inscrição subjetiva. Nesse sentido, tomamos o que diz Guimarães Rosa (*apud* RIOS, 2010) para falar sobre o ato de escrever, pois compreendemos que, por constituir-se autor de uma produção tão marcante no quadro literário brasileiro, seu dizer pode fundamentar nossa visão acerca do que seja escrever. Assim, ele diz:

Eu, quando escrevo um livro, vou fazendo como se o estivesse 'traduzindo', de algum alto original, existente alhures, *no mundo astral ou no 'plano das ideias'*², dos arquétipos, por exemplo. Nunca sei se estou acertando ou falhando, nessa 'tradução'. Assim, quando me 're'- traduzem para outro idioma, nunca sei, também, em casos de divergência, se não foi o Tradutor quem, de fato, acertou, restabelecendo a verdade do 'original ideal', que eu desvirtuara...

Nesse sentido, Guimarães Rosa evidencia que o autor é atravessado por algo que ele não sabe de onde vem. Em outras palavras, ele está inscrito muito antes de escrever, o que se constitui como um princípio da escrita autoral. Tal como apontou Guimarães Rosa, a escrita origina-se em outra cena, em outro lugar, é anterior à escritura numa superfície qualquer (CORACINI, 2009, p. 393). Então, tomando o que disse Guimarães Rosa e pensando sobre o ato de escrever, apresentamos a possibilidade de a escrita "significar uma ideia de escrita psíquica [...] do e no inconsciente", descoberta freudiana que norteia nosso olhar sobre as produções das crianças, pois essa inscrição que funda o sujeito é propulsora

² Grifo nosso

também de uma criação, por isso, o sujeito se inscreve antes mesmo da escrita tornar-se algo materialmente representável.

Pensando nas crianças que se encontram nesse processo, propomos a focar a inscrição subjetiva em produções textuais, como uma das condições para a escrita marcada pela autoria. Uma vez inscrita no texto e, desde sempre, inscrita por sua própria história de vida, no discurso de seus pais, a criança torna-se responsável por aquilo que escreve, o que se constitui como um dos elementos que solidificam a autoria em uma produção textual.

Por autoria, compreendemos essa inscrição do autor no texto, trabalho que envolve a atividade psíquica, consciente de quem escreve, a qual se mostra ausente mesmo nos níveis mais avançados da escolarização (como mestrado e doutorado), com a evidência de uma escrita com limitações de sentido e tautológica. Desta feita, restam no texto do aluno marcas de uma escrita destituída de inscrição subjetiva e de autoria.

É importante ressaltar como a cópia, ou mesmo o plágio, tem sido tema de discussão que não se restringe ao território brasileiro. A cópia³ é, nesse sentido, a reprodução fiel de alguma obra autoral, enquanto que o plágio seria a tomada para si de uma obra cujo autor é desconsiderado, ou conforme define o dicionário⁴, seria “a cópia, mais ou menos disfarçada, de obra alheia”. Assim, a questão da autoria tem sido bastante discutida, contudo, não do ponto de vista da escrita criativa, como pontuamos desse estudo, mas do ponto de vista de reprodução, combatida especialmente pelos setores que lidam com obras audiovisuais, que, atingidas pelo mercado da pirataria, perdem milhões pelo desrespeito às normas e direitos autorais.

Além do mais, alguns avanços da sociedade moderna facilitam a cópia e o plágio, contribuindo para o surgimento de produções textuais destituídas da marca do autor e efetivando escritos cada vez menos criativos e cada vez mais iguais do ponto de vista de uma anulação do autor.

³ s.f. Reprodução manual ou automática de um texto, documento etc. Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/copia/> Acesso em 20/ dezembro/ 2010.

⁴ Dicionário Online de Português. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/copia/> Acesso em 20/ dezembro/ 2010.

A construção de textos criativos foi abordada por Freud, que colocava a importância da fantasia, atribuindo importância ao fantasiar enquanto atividade anterior à produção textual. Assim, Freud (2000b, s.p) diz:

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, consequências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor.

Quando descobriu o inconsciente, Freud observou que esse seria o lugar das fantasias que sustentam o sujeito humano, assujeitado a essa atividade que é anterior à sua consciência, e, como disse Pimenta (1986, p. 17):

[...] num lampejo de gênio se dá conta de que havia um outro mundo, um mundo interno, de *fantasias*⁵, um outro registro, onde essas histórias se passavam. Era desse mundo que os poetas falavam há tanto tempo.

O trabalho com a aquisição da linguagem escrita numa perspectiva que foge à cisão da língua em partes a serem “absorvidas” pela criança e a não observação da necessidade da es(ins)crita com construção de textos criativos são questões que se fizeram importantes para nós, a partir do cotidiano escolar, como também no processo de formação de professores. Em ambos, percebe-se pouco ou nenhum interesse sobre o despertar para uma escrita criativa, como escrita de si, e como alicerce para a autoria. Supomos que muitos professores ainda nem se deu conta da importância dessa es(ins)crita. Essa questão emerge do cotidiano escolar no qual atuamos e onde observamos o problema da escrita destituída de autoria, especialmente no que concerne à cópia na produção textual ou mesmo a pouca inserção do sujeito em seu texto.

Esta pesquisa foi buscar na cultura popular um subsídio para a construção de um corpus a fim de avaliar a escrita de crianças e encontrou no cordel um espaço fundamental para isso. As muitas manifestações da cultura popular se espalham Brasil afora, cada vez mais reconhecidamente importantes no cenário cultural brasileiro. Pintura, cinema, dança, artes plásticas e literatura, assim como os

⁵ Grifo do autor

ritmos difundidos por Luiz Gonzaga e Chico Science, a Ciranda de Lia de Itamaracá e a rabeça do Mestre Salu, as Ceguinhas de Campina Grande, Jessier Quirino e Chico Pedrosa, dentre outros, oportunizaram ao nordeste, com seu trabalho, um lugar de destaque na cultura popular brasileira. Galvão (2006, p. 18) pontua que “aos poucos a divulgação dessas manifestações [...] alcança repercussão na mídia nacional”. É esse lugar na mídia que garante também a divulgação dos movimentos ligados ao Cordel.

Apesar de todo o esforço dos poetas populares, a literatura de cordel pouco frequenta a escola e, quando isso acontece, se dá por força das datas comemorativas e festas populares às quais este gênero é tradicionalmente ligado. No que tange aos aspectos midiáticos, a literatura de cordel vem ganhando espaço em programas de televisão, comunidades em sites de relacionamento e até acervos digitalizados⁶. É através do trabalho dos poetas que se consegue levar à escola os saberes e sabores da literatura de cordel, pois os projetos voltados para a entrada desse gênero na escola acontecem de forma isolada, não como resultado do investimento em políticas públicas⁷, mas como ação independente dos cordelistas e colaboradores ou simpatizantes da arte em questão.

Assim, escolhemos o cordel como gênero e o folheto como suporte textual, nosso ponto de partida se deu por uma motivação profissional de sala de aula, pois percebemos o quanto ele está distante da escola. Interrogamos também sobre a possibilidade de este gênero favorecer a inscrição subjetiva na produção escrita, haja vista sua inserção nas raízes das crianças que contribuíram com nosso estudo. Tal questão se tornou relevante porque a literatura de cordel é um elemento da cultura popular e desse modo contribuiria para convocar nossos pequenos escritores a inscreverem-se em seus textos, haja vista os folhetos se constituírem uma produção que reflete o imaginário cultural da região Nordeste. No entanto, sua inserção no universo escolar é ainda insuficiente e esse foi um dos entraves que se impuseram à nossa pesquisa, na medida em que passamos por uma longa busca

⁶ Atualmente conta-se com a digitalização de cerca de oito mil folhetos da pesquisadora Maria Alice Amorim (AMORIM, 2008). O PPLP – Programa de Pesquisa em Literatura Popular da Universidade Federal da Paraíba está digitalizando seu acervo, que conta com cerca de 20.000 (vinte mil) títulos.

⁷ O Ministério da Cultura abriu o Edital nº 4, de 08 de junho de 2010, o Prêmio Mais Cultura de Literatura de Cordel 2010 – Edição Patativa do Assaré, com o objetivo de fomentar duzentas ações voltadas para o trabalho com a literatura de cordel. Entre os projetos inscritos, muitos contemplavam atividades no âmbito da educação escolar, especialmente conversas, recitais e minicursos para estudantes dos diferentes níveis de ensino. Contudo, esta ação tem caráter de premiação, portanto, não dá conta de atender aos interesses das escolas em nível de Brasil.

por escolas/professores que tivessem vivenciado a leitura de folhetos com seus alunos.

Destacamos que encontrar professores que trabalham sistematicamente com a literatura de cordel é um desafio, percebemos essa realidade quando procuramos por escolas que nos dessem suporte para esse trabalho. Uma professora de uma escola pública municipal localizada no bairro do Pina, no Recife, mostrou-se interessada em participar deste estudo, disponibilizando sua sala de aula para que pudéssemos trabalhar com produções de textos de crianças, a partir da leitura de folhetos de cordel. A turma da qual dispúnhamos para a pesquisa atendia ao importante requisito de já terem vivenciado alguma atividade com folhetos de cordel, pois não pretendíamos que a falta de familiaridade com o gênero alterasse a produção dos textos das crianças. Desse modo, pudemos ler os cordéis e colher as produções das crianças, até em quantidade maior do que imaginávamos.

As leituras, geralmente seguidas por uma conversa iniciada pelas próprias crianças, originaram textos interessantes, singulares e que nos permitiram constatar indícios da inscrição subjetiva desses pequenos escritores. De posse das produções das crianças, recorreremos às leituras que fundamentavam a questão da inscrição subjetiva, especialmente dentro do campo da inscrição do sujeito do inconsciente, bem como no que se refere à autoria. Assim, trabalhamos na perspectiva de perceber como as crianças se inscreviam em seus textos, destacando elementos ligados à presença do inconsciente nessas produções e percebendo como se inseriam em sua escrita.

Na busca pelas marcas de inscrição subjetiva nesses textos, ancoramos nossos estudos na leitura dos linguistas Calil (2004, 2007; 2008), Coracini (2009) e Possenti (2009), quanto aos que se filiam ao interacionismo (que toma como foco o sujeito do inconsciente), recorreremos a Carvalho (2007; 2008), De Lemos (1992; 2007). Foram fundamentais também as leituras de Freud (2000b), Lacan (1966), dentre outros. E, para tecer nossa análise, buscamos a contribuição de Bosco (2001; 2002; 2009), Borges (2006; 2007) e Freud (2000). Do mesmo modo, para apontar e questionar os erros (entendidos aqui com a incompatibilidade com as normas da gramática normativa) e a necessidade de repensar o olhar que lhes é destinado na escola, dedicamo-nos à leitura de Carvalho (2003; 2007; 2008) e Felipeto (2007), estes tratam da questão do erro enquanto lapso, o que fundamenta

nossa posição acerca da inscrição subjetiva das crianças em seus textos. Convém pontuar ainda que outras leituras fizeram parte desta caminhada, sobretudo por percebermos que este estudo decorre de questões que têm sido pouco abordadas, no que tange à inscrição autoral e sua realização a partir da leitura de folhetos de cordel.

Desse modo, nosso estudo começa por olhar a língua numa perspectiva saussureana enquanto parte integrante da **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**, que reúne quatro tópicos. Partimos da língua enquanto instância que permite ao homem a entrada numa determinada cultura quando vimos as ideias de Saussure, a concepção Freud lacaniana de linguagem, passando pelos processos que possibilitam a aquisição da linguagem na perspectiva de Cláudia de Lemos e, finalmente, pela literatura de cordel, gênero escolhido para direcionar as produções das crianças.

Em **LINGÜÍSTICA: O LEGADO SAUSSUREANO**, abordamos os principais aspectos da teoria de Ferdinand de Saussure, indicando os conceitos que fundamentaram a construção da ciência Linguística, tais como o estudo do signo e suas propriedades. Passaremos, ainda, neste ponto, pela contribuição que Roman Jakobson deu aos estudos da linguagem no que tange aos estudos, à metáfora e à metonímia, anteriormente vistos por Saussure como eixos da linguagem. Esse autor foi escolhido para “abrir nossa seara” (AMORIM, 2008) por considerarmos que, para pensar a língua e as relações nela envoltas, é indispensável a passagem pelo legado saussureano, mediante a importância do estatuto teórico que Saussure dá à língua.

No tópico **SUJEITO LACANIANO: O INCONSCIENTE “FALANDO” NO SUJEITO**, trazemos aspectos concernentes aos estudos de Lacan, que, a partir de Freud, pensou o homem enquanto sujeito cindido, estruturado e constituído na linguagem. Para Lacan, a fundação do sujeito encontra-se ligada ao significante, o sujeito é efeito do significante. É na relação com o outro, enquanto seu semelhante, que o ser humano vai tomando o lugar de sujeito perante determinada sociedade, imerso e atravessado por uma cultura que o teceu. Assim, diz-se, a partir das leituras realizadas para o estudo do inconsciente, descoberto por Freud e cuja obra foi lida de forma fecunda por Lacan, que o inconsciente é fundado na cultura. Trazemos, então, a contribuição lacaniana para pensar o inconsciente e destacamos a primazia

que Lacan dá ao significante, sendo esse ponto um dos mais importantes de sua teoria. Passaremos pela estruturação do inconsciente em seus três registros, bem como pela inversão que esse autor faz da teoria do signo trabalhada por Saussure.

Ao tratar de **INTERACIONISMO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**, partimos da fase em que a Professora Cláudia de Lemos filiou-se ao interacionismo e à teoria da aquisição de linguagem. Atualmente, Cláudia de Lemos vem se dedicando ao estudo da Psicanálise, mas ancoramos nosso estudo nas contribuições que seu trabalho deixou para a aquisição de linguagem, especialmente tratando das produções incomuns, portanto estranhas, na fala da criança. Destacamos que sua contribuição foi importante porque norteou várias pesquisas a partir da ideia de olhar a criança para além dos aspectos que se referem à consciência. Dentro do campo conceitual que toma a psicanálise como referência, De Lemos trabalha com a noção de captura como ponto de partida para as aquisições de linguagem de um modo geral. Assim, algumas considerações realizadas neste trabalho a partir desta autora talvez se tornem “desatualizadas” no que tange ao seu objeto de estudo nos dias atuais. Não obstante, reconhecemos o que suas contribuições significaram para o estudo da fala da criança, por isso convocamos seus estudos para fundamentar nosso trabalho de olhar a criança como mais que uma simples executora de tarefas da consciência.

Finalmente, tratamos em **CORDEL: A CULTURA NORDESTINA PEDE PASSAGEM**, um gênero que norteou a produção textual que nos dedicamos a analisar. Assim, a partir da leitura dos folhetos, as crianças foram convocadas a escrever textos tratando do que ouviram. Consideramos, sobretudo, a carência da presença desse gênero na escola, mas entendemos que sua leitura pode ligar a criança às raízes da cultura na qual está inserida e que a constitui como sujeito dentro de uma ordem social. Em outras palavras, buscamos investigar a leitura de cordéis como elemento desencadeador da inscrição subjetiva na produção escrita das crianças, destacando-se, contudo, que os folhetos lidos para as crianças estavam ligados ao cotidiano infantil de faz de conta e da fantasia. Os folhetos foram escolhidos com base nas histórias que traziam, mas as produções foram selecionadas a partir das condições de leitura e compreensão que nos ofereceram. Muitas crianças ainda estão no início da aquisição da linguagem escrita, cometendo um grande número de equívocos que nos impediram de fazer uma leitura de suas produções textuais.

O presente estudo foi desenvolvido numa Escola da Rede Municipal da cidade do Recife, na qual contamos com a colaboração da professora e crianças participantes de uma turma de ensino fundamental. Nesse período escolar, muitas crianças já leem e escrevem, esse foi um dos critérios que nos levaram a selecionar esses participantes. Foram colhidas produções textuais dessas crianças a partir da leitura de folhetos de literatura de cordel e selecionados conforme os critérios definidos nos Caminhos Metodológicos deste trabalho, constituindo-se um total de dez textos, sendo dois de cada uma das cinco crianças selecionadas. Os cordéis lidos para as crianças constituem-se adaptações dos contos de fadas Os Músicos de Bremen e Chapeuzinho Vermelho.

Na perspectiva que ora se delineia, ao analisar as produções textuais das crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, buscamos identificar a inscrição subjetiva, caracterizada especialmente pela inserção do sujeito no texto que escrevera, o que se apresenta como alicerce para a autoria. A fim de investigar essa inscrição subjetiva, recorreremos à concepção de sujeito desenvolvida pela psicanálise, sobremaneira, a psicanálise Freud - lacaniana.

Nesse contexto, o sujeito psicanalítico, como assinala Elia “é constituído a partir do encontro do corpo vivo com o mundo dos significantes [...] não é inato, não vem ao mundo junto, dentro ou acoplado ao ex-feto, recém nascido” (2004, p. 127). Em outras palavras, pode-se dizer que o nascimento desse sujeito compreende toda sua história, até mesmo a vida anterior à vida física propriamente dita, quando o bebê já está inscrito na cultura e já é falado por seus pais. Essa vi(n)da⁸, comumente esquecida como parte da trajetória de vida da criança, é tomada pela psicanálise como lugar de inscrição e, portanto, de história.

É a partir de toda essa construção que nos dispomos a analisar como a criança se inscreve em seu texto, buscando elementos que nos remetam à inscrição subjetiva como inscrição do inconsciente. Assim, toma-se como ponto de partida a escrita estabelecida pela es(in)scrita como condição de autoria, compreendendo esse processo como “assumir publicamente o próprio escrito” (MACHADO, 2007, p.171) e emergir através de seu discurso.

⁸ Calil (2008), na dedicatória do livro, fazendo referência ao filho que estava para nascer.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Ao final desses dois anos
Depois de muito estudar
Hoje posso aqui trazer
Para lhes apresentar
Uma parte da teoria
Na qual pude me embasar*

*Pra fazer esse trabalho
Além de muita leitura
Foi preciso escrever
Fazendo uma tecitura
Do que aprendi no mestrado
E o de minha cultura*

*Por nomes fenomenais
Também tive que passar
Freud, Lacan e Saussure
Não dá nem pra comparar
Estudos que inauguraram
Novas formas de pensar*

*Lá no interacionismo
Uma forma especial
Para enxergar na escrita
Mais que o convencional
Despertar pra opacidade
Pra isso é fundamental*

*Sem a teoria o mundo
Muita graça não teria
Pois com ela angariamos
Além de sabedoria
Outras formar de olhar
A vida com maestria*

**Érica M^a S. Montenegro de Mélo
Fevereiro/ 2010.**



9

*A Linguística é o estudo
Científico da Linguagem
Usada pelas pessoas
Como código e mensagem,
Quando elas se comunicam
E socialmente interagem.*

*Foi Ferdinand de Saussure
Quem explicou sua essência,
Mostrou o seu objeto,
Definiu sua abrangência
Fez da Linguística antiga
Uma moderna ciência.*

*Saussure mostrou ao mundo
A força maravilhosa
Dessa ciência importante,
Fascinante e curiosa,
Rainha e amiga das línguas,
Dona do verso e da prosa.*

José Lira¹⁰

⁹ Imagem disponível em: <http://moaciralencarjunior.files.wordpress.com/2009/10/saussure.jpg>
Acessado em 17 de Dezembro/ 2009.

¹⁰ LIRA (s.d)

2.1. LINGUÍSTICA: O LEGADO SAUSSUREANO

Ferdinand de Saussure, “pai” da Linguística moderna, inquieto com o fato de a linguística histórica pensar a língua, apenas pelas questões diacrônicas, “abandona quase totalmente os estudos da Linguística Histórica, pois os fundamentos desta lhe parecem incertos e julga necessário suspender as pesquisas até que ocorra uma reformulação de conjunto da Linguística” (DUCROT; TODOROV, 1998, p. 25).

Carvalho (1991, p. 149) destaca que “para o mestre suíço, a língua é um sistema de relações, cujos elementos devem ser estruturados sincronicamente”. Desse modo, Saussure inaugura os estudos da língua também na perspectiva sincrônica, haja vista até então todos os esforços terem sido voltados apenas para os aspectos diacrônicos, quando a valorização se dava ao estudo histórico e não ao movimento desta dentro da sociedade. O mestre genebrino destaca no estudo da língua o fato de ela estar ligada a um sistema, é quando faz a famosa proposição “língua é forma, não substância”.

No sentido de contemplar as reformulações das quais julgava necessitar a Linguística, Saussure inaugura um novo tempo nesta ciência, quando, entre os anos de 1906 e 1911, ministra o Curso de Linguística Geral, em Genebra. O **CLG**, como ficou conhecido e como doravante será mencionado neste trabalho, foi publicado postumamente por seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Saussure passa a ser considerado fundador da ciência linguística e, conforme Milner (2003, p. 17 *apud* FERNANDES, 2009)¹¹, “[...] passou a ser retroativamente o autor do Curso, ainda que não tenha escrito [...] nenhuma de suas páginas“. A partir de então, o estudo da língua passa a ser realizado primordialmente por meio de uma estrutura que estabelece a organização da língua como um sistema de signos e como uma rede de relações que se complementam.

No intuito de esclarecer sobre o foco dos seus estudos no campo da linguagem, Saussure diz que “a matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana” (SAUSSURE, 2003, p.13). Para ele,

¹¹ Tradução Livre da autora.

a língua dá forma ao pensamento, de maneira que sem esta, o pensamento seria apenas uma “massa amorfa e indistinta” (*ibid.*, p. 130). Diz, ainda, que língua e pensamento estão postos um para o outro de maneira que são inseparáveis, e compara essa relação ao corte em uma folha de papel, que, quando feito, danifica tanto o avesso quanto o reverso (*ibid.*, p.131). O legado Saussureano atravessa o tempo, sempre contribuindo para as reflexões em torno da ciência linguística, ainda que algumas correntes o tenham colocado um pouco à margem de seus estudos, entretanto, nenhuma destas nega a importância de Saussure para a forma contemporânea de se pensar a língua. Algumas anotações de Saussure deram origem a obras que norteiam os estudos na atualidade.

Não poderíamos nos eximir de chamar ao nosso texto *Roman Jakobson*, um dos brilhantes linguistas que, a partir de Saussure, estudou a poética e a afasia e trouxe contribuições importantes ao estudo em torno desses fenômenos da linguagem que intrigam a ciência. Não é nosso intuito adentrar no estudo da afasia, mas sabe-se da importância da compreensão desse distúrbio neurológico para o estudo da linguagem humana, sua estrutura, plasticidade, bem como sua importância para transformar a vida do sujeito humano. Portanto o estudo de Jakobson representa o interesse da linguística “pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução” (JAKOBSON, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva de estudo da língua/ linguagem, buscamos, a partir do legado saussureano, mostrar a veemência de ambas para o sujeito humano.

2.1.1. Língua/ linguagem em Saussure

Sabendo da importância da linguagem para o estabelecimento de relações e entrada na cultura por parte do ser humano, Saussure ([1916] 2003, p. 14) diz que “na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro”, e, assim, não seria possível dar exclusividade ao estudo deste objeto de conhecimento apenas a uma categoria específica de pesquisadores e profissionais.

Saussure não deixou de assumir a instância individual que complementa a estrutura da língua, mas não se deteve ao estudo da fala, pois a percebia como instância individual. Como ele mesmo diz, “a linguagem tem um lado

individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, [1916] 2003, p. 16), ou seja, estes lados da linguagem, apesar de assimétricos, complementam-se.

Saussure define a língua como um produto social e, se a coloca nesse lugar, é porque reconhece a importância do homem para que essa língua mantenha-se em movimento, funcionando como sistema, ainda que nesta sejam feitas alterações permanentes a partir do uso, das trocas e das interações entre os sujeitos.

Estabelecendo as diferenças entre o estudo da língua e da linguagem, ele diz que a língua é “uma parte determinada, essencial dela, a linguagem, indubitavelmente” (*ibid.*, p. 17), e postula:

O exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (*ibid.*).

A fala é uma instância eminentemente humana e singular. É a instância individual da língua e que não foi diretamente abordada no CLG, pois seus idealizadores entendem que em cada língua existem especificidades e que este ponto estaria destinado ao estudo por parte de outro campo da linguística ou até mesmo pelos psicólogos. Sobre o fato de a fala não ser contemplada no CLG, Saussure ([1916] 2003) diz que “a atividade de quem fala deve ser estudada num conjunto de disciplinas que somente por sua relação com a língua têm lugar na Linguística” (p. 27), e completa:

Pode-se, a rigor, conservar o nome de Linguística para cada uma dessas duas disciplinas e falar duma Linguística da fala. Será, porém, necessário não confundi-la com a Linguística propriamente dita, aquela cujo único objeto é a língua. Unicamente desta última é que cuidaremos, e se por acaso, no decurso de nossas demonstrações, pedirmos luzes ao estudo da fala, esforçar-nos-emos para jamais transpor os limites que separam os dois domínios (*ibid.*, p. 28).

Mesmo com as limitações, no que concerne à fala, o CLG registra a importância desta para a língua como sistema, valorizando a heterogeneidade dos falantes, dando-lhes lugar de destaque quando diz que a fala “é sempre individual e

dela o indivíduo é sempre senhor” (SAUSSURE, 2003, p. 21) e prossegue lembrando ser impossível tratar das inesgotáveis diferenças impostas à língua pela ação individual, pois as imagens verbais que permeiam a fala se tratam de:

Tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo (*ibid.*).

Mantendo relações estreitas com diversas ciências (SAUSSURE, 2003, p.13), a linguística vem passando por modificações em seus campos de estudo, mas nenhuma delas esquiva-se de reconhecer em Saussure a genialidade de olhar a língua como um sistema de relações. Importante lembrar que Saussure trabalhou com os elementos do sistema linguístico e, desse modo, não se dedicou ao estudo da língua na perspectiva do falante, pois pensava que a fala merecia um tratamento mais específico. Percebe-se que Saussure colocava a linguagem em lugar de destaque nos seus estudos e que esta se constituía fator preponderante para a vida do homem em sociedade.

Saussure impetra, através da organização de seu curso de linguística, as questões filosóficas pertinentes à ciência da linguagem, que é a linguística, (BOUQUET, 1997). Com a publicação do CLG, essa ciência toma novos rumos, pois a obra lhe fornece as ferramentas necessárias para analisar e compreender aspectos como a organização e a estrutura das línguas que circulam entre os homens. O CLG é, sem dúvida, o documento que tem influenciado o trabalho de linguistas e demais estudiosos do diverso campo da linguagem, pois representa parte do pensamento saussureano, além de fornecer questões a serem pensadas a partir dele. Entretanto, no início da atual década, a família do mestre genebrino autoriza a publicação de um achado que modifica algumas questões apresentadas no CLG, pois, se tomando o CLG como uma “retextualização” das aulas de Saussure, feita por seus alunos, questiona-se a autoria das ideias desse texto, embora não se discuta sua importância para a linguística.

Ainda que tardiamente publicada, a obra *Escritos de Linguística Geral* tem contribuído para que o estudo da língua seja repensado a partir das anotações do mestre. Fazendo referência à obra saussureana, além dos *Escritos* e do CLG, é

conhecido o trabalho com os anagramas, sobre o qual Dosse (2007) diz que foi feito a partir das anotações feitas em viagens, nas quais pensava sobre essas questões.

Carvalho (1991, p. 26) afirma que “o grande mérito de Saussure está, antes de tudo, no seu caráter metodológico, um prolongamento de sua personalidade perfeccionista. Era preciso pôr ordem nos estudos linguísticos”, e ele assim o fez. O autor continua dizendo que a linguística necessitava de um caráter unívoco, de forma que cada conceito fosse amplamente trabalhado e reconhecido por aqueles que nela alimentassem interesse. É evidente que Saussure percebia a importância da organização da linguística enquanto ciência. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar as considerações sobre o que talvez tenha sido a mais importante contribuição saussureana para os estudos da linguagem: o signo linguístico e suas propriedades.

2.1.2. Tesouro Saussureano: O Signo Linguístico

A partir do que lemos em Carvalho (1991) e Dosse (2007), ressaltamos que, ao escrever a Teoria do Signo Linguístico, Saussure inaugura um período em que se passava do estudo indiscriminado para o estudo estruturado das línguas, no qual o Signo foi apresentado como sendo composto por duas instâncias: Significado e Significante, conforme figura:



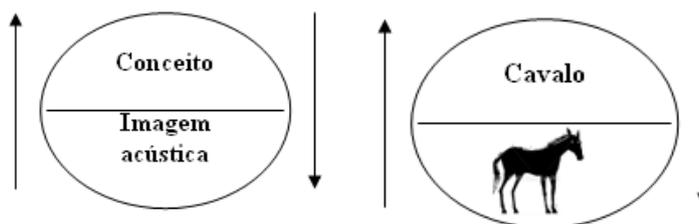
Figura 1 - Composição do signo¹²

O signo é, então, a representação mental de um objeto, e o mestre genebrino, ao tratar do signo, diz que ele:

¹² (SAUSSURE, 2006, p. 133)

[...] une, não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho dos nossos sentidos; tal imagem é sensorial e se chegarmos a chamá-la 'material', é somente nesse sentido e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE [1916] 2003, p. 80)

Nesse sentido, essa imagem é equivalente à nossa representação mental, denominada “imagem acústica” (ibid.), evidenciando que a linguagem também se utiliza de elementos que não estão apenas no campo da oralidade, pois os signos representam uma instância além da fala. Assim, a figura ilustra a dependência de um termo à sua imagem acústica, conceito que mais tarde será revisto por Lacan e abordado neste trabalho em momento oportuno. As figuras abaixo¹³ ilustram o que fora postulado por Saussure:



Figuras 2 e 3: Signo Linguístico

O signo tem como princípios a arbitrariedade e a linearidade, como pensado por Saussure, estas características serão abordadas em suas especificidades posteriormente, considerando-se sua importância no tocante aos estudos linguísticos. Surge a ideia de que ele tenha deslocado seu estudo apenas para a questão da língua enquanto código, sem se deter à individualidade presente no movimento da língua. Referindo-se à tríade **linguagem, língua, fala**, Saussure diz que “a conquista destes últimos anos é ter, enfim, colocado não apenas tudo o que é linguagem e a língua em seu verdadeiro nicho exclusivamente no sujeito falante seja como ser humano, seja como ser social” (2004, p. 116). A obra indica ainda outras posições saussurianas que, grosso modo, opõem-se ao CLG.

Nos Escritos, permanece a ideia de que a língua está organizada em um grande sistema, mas Saussure enfatiza a importância de pensar nessa

¹³ Baseadas em Saussure (2006, p. 79; 80).

organização não apenas como existência de formas, ideias ou relações entre estas, mas que consiste em

[...] uma diferença confusa de ideias que se movem sobre a superfície de uma diferença []¹⁴ de formas, sem que jamais, talvez, uma diferença da primeira ordem corresponda a uma diferença da segunda, nem que uma diferença da segunda corresponda a uma (SAUSSURE [1916], *ibid.*, p. 75).

As diferenças da língua, tratadas por Saussure, nos levam às primeiras lições sobre o signo linguístico, apontando para esta marca, a diferença, como ponto de partida para olhar a língua, considerando seu movimento e suas especificidades. Revisaremos, portanto, os princípios que acompanham o signo linguístico.

A) Arbitrariedade

O conceito de arbitrariedade diz respeito ao fato de que o signo linguístico é independente das características do objeto que ele representa, de modo que se pode dizer que a relação entre eles é arbitrária. Como a palavra não traz as características do objeto, o seu estabelecimento se dá por uma convenção, formada a partir de um fato social.

Para retornar à questão, a título de ilustração, tomamos a história Marcelo, Marmelo, Martelo (ROCHA, 2002), pois entendemos que nela está implícito o conceito de arbitrariedade do signo linguístico, conforme postulado por Saussure ([1916] 2003). A história trata de uma criança que decide trocar os nomes dos objetos, colocando-lhes nomes que tivessem a ver com sua função na vida cotidiana, tais como mexedorzinho (colherinha), moradeira (casa), latildo (cachorro), embrasou (incendiou), solário (dia), dentre outros. Ao dizer que “embrasou a moradeira do latildo” (ROCHA, 2002, p. 17), Marcelo tenta subverter a língua, modificando-a e não se faz compreensível, fato que evidencia a arbitrariedade do signo linguístico.

Ainda sobre a não coincidência entre palavra e objeto, no sentido do significado de um em relação ao outro, conduzimos nossa reflexão para pensar

¹⁴ No livro, os organizadores indicam que há lugares onde não foi possível compreender o que verdadeiramente Saussure havia anotado, assim, os colchetes foram utilizados para marcar esses espaços.

sobre como a linguagem da criança é influenciada pelo que ela vê ou percebe, ao mesmo tempo em que se permite fazer associações entre significado e significante. Assim, chegamos ao realismo nominal lógico, no qual a criança atrela, por exemplo, a escrita de palavras às características do objeto que estas representam, ou seja, para escrever nomes de grandes animais ou móveis, ela se utilizará de uma quantidade de letras maior que as que representam o nome de um pequeno animal ou móvel. Assim, para escrever a palavra mesa a criança vai utilizar-se de mais letras do que ao escrever almofada, pois, na sua lógica, almofada é menor que mesa, assim, deve ser escrito com menos letras. A superação dessa ideia é extremamente importante para o desenvolvimento da escrita alfabética e é aí que veremos o quão difícil é para a criança compreender essa arbitrariedade do signo linguístico. Um significante pode ter vários significados, de maneira que, casa, apartamento, barraco e moradia serão designados pela mesma palavra em determinados contextos. A palavra “moradeira”, mesmo trazendo a característica de moradia, pertinente à palavra casa não serve à interação entre os sujeitos, já que essa arbitrariedade do signo não pode ser desrespeitada.

O signo não será designado, portanto, por aquilo que ele significa, mas pela convenção atribuída pelos falantes à língua. Oportunamente lembrando, “latildo” substitui a palavra cachorro para o menino Marcelo, mas ao dizê-la ele não se faz compreensível frente aos seus semelhantes. Mesmo carregando as características do objeto “casa”, enquanto lugar de morar, a palavra moradeira não é aceita pela nossa língua e desse modo, não se presta à interação entre os sujeitos, uma das funções da língua numa sociedade. Assim, evidencia-se o que pensou Culler (1979, p. 15) quando, a partir do estudo do legado saussureano, diz que “o signo é arbitrário por não haver nenhum elo intrínseco entre significante e significado”.

Saussure ([1916] 2003, p. 83) diz que o conceito de arbitrariedade:

[...] não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala [...]; queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (p.83).

Saussure “admite a existência de certos graus de motivação entre significante e significado” (CARVALHO, 1991, p. 38) quando postula no CLG que

“apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária: em outras, intervém um fenômeno que permite reconhecer graus do arbitrário sem suprimi-lo: o signo pode ser relativamente motivado” (SAUSSURE, [1916] 2003, p. 152). A motivação é, desse modo, relativa às capacidades de geração de outros signos, e, como exemplo, diremos que o signo mama gerou o signo mamadeira. Marcelo segue essa linha e cria palavras a partir das características dos objetos que elas representam.

Voltamos nossa atenção para outro princípio do signo linguístico, tão importante quanto a arbitrariedade: o valor.

B) Valor

O termo valor remete-se à capacidade de um signo distinguir-se de outros a partir da diferença, numa oposição, ou seja, Saussure parte do princípio de que um signo linguístico se distingue de outro pelo lugar em que é colocado. Nos Escritos, ele atribui um lugar diferente do que é dado no CLG:

É preciso reconhecer que *valor* exprime, melhor do que qualquer outra palavra, a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte implica a existência de outros *valores*¹⁵ (SAUSSURE, [1916] 2004, p. 31).

No sentido do exposto, o valor do signo linguístico é determinante nessa relação. Assim, é preciso considerar que a língua é “um sistema em que todos os termos são solidários, e o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, [1916] 2003, p. 133), e “o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar um que seja” (*ibid.*, p. 132).

Saussure ([1916] 2003) destaca que a língua sempre será pensada a partir de uma relação, ou seja, nada se dará isoladamente, mas em conformidade com outros elementos. É nesse enlaçamento que o autor nos faz observar que “as relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores” (*ibid.*, p. 142), e estas geram ordens de valores mediante a posição que ocupam na frase. Saussure inaugura o olhar sobre a língua que considera a relação entre os termos. Dessa

¹⁵ Grifos do autor.

maneira, passamos à observação de outro princípio do signo linguístico: a linearidade.

c) Linearidade

O processo de linearidade, ou contiguidade, refere-se à ideia de uma sequência linear, como o próprio nome diz. Assim, a linearidade é a propriedade de um signo fornecer sentido ao imediatamente seguinte, como numa linha. Esse conceito é fundamental na medida em que percebemos escutar um signo na relação deste com o anterior, ou seja, só compreendemos determinada sentença quando os signos estão articulados entre si de maneira que um acresce o outro, gerando a construção de sentido, conforme nos apresenta Carvalho (1991, p. 47):

[...] as unidades discretas têm de ser emitidas sucessivamente. Elas não são concomitantes, não são coexistentes, não são simultâneas. Ao contrário, são sucessivas e, por isso, só podemos emitir um fonema de cada vez, em linha, ou melhor, linearmente.

Saussure ([1916] 2003, p. 84) lembra, para tratar dos significantes acústicos, que estes “dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia”. Essa relação de linearidade/contiguidade dá a ideia de que cada signo será disposto antes ou depois de determinadas classes de palavras. Esse princípio da contiguidade remonta-nos às relações que se estabelecem entre os eixos da linguagem, abordados a seguir.

2.1.3. Relações entre os Signos: Eixo Sintagmático e Eixo Paradigmático

Toma-se, frequentemente, o ato de falar como um processo natural, excluindo-se os casos em que há comprometimento da audição que impede ou retarda a aquisição da língua falada. Saussure ([1916] 2003) e Jakobson (2001) nomeiam diferentemente a organização da fala, esta incrível capacidade que nos difere dos animais. Saussure estabeleceu que o funcionamento dessa instância da linguagem é regido por leis que refletem a organização da língua em questão, ou seja, “quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; por sua vez, as frases são combinadas em enunciados” (GOES, 2009, p. 85).

Os conceitos de valor e linearidade estão intimamente ligados ao ato de falar, e, assim, entramos na ceifa das combinações de palavras que formarão nosso dizer. Aquele que fala, repete as combinações de letras de sua língua, mas não pode simplesmente criar qualquer som, o que nos leva novamente ao caminho trilhado pelos estudiosos da linguística filiada à psicanálise, desse modo podemos confirmar nosso assujeitamento a essa língua. Para ilustrar a forma como a língua vai se formando, estruturando-se a partir de palavras e frases, ditos e enunciados, e para versejar sobre as relações sintagmáticas e paradigmáticas, disse Lira (s.d, p.12):

Vem em seguida no “Curso”
Os eixos das relações
Onde atua o mecanismo
Das várias oposições
Que no sistema da língua
Geram termos e orações

O poeta mostrou o que para Saussure, no CLG, corresponde ao funcionamento das línguas a partir da seleção de termos e a consequente necessidade de oposição entre eles, ou ainda: “um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos” (ibid.). Essas relações são denominadas sintagmáticas e paradigmáticas.

Assim, Saussure estabelece que esse funcionamento se dá tal como nos foi sugerido por Goes (2009, p. 90) a partir da figura:

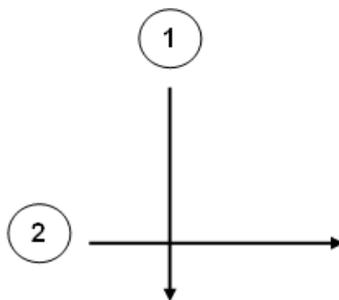


Figura 4 – Representação do Funcionamento das Línguas

O **Eixo 1** – vertical - representa as relações paradigmáticas, equivalente à seleção das palavras a serem ditas. Assim, ao escolher a palavra, busca eliminar as outras opções que se opõem àquela, como, ao escolher a palavra mochila, o sujeito elimina outros nomes que têm relação com a palavra a ser dita, mas que não lhe interessam à fala naquele momento: bolsa, mala, pasta, etc. Elas “ocorrem fora do discurso. Constituem-se, portanto, relações que ocorrem entre palavras que oferecem algo em comum e se associam na memória, formando grupos dentro dos quais existem relações diversas” (BELTRÃO, 2009, p. 44).

No funcionamento da linguagem, num lampejo, as palavras são selecionadas, o próximo passo é sua organização sequencial, obedecendo à estrutura própria da língua da qual esse sujeito é falante. Essa é a entrada para as relações sintagmáticas, situadas no **Eixo 2** – horizontal - quando a língua estrutura o sintagma e este vai dar forma à fala dentro de um conjunto de regras específicas que pertencem à estrutura da língua. Saussure ([1916] 2003, p. 143) diz que “a noção de sintagma se aplica não só às palavras, mas aos grupos de palavras, às unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie”. Portanto, podemos dizer que esse é o eixo das relações entre as palavras.

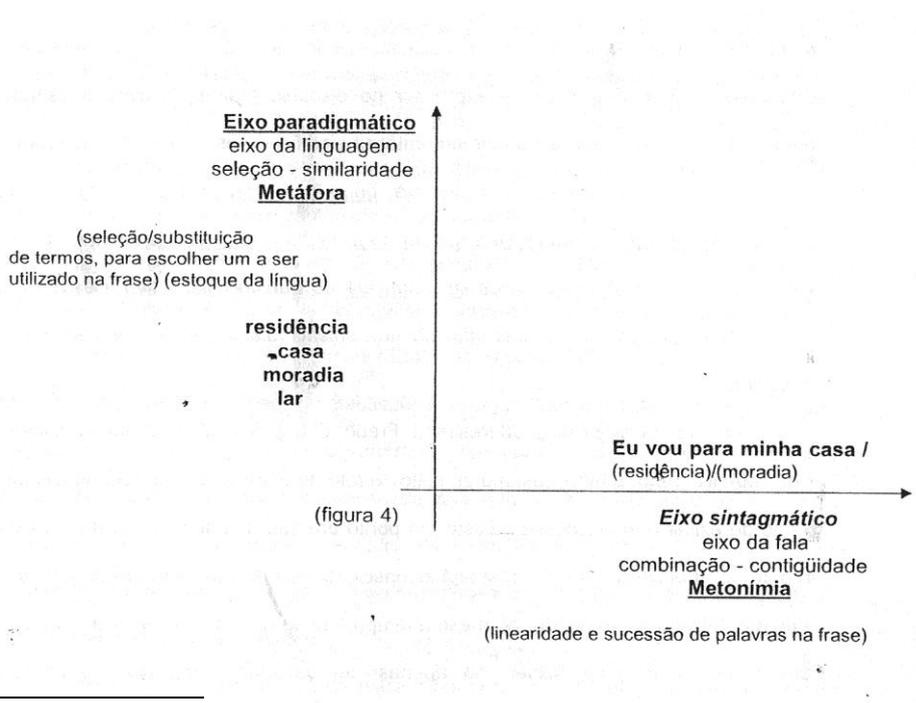
Retomando o exemplo de Marcelo, Marmelo, Martelo, veremos que, mesmo quando ele diz “— Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado” (ROCHA, 2002), não diz aleatoriamente, mas segue a organização da língua. Em detrimento da

característica linear da fala, a seleção dos termos deve seguir à ordem prevista na língua em uso, ou como nos lembra Beltrão (2009, p. 44):

Sobre o eixo horizontal (sintagmático), é tecida a frase com toda a sucessão de termos que a compõe: artigo, substantivo, verbo, objeto direto, etc. (a sintaxe); e, sobre o eixo vertical (paradigmático), é representada a série mnemônica que desencadeia cada palavra (dicionário virtual da língua que constitui o vocabulário).

Saussure usou os termos similitude (seleção) e contiguidade (combinação), para trabalhar com essa organização da língua. Jakobson classificou esses distúrbios, explicando que “a concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas são os dois modos segundo os quais nós, que falamos, combinamos os constituintes linguísticos” (JAKOBSON, 2001, p. 38).

Jakobson (2001) disse que “o desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo duas linhas semânticas diferentes: um tema pode levar a outro quer por similaridade, quer por contiguidade” (p. 55). Tal afirmação nos remete à ideia de que “essas relações, em vez de sintagmáticas e paradigmáticas, poderiam ser mais acertadamente chamadas de processos metafóricos e metonímicos” (JAKOBSON, 2001, p.55). Essa mudança de termos estaria apoiada na ideia de que “a metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade” (ibid.). O estudo da linguagem, para Jakobson, está representado na figura¹⁶:



¹⁶ Goes (2009, p. 90)

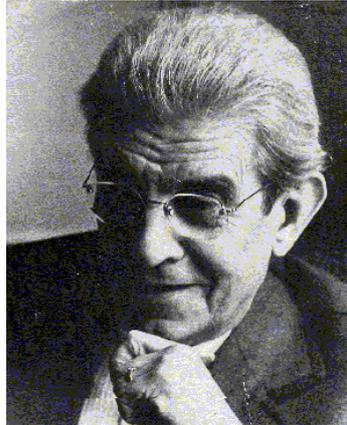
Figura 5 – Contribuições de Jakobson Para a Compreensão da Fala

Compreende-se, portanto, que o funcionamento dos polos metafórico e metonímico (JAKOBSON, 2001, p. 55) constitui um todo que visa à linguagem sem atropelos, desde que estejam em harmonia. É assim que a afasia, como uma perturbação no funcionamento da linguagem, tira os indivíduos do lugar ilusório de onde se veem sujeitos donos de sua linguagem, para provar que somos assujeitados a ela.

Nessa relação entre os termos, destaca-se o que disse Lemos (1992, p. 160), quando estudou esses processos:

Metáfora e processo metafórico [...] se assentam, por conseguinte, tanto na ausência do elemento substituído quanto na presença que dele guarda a cadeia. Se é assim, seria possível dizer que a noção de contiguidade posicional que integra a definição de processo metonímico, esboçada por Jakobson, conserva algo mais da definição de metonímia enquanto figura. Na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente nela como posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrita a sua posição na cadeia/ estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia enquanto parte que representa o todo. [...] O processo metonímico também implica o metafórico. A possibilidade de substituição é que cria lugares/ posição e, portanto, cria a própria cadeia/ estrutura.

Tomando o que disse Lemos (ibid.), compreende-se que esses processos refletem a ideia de que a língua está em constante movimento e, por isso mesmo, será sempre imprevisível. A seguir, será possível perceber como essas relações da língua com o sujeito humano foram pensadas por Lacan, a partir de sua leitura de Freud, bem como de que maneira seus estudos podem contribuir com a concepção de sujeito que norteia este trabalho e com a forma como pensamos a linguagem.



17

*Não cogitei em minha vida
Que Lacan conseguiria
Chegar ao meu coração
E por isso eu o temia
E depois, estudei muito
Li sobre sua teoria*

*Com o Freud ele aprendeu
Existir o inconsciente
Que divide esse sujeito
Incide em sua mente
Linguagem produz o efeito
Mas quem sente é a gente*

*Viu que o significado
É o significante
Poderão ser desmembrados
Nisso ele foi adiante
Invertendo o Saussure
Num conceito importante*

*Nossa vida toda é
Um psíquico trabalho
Baseado nos Registros
Neles eu não me atrapalho...
Imaginário e Simbólico
Com o Real não me embaralho*

*Pra falar desse sujeito
Muita coisa eu li e vi
E assim, estudei Freud
Com Lacan eu “convivi”
Depois arrumei palavras
E esse texto eu escrevi*

Érica Montenegro de Mélo, 04/01/10.

¹⁷ Imagem disponível em: <http://poars1982.files.wordpress.com/2008/05/lacan.gif>

2.2. SUJEITO LACANIANO: O INCONSCIENTE COMO UMA LINGUAGEM

Para delinear a concepção de sujeito tomada neste trabalho, convocamos os estudos freudianos e lacanianos, que apontam para uma nova ordem acerca da ação do sujeito sobre o mundo e sobre ele mesmo. Esses estudos criaram uma nova ordem no que tange à instituição de um novo lugar para se pensar o sujeito humano, ou seja, a partir de Freud, já não se toma o ser humano como indivisível, mas como um sujeito cindido, que psiquicamente é orientado por duas ordens específicas e igualmente importantes, a saber: consciente e inconsciente.

Para Lacan (1954, p.61) “a ordem instaurada por Freud prova que a realidade axial do sujeito não está no seu eu”, mas no *inconsciente*. Esse “lugar” se estabelece quando o recalque opera a relação simbólica mãecriança ou *mêrenfant*, como assinala Frej¹⁸ (2003). O recalque origina essa falta e será causa do desejo que jamais será satisfeito.

Para definir melhor o conceito de sujeito fundado no inconsciente, tão importante para a compreensão do que se trata esse trabalho, lembramos, consoante Dor (1996, p. 264), que “o inconsciente denota assim tudo o que não é consciente para um sujeito, tudo que escapa à sua consciência espontânea e refletida”. Nesse sentido, não é o eu egóico que rege o sujeito, mas o inconsciente, que funciona paralelamente à consciência.

Ao estudar a linguagem humana, Leite (2003) lembra que, desde a perspectiva freudiana, o desejo inconsciente não é mais coincidente com o eu enquanto verdade axial (LACAN, 1954), o que vai se ajustar à ideia de que não é a consciência que rege a todo tempo as ações do sujeito. Nesse sentido, compreendemos que toda a atividade psíquica do sujeito funda-se a partir da mobilização de duas instâncias, a consciência que regula as ações primárias, no sentido de permitir ao sujeito ser o “senhor” de muitas de suas ações, e o inconsciente, lugar de funcionamento de uma lógica que lhe é própria e distinta da lógica consciente.

¹⁸ Le don du nom et son empêchement - au sujet des enfants de rue au Brésil (2003)

Efetivando a importância dessa leitura freudiana feita por Lacan em relação ao sujeito do inconsciente, Góes (2009, p. 113) lembra que:

[...] ao trazer à tona o sujeito do inconsciente, o discurso freudiano subverte a concepção de subjetividade assinalada anteriormente, descentrando o sujeito da ordem do pensamento, formulando uma outra concepção de subjetividade, não mais concebida como unificada, porém cindida [...] constituindo-se enquanto palco de conflitos e ambivalências.

Sob esta ótica, Corrêa (2007, p. 18) diz que “o inconsciente se manifesta como um relâmpago, como outra cena” e, do mesmo modo, enfatizamos, a partir de Dor (1996), que “o inconsciente denota assim tudo que não é consciente para um sujeito, tudo que escapa à sua consciência espontânea e refletida” (p. 264). Lacan dizia que o sujeito do inconsciente cintila, e onde ele aparece, evanesce, e essa afirmação nos leva a pensar que ele não se mostra como é. Ele se mostra, às vezes, no lapso, mas de forma fugaz e não rara, posto que ele é efeito de linguagem.

Lacan (1998 [1966], p. 25) propõe que o inconsciente é “estruturado como uma linguagem”, definição comentada por Calligaris (1991). Esse autor explica que se Lacan compara a estrutura do inconsciente à da linguagem, e não à da língua, é porque compreende que ele fala. E ainda, de acordo com esse autor:

Lacan nunca falou que o inconsciente é estruturado como uma língua, ele falou que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é muito diferente. Lacan geralmente pesa suas palavras e sabia perfeitamente a diferença que em Saussure linguagem quer dizer língua e palavra, código e fala. E se Lacan propõe o inconsciente estruturado como uma linguagem, a primeira coisa que isso quer dizer é que o inconsciente fala, não que o inconsciente seja um pedaço do código, mas que ele fala [...] que o inconsciente é a moradia, a casa do sujeito, do sujeito que fala: em outras palavras, o inconsciente é o lugar da enunciação (*ibid.*, p. 174) .

Sendo tecida pela linguagem, a atividade psíquica do sujeito humano funciona na fenda que divide a consciência e o inconsciente, exposta à revelia do eu, como dito, revelando-se, quando isso acontece, sob a forma de flashes. Mesmo por esse aparecimento, ou cintilamento, como dito por Lacan, não se tornará acessível, pois o inconsciente estará sempre fazendo novas associações, já que seu deslocamento é permanente.

Assim, o funcionamento psíquico se dá a partir do enlaçamento dos três registros do inconsciente, os quais comentaremos a seguir.

2.2.1. OS REGISTROS DO INCONSCIENTE

Lacan, como é de seu feitio, recorre, em toda a sua obra, a imagens, fatos históricos e conceitos de outras áreas para tentar dar conta de seu objeto de estudo. Para isso, utiliza-se simbolicamente do *nó de borromeu*¹⁹ a fim de situar o modo como se dá o funcionamento psíquico do sujeito, delimitando três pontos que estão interligados, tais como dispomos na Figura abaixo:

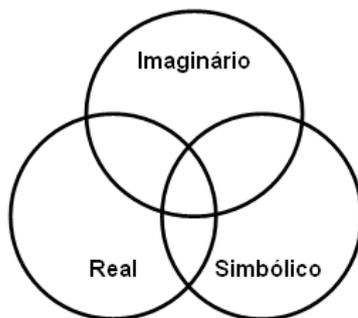


Figura 6 – O Nó de Borromeu²⁰
Metáfora lacaniana para a estruturação do Inconsciente

Felipeto (2007, p. 103) afirma que, para Lacan, o sujeito é fundado no inconsciente como efeito do enlaçamento dos três registros, a saber: Imaginário, Real e Simbólico. Eles estruturam a atividade psíquica do sujeito e são fundamentais para o estabelecimento da linguagem humana.

Conforme Kaufmann (1996, p. 474), há uma implicação para esse enlaçamento dos Registros:

Cada um desses domínios constituiu-se efetivamente em categorias na medida em que encontrou seu fundamento na estrutura originária do aparelho psíquico: o imaginário na organização do estágio do espelho, o simbólico na cadeia significativa, o real na impossibilidade (lógica) da relação sexual.

¹⁹ A metáfora do nó de Borromeu foi utilizada por Lacan para referir-se ao enlaçamento dos três registros do inconsciente.

²⁰ Baseado em FELIPETO (2007, p. 103)

Os registros do inconsciente aparecem em cadeia e são importantes para a constituição e alocação do pequeno *infans*²¹ em situações de interação e aquisição da linguagem. Assim, cada registro tem sua devida importância e, por isso, os três serão descritos.

A) Imaginário

Delinearemos, inicialmente, o registro *Imaginário*, que designa “aquilo que se relaciona com a imaginação, isto é, com a faculdade de representar coisas em seu pensamento” (ROUDINESCO; PLON, 1988, p. 371). Lacan, conforme Kaufmann (2006, p. 260), prolonga a análise freudiana do imaginário e faz uma elaboração própria acerca desse conceito que perdura por três fases:

[...] inaugurado pela definição do estágio do espelho, seguido pela interpretação da fantasia em dependência de um corte na cadeia do significante, inscrito finalmente na concepção de uma tópica ‘borromeana’ que situa o real no estatuto do impossível (*ibid.*).

Institui-se, assim, o que Lacan chamou de “estádio do espelho”, importante momento em que a criança se percebe como semelhante à mãe. Lembra-se, contudo, de que, a partir do enlaçamento dos registros, sabe-se que essa percepção da criança só acontece porque já está aí o registro simbólico, do qual trataremos brevemente.

Esse conceito foi explicado de maneira interessante por Belo (2010, s.p):

A criança que por volta dos seis meses vive a sensação de um corpo fragmentado, certo dia enxerga sua imagem no espelho. Momento de júbilo incomparável face à sua imagem especular. Prematuramente a criança reconhece-se um todo na sua imagem. Prematuramente quer dizer: antes de ter acedido ao conhecimento do corpo inteiro, profundo, vindo de dentro, na sua espessura e no seu real em ligação progressiva com a fala que diz eu (je). Não é pois o corpo

²¹ Segundo Pereira de Castro (2005), o *infans* é a representação da passagem do “que não fala, para sujeito falante”.

incognoscível nas suas forças internas, vivo que a criança reconhece e a que se vai identificar. Mas a uma imagem reflectindo e especulando um corpo vivo, imagem que é ela mesma uma linha de ficção irreductível para sempre por muito que, como sujeito, este tente reduzir as contradições entre ela e a sua realidade. Ficção porque não é do real que se trata mas de uma imagem, uma Gestalt, uma forma exterior em duas dimensões, invertida, nítida nos seus limites. É a primeira identificação consciente da criança.

O *estádio do espelho* acontece para a criança em três momentos: o *primeiro*, quando ela passa por uma identificação na qual “o desejo da criança se faz desejo do desejo da mãe” (DOR, 1992, p.81), ou seja, há uma fusão da criança com a mãe, de maneira que ela não se reconhece como outro, mas como extensão do corpo materno, um só corpo. Nesse momento, a relação entre mãe e criança é mediada pela urgência das necessidades orgânicas, e isso coloca a criança “em situação de se fazer objeto do que é suposto faltar à mãe” (ibid.). Posteriormente, instala-se, segundo Dor (1992), uma oscilação entre a criança se perceber ou não como falo, e é nesse momento que se anuncia o *segundo tempo* do Édipo.

O *segundo* momento é representado pela mediação paterna e seu papel preponderante na relação mãe/ criança/ falo (ibid., p. 82), assim, há o “corte” que será instituído a partir da colocação do pai, aqui tomado como “lugar” em uma relação, como interditor, frustrador e castrador (ibid., p. 83). Essas posições ocupadas pelo pai, enquanto terceiro elemento dessa relação, são as responsáveis pelo movimento da criança no que tange à sua relação com a mãe. Assim, a mãe sai do lugar de objeto de desejo e passa a ocupar o lugar de semelhante à criança, situação definida por Lacan (DOR, 1992) como a falta ou perda do objeto de desejo da criança.

Assim, chega-se ao *terceiro* momento do *estádio do espelho*, no qual, segundo Dor (ibid., p. 88) “[...] é exatamente o tempo de ‘declínio do complexo de Édipo’, põe termo à rivalidade fálica em torno da mãe, na qual a criança instalou-se e instalou também, imaginariamente, o pai”. O autor prossegue explicando, a partir de Lacan, que “o pai é investido do atributo fálico”, o que é caracterizado pela colocação do pai como detentor do falo, e não somente como aquele que é o falo, ou, nas palavras do próprio Lacan (apud DOR, ibid.) “é na medida em que intervém, no terceiro tempo, como aquele que tem o falo, e não como aquele que o é, que pode se produzir algo que reinstaura a instância do falo como objeto do qual o pai pode privá-la”. Ainda, como destaca Fernandes (2008, p. 15):

O pai intervém na relação mãe-filho, cortando as amarras da união dual. Sua intervenção faz com que a criança renuncie seu desejo (a mãe), que, não se esvaece, mas é impelido ao inconsciente, constituindo o recalque originário, processo que introduz o sujeito na ordem da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir a relação da existência (desejo de ser para a mãe) por um simbólico e uma lei (o pai e a família).

Desse modo, institui-se a metáfora paterna ou “nome do pai”, processo através do qual o significante primordial é recalcado no inconsciente do sujeito humano. Essa significação simbolizada pelo nome do pai estará sempre lá, insistindo para eclodir na consciência, mas funcionando sob a barra do recalque. Permanecerá interdita, garantindo a ordem por meio da lei que ali é instituída.

A metáfora paterna, segundo Dor (1992, p. 94):

institui um momento radicalmente estruturante na evolução psíquica da criança. Além de inaugurar seu acesso à dimensão simbólica, afastando a criança de seu assujeitamento imaginário à mãe, ela lhe confere o status de sujeito desejante. [...] tão logo advém como sujeito desejante, o desejo do fala-ser (parlêtre) torna-se cativo da linguagem, na qual ele se perde como tal.

Assim, o estágio do espelho consiste em um passo para que o pequeno *infans* obtenha o lugar de sujeito, pois o permite sentir-se semelhante ao outro que, junto a ele, se reflete nessa relação especular, de espelhamento. Logo,

[...] a assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação que é o filhote do homem nesse estágio de *infans* parecer-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar a matriz simbólica em que o [eu] se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 2009, p.97).

Essa imagem especulada é acompanhada pela palavra que, por sua vez, permite ao bebê se reconhecer a partir da palavra do outro. A imagem é, então, o limite entre o real e a fantasia, fronteira entre o impossível de representação e o imaginário, lugar de fantasia. Freud (2000b) define fantasia como forças motivadas por desejos insatisfeitos, lembrando que a fantasia está ligada à realização de um desejo.

Lacan (2009, p. 3) pontua que o estádio do espelho é a “simples colocação do indivíduo ao alcance do campo de reflexão de um espelho”, não no sentido próprio do objeto espelho, mas no sentido de permitir a esse sujeito ver-se como semelhante daquele que tem a imagem refletida, seu par. Ou ainda, “a função do estádio do espelho revela-se para nós, por conseguinte, como um caso particular da função da imago, que é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade” (*ibid.*). Assim, sobre o imaginário, Freud (*apud* KAUFMANN, 1996, p. 476) diz:

O eu se inscreve no imaginário. Tudo que é do eu se inscreve nas tensões imaginárias, como o resto das tensões libidinais. Libido e eu estão do mesmo lado. O narcisismo é libidinal, o eu não é uma potência superior, nem um puro espírito, nem uma instância autônoma, nem uma esfera sem conflitos – como ousa escrever – sobre a qual temos que nos apoiar.

Então, o imaginário é o registro marcado pelo ilusório, o que nos remete imediatamente ao conceito de fantasia, marcado pela adequação do termo à teoria psicanalítica. Por volta de 1897, a fantasia é transformada em conceito, quando Freud compara a palavra *fantasia* ao termo fachada psíquica (SOARES, 2010), isto é, é a fantasia que barra o caminho às lembranças infantis. Desse modo, Freud ([1909] 1977 *apud* ROUDINESCO; PLON, 1988, p. 223) chamou de cena originária os acontecimentos legados à infância que são sobrepostos pelas fantasias. Assim, a fantasia se constitui, conforme aponta Nasio (1980), como aquilo que está próximo, bem próximo de nós.

Pautados na teoria freudiana, Roudinesco e Plon (1998, p. 223) discutiram sobre a palavra, ao dizerem que o termo fantasia “[...] designa a vida imaginária do sujeito e a maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens: fala-se então de fantasia originária” Esse termo norteará, então, nossa caminhada pelas produções textuais das crianças, nas quais nossa investigação incidirá na identificação de elementos que se constituam condições de autoria, portanto, movimentos relativos à es(ins)crita dessas crianças. Outrossim, a fantasia é o caminho pelo qual as crianças constituem-se autoras de suas produções textuais, o que demanda uma melhor caracterização desse termo e para tanto, ancoramo-nos especialmente nas ideias de Freud (2009), bem como de seus comentadores, como Nasio (2007) e Roudinesco; Plon (*ibid.*).

Daí por diante, percebe-se que o enlace dos três registros tem relação de simultaneidade, a ponto de não ser possível mexer num, sem que se toque imediatamente nos outros. Pode-se dizer que o estádio do espelho é, dessa maneira, o momento através do qual a imagem ali refletida é emoldurada pela palavra da mãe, momento em que a criança vai reconhecer-se como semelhante a partir da palavra do outro, aqui tomado como alguém que ocupa o lugar de maternagem. Desse modo, ressaltamos, consoante a Fernandes (2008, p. 15), que:

O Outro é em primeiro lugar, a mãe enquanto função, o objeto perdido devido à proibição do incesto, mas constitui, sobretudo, o lugar onde os significantes já estão, antes de todo sujeito, sendo aí que ele recebe sua determinação maior.

Como pontuou Goes (2009), o Estádio do Espelho é o processo limiar que inaugura a tomada da posição de outro, semelhante, pela mãe em relação ao bebê. Assim:

A primeira imagem que outro/ Outro oferta à criança em termos de significante, isto é, a imagem especular que o outro/ Outro desejeante lhe oferece no seu discurso, com a qual a criança irá se identificar, tira o filhote humano do lugar de indiferenciação, surgindo, assim, condições iniciais para emergir enquanto sujeito.

Em outras palavras, é preciso que alguém aposte no pequeno ser para que este possa vir a ocupar o lugar de sujeito. Para que tal situação se efetive, todo um processo é desencadeado pelo sujeito que se “espelha”, ainda bebê²², em seu semelhante. Lacan chamou esse processo de Estádio do Espelho, compreendendo-o como o momento em que a criança se identifica, por meio da imagem especular, com a mãe, seu semelhante imediato, embora tenha esta visão como uma extensão de si mesmo.

B) Simbólico

Os estudos lacanianos sobre o registro simbólico deram-se a partir da teoria saussureana do significante e foram ilustrados no Seminário de 1956

²² Por volta de 6 a 18 meses de vida (GOES, 2009, p. 125; LACAN, 2009, p.1).

(KAUFMANN, 1996, p. 474), no qual Lacan parte do conto “A carta roubada²³” para explicar a primazia do significante sobre o significado. Acompanhamos o que diz esse teórico, sobre o simbólico:

[...] o símbolo é como uma lápide sobre o túmulo, eis o que caracteriza a espécie humana. É justamente cercar o cadáver de algo que constitua uma sepultura, de sustentar o fato de que isso durou. A lápide ou qualquer outro sinal de sepultura merece exatamente o nome de símbolo (LACAN, 2005, p.36).

A palavra pode ser símbolo, contudo é importante lembrar que esta não carrega as propriedades do objeto que representa, tampouco o concretiza no tempo e lugar em que ela é pronunciada. Lacan via a palavra como ausência e presença. É ausência no momento em que, mesmo remetendo-nos ao objeto que designa, ela não o presentifica. Quando falo o nome de algum lugar, por exemplo, este lugar não é transportado para onde estou falando nele, tampouco, ao dizer o nome de uma fruta, posso tocá-la. Essa é a importância de simbolizar, sem ver o objeto ao qual a palavra se refere, invocá-lo, pensar nele, trazê-lo para a cena. Assim, a mesma palavra pode estar ligada a significantes diversos. Assim, é a capacidade de simbolização a principal diferença entre o homem e outros animais.

Mesmo tendo partido dos estudos freudianos, Lacan toma certa distância do mestre quando pensa sobre o registro simbólico (KAUFMANN, 1996, p. 474). Por isso Lacan atribuiu ao simbólico a primazia da tópica, quando a ordem era representada pela prioridade do simbólico (S), seguida do imaginário (I) e finalizada com o Real (R), isso até 1970 (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 371). Ele reestruturou a tópica, passando a priorizar o significante que se inclui no Real, e ela passa a ser organizada de outra forma: **R.S.I.** (*ibid.*)

Sobre a definição do Registro Simbólico, Jorge (2005, p. 66) diz que:

Lacan chama de simbólico o segmento da obra de Freud passível de ser isolado em seus extensos desenvolvimentos sobre a linguagem. O inconsciente se estrutura como linguagem, acreditando que a verdade do sujeito acontece à revelia do eu. O que Freud suporta como inconsciente supõe sempre um saber, e um saber falado [...]. O simbólico para Lacan ‘é um fato da experiência analítica que valeria muito mais que a comunicação’, é a expressão da linguagem dos

²³ De autoria do escritor norte americano Edgar Allan Poe, um dos precursores da literatura de ficção.

sonhos em suas diversas manifestações, é a manifestação de como o sujeito constitui o simbólico [...].

Vê-se que é por meio do interdito, metaforicamente chamado de “nome do pai”, um desdobramento do Complexo de Édipo, que passa a haver uma distinção entre a mãe e o bebê, por meio do corte de um terceiro elemento. Esse corte, mediado pelo Estádio do Espelho, é o primeiro passo para a entrada dessa criança na língua materna e, posteriormente, na língua da nação na qual essa criança crescerá. Portanto, “[...] a ordem do simbólico não pode mais ser concebida como constituída pelo homem, mas como o constituindo” (LACAN *apud* FERNANDES, 2008, p. 15).

Dada a importância da palavra da mãe para o bebê, evocamos o que disseram Brandão e Alves (2006, p.20) sobre a palavra:

[...] a melhor maneira de compreender o que é a palavra e lidar com ela amorosamente seja compreender situações que fazem parte do nosso cotidiano ou, então, de momentos cruciais da vida. Situações em que ou a gente se esforça para transcender a palavra, ou a palavra desaparece, falha, nos falta.

Como o simbólico se liga, automaticamente, “à linguagem [...] ao significante e à cadeia significante” (FERNANDES, 2008, p. 15), institui-se a palavra como primado, como tesouro. Sobre a importância da palavra, nessa função, Dor (1992, p. 12) diz que é nela “que o inconsciente encontra sua articulação essencial”. Nesse sentido, a palavra marca a matriz simbólica do sujeito, o início desse processo em que o ser humano, ainda bebê, abandona o estado de infans, para tornar-se um corpo falante, como discutido por Kaufmann (2006).

Essa aposta no corpo, enquanto ponto de partida para a constituição do corpo falante, constituído a partir da inscrição do inconsciente que inaugura a linguagem ilustra-se bem no que disse Goes (2009, p. 119):

O fato de supor um sujeito onde há somente um corpo biológico implica numa possibilidade de estruturação subjetiva do infans, pois, remete a criança para uma dimensão simbólica mais além daquela em que a criança seria concebida apenas enquanto um corpo orgânico (‘coisa orgânica’, significada por reflexos fisiológicos e automatismos do vivente – cria humana.

Um pouco mais adiante, o autor acrescenta:

O que torna possível sair da ordem do real para um estatuto simbólico é o fato de o agente materno estar submetido à lei da linguagem. O fato do agente da função materna proporcionar uma transposição do que estava na ordem do puro aspecto vital do Real do corpo (coisa orgânica) para algo nomeado, na ordem da linguagem, faz com que se estabeleça e se amplie um outro aspecto vital que é a inscrição e evolução de um **corpo pulsional**²⁴, abrindo caminho para a constituição de um sujeito do desejo. (*ibid.*, p. 125)

Mostra-se, portanto, a importância da palavra para a formação do sujeito humano, tanto no que concerne aos aspectos conscientes, como também à formação desse inconsciente, correlativo à constituição que inaugura o sujeito propriamente dito. Alerta-se, contudo, para que o termo falante, especialmente reportado ao termo fala, vai significar mais que a organização da voz humana em palavras, frases e textos, ou ainda, a simples emissão de sons para expressar o pensamento. Passa-se a pensar a fala numa perspectiva que comporta, além destes, “a linguagem dos gestos e todos os outros métodos, como, por exemplo, a escrita, através dos quais a atividade mental pode ser expressa” (FREUD, 1997, p. 151). Se pensarmos nessa linguagem como um conjunto de elementos, no qual cada um tem sua função e importância específicas, precisaremos reconhecer que toda linguagem ou expressão desta tem sua importância para aquele que enuncia.

Remontamo-nos à instituição do Registro Simbólico, quando a criança é falada pela mãe, para dizer que é por meio da palavra que nos reconhecemos como semelhantes ou diferentes, por isso, “a linguagem [...] não se limita a nomear, ela também confere existência à realidade: ela é um ato de evocação por meio de palavras [...]” (MANGUEL, 2008, p.18).

Partindo da importância da palavra, Lacan relê a teoria do signo saussureano, invertendo os pontos, de maneira que estabelece que um significante pode ligar-se a vários significados, revendo o que foi dito por Saussure ([1916] 2003, p. 136).

²⁴ Grifos do autor

LACAN E A INVERSÃO DOS TERMOS DA TEORIA DO SIGNO

Tendo lido Freud com olhos distintos dos que o haviam feito até então, Lacan entrou para a história como um dos teóricos que mais contribuíram para os estudos da psicanálise, inclusive, criando novos conceitos. Foi assim que o retorno a Freud, promovido por Lacan (GOES, 2009), constitui-se um marco para a psicanálise. Pensando sobre a relevância dessa inversão, Arrivé (2001, p. 97) destaca que “a teoria do significante é igualmente inseparável da teoria do sujeito”, o que confere a Lacan lugar de destaque na história da psicanálise.

Filiando-se ao estruturalismo, Lacan sai da visão voltada para a fala e para a língua enquanto fenômenos, tal como fez Saussure ([1916] 2003), direcionando seu trabalho para olhar o discurso através do sujeito dividido. Em outras palavras, avança no sentido de trazer para a linguística uma visão de sujeito que até então era pouco reconhecida, a do assujeitamento e, assim, contempla a ordem individual e a social dos estudos sobre o discurso (GÓES, 2009), tocando no que diz Cabas (apud GÓES, 2009, p.97), ou seja, “o discurso é a expressão individual de todo o social que permeia a língua”.

Lacan passa a contribuir significativamente com os estudos da linguagem quando prima pelo significante (S1) em detrimento do significado (S2), invertendo, assim, a teoria do signo saussureana, cuja primazia era dada ao significado. A figura ilustra a releitura lacaniana do esquema de Saussure:



Figura 7 - Valor do Signo Linguístico
Lacan inverte o signo saussureano

Nesse contexto, fica evidente que Lacan percebe a palavra como elemento de destaque para o sujeito, pois é por meio dela que ele vai se constituir e, desse modo, as palavras imbricam-se na história de vida das pessoas. Estabelece-se assim, a importância do significante como ‘elemento fundador’, pois “[...] toda

significação se engendra no significante — tal é a ‘paternidade’ mesma da significação. Se uma palavra funciona por outra, é porque o próprio sujeito está implicado na metáfora” (KAUFMANN, 1996, p. 333). Assim, Lacan (1966, p.261) revela que “a faculdade de a fala decompor-se frente ao outro é o que suscita tal necessidade no homem de utilizar a fala como meio para encontrar ou para se reencontrar”. Desse modo, a relação biunívoca passa pela seguinte alteração:

$$\frac{S_1}{S_2} \Rightarrow \frac{S_2}{S_1}$$

Saussure Lacan

Figuras 8 e 9 – Lacan²⁵ inverte a Teoria do Signo

A primazia do significante (GÓES, *ibid.*, p. 102) configura-se uma releitura da teoria do signo Saussureano. Assim, Lacan o faz por compreender que o significante está no cerne da constituição subjetiva, percebe que este tem a capacidade de ligar-se a outros significados, como visto por Freud, no estudo da histeria. Assim, Lacan (apud DOR, 1992, p. 38) diz que a relação do significante com o significado é sempre fluida, “sempre prestes a se desfazer”. Destaca-se que essa relação se expressa pela forma como Lacan manteve a barra que separa o significado do significante, representando o limite de funcionamento do consciente e do inconsciente como num avesso, não no sentido de contrário, mas de localização semelhante, ou seja, a barra que constitui o inconsciente é a mesma que constitui o sujeito.

Ao pensar sobre essa inversão feita por Lacan, Góes (2009, p.99)²⁶ acrescenta ao nosso estudo a ideia de que:

Para Lacan um significante pode produzir vários significados diferentes e considera que um significante não se define pelo significado (como proposto por Saussure) e sim por outro significante com o qual ele vai estar em oposição. O significado não se define apenas ao se considerar a sua relação direta significado/ significante no interior do signo, enquanto unidade da língua.

²⁵ Baseado em Dor (1992, p. 42)

²⁶ Na nota de rodapé nº 44 de Góes (2009)

E procede, ancorado em Lacan, dizendo que o significante “age separadamente de sua significação, à revelia do sujeito” (2009, p. 102) ou ainda:

Lacan, ao se referir à linguagem, trata, principalmente, da articulação dos significantes entre si com suas leis: a metáfora e a metonímia. É, antes de tudo, a este fato que ele se refere ao dizer que ‘o inconsciente é estruturado como uma linguagem’. A experiência psicanalítica demonstra haver na linguagem do inconsciente uma sintaxe própria cujas leis de funcionamento têm regras peculiares [...]

Tratando dessa relação linguagem/ corpo, ou corpolingagem, como destaca Leite (2003), Lebrun (2008a, p. 13) pontua a falta que nos habita e, associando-a ao termo “ódio”, diz:

Como seria bom para nós, se o ódio não nos habitasse, se não estivesse em nós, se ele não nos tivesse construído. O que acontece é que ele nos concerne, sim, eventualmente, na medida em que podemos ser objeto ou vítima dele; que deveríamos reconhecer que ele existe sim, e, infelizmente, que nós não podemos impedi-lo de existir. E, se ele estivesse em outro lugar, no outro, próximo ou muito longe pouco importaria, mas não dentro das nossas próprias muralhas, não na nossa própria cidade, não alojado em nosso próprio corpo!

Assim, Lebrun (ibid.) coloca o ódio como parte de um processo de constituição subjetiva, que nos impulsiona. O autor prossegue, evidenciando como esse ódio que “nos habita” se presentifica no dia a dia:

Entretanto, o ódio está lá, em nossa vida cotidiana, em nossas cóleras [...] em nossa agressividade, mas também em nossos enganos, em nossos erros, assim como em nossos acertos [...], em nossas pretensas gentilezas ou em nossas falsas amabilidades... ou mesmo em nossos silêncios; enfim, examinando-o um pouco mais de perto, é preciso aceitar uma constatação: o ódio me habita, está na minha vida, desde o início, sem dúvida, e antes mesmo que eu possa me lembrar.

Explicando a etimologia da palavra, Lebrun (ibid.) diz que ele “[...] se aloja no enojamento, maneira de se dar conta de até onde ele pode se dissimular, mas nunca o que ele realmente é, nem de onde ele vem” (LEBRUN, 2008a, p. 14). Mas, ao falar de palavra, tocamos na fala, e para tal, além das capacidades

orgânicas precisarem estar desenvolvidas, é preciso que o sujeito humano saia do lugar de não saber, tomando a palavra como ponto de partida para sua enunciação. Pois, como nos lembra o autor, essa capacidade é sustentada por uma faculdade de linguagem, o que imediatamente nos diferencia de outros animais. O autor lembra ainda que essa fala está fundada no vazio:

[...] falar supõe o vazio. Falar supõe um recuo, implica não mais estar ligado às coisas, podermos nos distanciar delas, não estar mais apenas no imediato, na urgência. Mas, conseqüentemente, falar exige uma renúncia, um desiderato, falar obriga a um desvio forçado, à perda do imediato. Falar nos faz perder a adequação ao mundo, nos torna sempre inadaptados, inadequados; assim podemos nos felicitar por aquilo que a linguagem nos permite, mas podemos também nos lamentar daquilo que a linguagem nos fez perder. Essa perda, aliás, inscreveu em nós um fundo de depressão permanente, de insatisfação irreduzível (LEBRUN, 2008a, p. 16).

Os Registros do inconsciente descritos até então (Imaginário e Simbólico) não comportam aquilo que escapa e que está no cerne de nossa existência: o real.

c) Real

Após a reestruturação da tópica, na década de 70, quando a primazia do simbólico foi revista e priorizou o real, Lacan estabelece uma nova ordem no que diz respeito à estruturação do inconsciente. Desse modo, ele pensa o real enquanto instância impossível de representação, que se refere àquilo que jamais será alcançado, simbolizado ou imaginado pelo sujeito. Essa falta é o resultado da insatisfação do desejo da criança pela sua mãe, que dá origem ao primeiro desejo que se constitui eternamente como falta.

No caminho tomado, Lacan pensou o real da língua funcionando o tempo todo como algo que não é registrado pela linguagem, efeito da falta que habita o sujeito, que funciona entre a palavra e o Outro²⁷, de maneira que será

²⁷ Em toda a obra de Lacan, o Outro da linguagem representa um lugar que se ocupa perante a linguagem, é a lei que institui o humano, o lugar de transmissão da cultura, dos interditos que organizam as atividades humanas. Lacan atribui grande importância aos interditos instituídos pela cultura, pois esta é um dos atravessamentos que estruturam o sujeito, acompanhada, sempre e em qualquer lugar, de uma linguagem, pela qual ela será levada aos sujeitos humanos, cindidos e interditados por ela mesma.

sempre a nomeação de um furo, uma perda, uma falta originada na insatisfação do desejo da criança em fazer “um” com sua mãe. Sobre essa “ausência” da palavra, Milner (1987, p. 7) diz que “a palavra em si mesma não vai em todos os sentidos, chocando-se sem cessar a isto: tudo não se diz. Pois há um impossível próprio à língua, que volta sempre ao seu lugar [...]”, ou seja, o real está atrelado à queda do objeto que instaura o primeiro desejo e sempre nos impulsiona a voltar a ele.

Foi nesse raciocínio, de uma falta que sustenta o sujeito e para trabalhar com essa impossibilidade do dizer, que Lacan forjou o termo **alíngua**, ligando a essa terminologia a impossibilidade de representação da linguagem, ou seja, o real da língua como efeito do atravessamento pelo objeto perdido. Milner (1987), partindo da leitura de Lacan, trabalha o termo alíngua, ressaltando que “o puro conceito de língua é aquele de um não-todo marcando a alíngua; ou a língua é o que suporta a alíngua enquanto ele é não-toda” (p. 19). Assim, como assinala Teixeira (2005, p. 16) “a língua que todo locutor toma como ‘instrumento de comunicação’, frequentemente escapa a ele”. Por isso na língua não há completude, ela sempre nos levará ao encontro de uma falta que nos remeterá ao nosso primeiro desejo, perdido na instauração do complexo de castração representado pelo Édipo, e que, portanto, estará em nós. É o real que nos habita, se inscreve em nós e move a busca da completude, ainda que saibamos de sua impossibilidade.

Ancorados em Lacan, Roudinesco e Plon (1998, p. 645) dizem que:

Na origem de uma descoberta [...] não existe um sujeito, e sim, uma dúvida, já que toda descoberta é a expressão de um encaminhamento em que o erro se mistura com a verdade. Essa dúvida fundadora é, para Lacan, um equivalente do sexo feminino como coisa real, impossível de simbolizar.

Constata-se a importância dessa incompletude, no que tange à busca incessante do ser humano pela satisfação do primeiro desejo, recalcado, habitante do inconsciente, ao qual, o ser humano jamais acessará, a não ser pelos pequenos flashes no qual essa instância se mostra à revelia do eu. Conforme Roudinesco e Plon (1998, p. 646) “a partir dessa nova organização da estrutura do sujeito [...] o conceito de real adquiriu uma outra dimensão. Tornou-se então o lugar da loucura”. Portanto, Lacan nomeia o real como resto, impossível de dizer ou mesmo como “alhures” (*ibid.*). Neste sentido, Milner (1987, p. 22) diz que “este real é

essencialmente não representável: nem quadros, nem regras gerais, nem, evidentemente, nenhuma escrita simbólica, mas apenas a simples asserção de um impossível: diga, mas não diga”.

É, portanto, o real quem reúne toda a nossa impossibilidade, todo nosso vazio. Não sabemos de onde ele vem, nem o vemos, pois o real nos habita, tal como o ódio, desde antes de a consciência e a memória nos habitarem, e vai nos acompanhar por todo o sempre. Não está acessível, não é passível de representação e não está fora de nós, mas é parte daquilo que nos estrutura enquanto sujeitos: nosso inconsciente. Portanto, consoante Birman (*apud* FERNANDES, 2008, p. 27), pontuamos que o sujeito humano “é sempre um projeto inacabado, produzindo-se de maneira interminável, apresentando-se sempre como uma finitude face aos seus impasses, confrontando ao que lhe falta e ao que não é”. Enquanto efeito de linguagem, o sujeito humano parece utilizar a língua como se a dominasse, para garantir espaços, ao mesmo tempo em que, por vezes, não pode se valer dessa língua para se representar.

Conforme Lemos (2002), a língua **falta** ao sujeito e é nesse sentido que podemos dizer que essa mesma língua que lhe falta é fundada no real. Essa falta se percebe nas parapraxias, estudadas por Freud e apresentadas como fator comum na linguagem do sujeito humano. Reveladas como uma fenda que nos leva ao tropeço e às trocas, não é demais lembrar que o *eu egóico* não é sempre senhor de suas ações, ou, citando Freud (*apud* KAUFMANN, 2006, p. 265), “o eu não é mais senhor em sua própria casa”.

Ao pensar na importância desse novo olhar acerca dos tropeços linguísticos do sujeito humano, encontramos o dizer de Freud (2010, s.p):

O que são equívocos? Às vezes pequenos, banais, trocar uma palavra por outra em um discurso, esquecer o nome de alguém. Prontamente são corrigidos e compreende-se em geral, que foram erros apenas. Na teoria psicanalítica, entretanto, as parapraxias (atos falhos) tem um significado psíquico pleno e revelam muito mais do que se possa supor superficialmente.

Kaufmann (2006, p. 265) prossegue dizendo que, segundo Freud:

A palavra que irrompe em lugar da que havia sido escolhida pela consciência é, na verdade, uma expressão do Inconsciente e, portanto, mais verdadeira em relação à subjetividade e à intimidade

do indivíduo. A palavra avalizada pela consciência está em sintonia com o que se espera socialmente, com padrões de educação, moral e convivência. Ela é lógica, precisa, adequada, enquanto a palavra precipitada é surpreendente e pode ser ofensiva, burlona, estranha... Às vezes poderá ser absurda à primeira vista, mas a interpretação de pronto revela a clareza de seu sentido para quem a proclamou: o Inconsciente, este outro eu, afetado pelos desejos. No esquecimento de um termo ou um nome também está presente a força do embate entre Consciente e Inconsciente, indicando o que se pode ou não pensar nos domínios da consciência.

Dessa forma, fica evidenciada a falha na linguagem como característica do funcionamento do inconsciente. As falhas se apresentam nos tropeços que resultam em trocas, esquecimentos, palavras grafadas de forma incorreta, chistes, agrupamento de palavras, etc. Além disso, percebemos nossos tropeços quando nos damos conta de que falamos ou fizemos algo que não estava em nossos planos, aí sim temos a consciência de que algo está fora de nosso controle, por conseguinte, fora da consciência.

Outro conceito relevante ao estudo concernente à psicanálise é o da pulsão, “energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade” (CHEMAMA, 1995, p.177). O termo utilizado por Freud, pela primeira vez, em 1905, denomina aquilo que funciona como uma força e que atua em lugares diferentes. Sabe-se, ainda, que o conceito de pulsão está ligado ao narcisismo e à libido (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 628), todos girando em torno de algo que pulsa, energético por natureza, mas que se distingue do instintivo. Segundo Lacan (1998 [1966], p. 865),

A pulsão, tal como é construída por Freud a partir da experiência do inconsciente, proíbe ao pensamento psicologizante esse recurso ao instinto, com ele mascara sua ignorância, através de uma suposição de uma moral na natureza.

Existem duas pulsões: a de vida e a de morte. Freud fala em zonas pulsionais como lugares investidos pelas pulsões no sujeito humano. Diferente do instinto, comum a homens e outros animais, a pulsão não se fixa a objetos variados indo além da satisfação das necessidades, assim, entendemos que o orgânico reage porque tem força diante do instinto. Desde que foi pensada por Freud, a pulsão ocupa lugar de destaque na doutrina psicanalítica, embora seu conceito tivesse sido trabalhado durante todo o desenvolvimento dessa teoria. Lacan dá ao estudo das

pulsões importante lugar nos quatro conceitos fundamentais²⁸ da psicanálise, sendo por meio dela que se constituem os modos teóricos de acesso ao campo do real (ibid. p. 178).

As pulsões que se espalham pelo corpo do sujeito humano, em diferentes momentos, constituem-se o ponto de partida para a erotização desse corpo, ou seja, cada parte deste vai se transformar em zona erógena, na qual cada pulsão é direcionada a um lugar distinto. Apesar de correr paralelamente ao nosso objeto de estudo, cabe lembrar que, quando o investimento da pulsão volta-se para o próprio sujeito, dá origem ao narcisismo.

Assim, como disse Freud, a pulsão é o representante psíquico da fonte de excitação contínua, do interior do organismo. Nesse sentido, Freud elaborou o conceito de pulsão, separando as que são destinadas às questões sexuais e as outras ligadas à satisfação das necessidades primárias (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 629). Mais tarde, Freud distribuiu esses conceitos em dois planos, de modo que as pulsões sexuais encontram-se sob o domínio do princípio do prazer e as que se referem à autoconservação, sob o domínio do princípio da realidade (ibid.).

Freud falou sobre a sexualidade e o desdobramento dela numa época em que não se concebia mulheres e crianças com sexualidade. Ele destacou que a sexualidade tem papel preponderante para o sujeito humano desde a infância, e foi baseando-se nessa convicção, que ele disse: “as manifestações da sexualidade infantil, por mais inequívocas que possam ser num período ulterior da infância, contudo parecem mergulhadas na indefinição pelo início da infância” (FREUD, 2000a, p. 309).

Quando, em 1919, publica *Além do princípio do prazer*, Freud direciona o estudo das pulsões, opondo pulsão de vida à pulsão de morte. Essas categorias foram criadas para explicar a dinâmica subjetiva que se produz a partir do enfrentamento dessas duas forças, que atuam no sujeito humano e que são importantes para a sobrevivência e atividade humanas. Pontuamos, assim, o aspecto econômico das pulsões:

²⁸ Para Lacan os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise são o inconsciente, a transferência, a repetição e a pulsão (CHEMAMA, 1995, p. 178).

[...] o aparelho psíquico tem como tarefa reduzir ao mínimo a tensão que nele cresce [...] esse mesmo funcionamento subsome-se [...] a uma tendência geral dos organismos não apenas reduzir a excitação vital interna, mas também, por esse motivo, retornar um estado primitivo inorganizado, ou, em outros termos, à morte primordial (CHEMAMA, 1995, p. 180).

A primeira delas, a pulsão de vida, está ligada à espécie, contrária às satisfações do indivíduo, através das quais, se tornam antagônicas (*ibid.*). Ambas se colocam no plano da satisfação, sendo que “as pulsões de vida reúnem uma parte das pulsões sexuais [...] e uma parte das pulsões do eu [...]”. Ou seja, a pulsão de vida está ligada à satisfação sexual de si próprio, enquanto a pulsão de morte está para a agressividade necessária à vida, assim como para o “retorno ao inanimado” (GARCIA-ROZA, 1986, p. 20).

O equilíbrio das pulsões é importante para regular a ação humana e, no que tange à sexualidade, razão pela qual Freud apresenta considerações sobre as fases em que a criança retira prazer a partir de determinadas partes de seu corpo. Ainda bebê, os prazeres da criança são extraídos no toque da boca, assim, na fase oral, os atos de sugar o seio, a chupeta, os dedos e a mamadeira são importantes para a criança porque lhes proporcionam prazer. Num segundo momento, na fase anal, a criança sente prazer na excreção, o que estaria diretamente ligado ao controle dos esfíncteres. E, assim, manipular as fezes e sujar-se são atividades bastante apreciadas pelas crianças nesta fase. Quando a libido se canaliza nos órgãos genitais, e a criança os descobre, está vivenciando a fase fálica, na qual as pulsões estão ligadas aos órgãos genitais. Cada fase tem sua importância, e a criança pode, por algum motivo, se fixar em uma delas.

O movimento das pulsões se torna um jogo, no qual o objetivo principal se reflete no aspecto econômico dessa energia, ou seja:

A atividade psíquica no seu conjunto tem por objectivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. Na medida em que o desprazer está ligado ao aumento da quantidade de excitação e o prazer à sua redução, o princípio do prazer é um princípio econômico (LAPLANCHE; PONTALIS, [1967] 1986, p. 466).

O princípio da realidade seria, grosso modo, uma modificação do princípio do prazer, quando atua como uma força que corre em outra direção, de forma a modificar o princípio do prazer, pois “na medida em que consegue impor-se

como princípio regulador, a procura pela satisfação já não se efetua pelos caminhos mais curtos, mas toma por desvios e adia o seu resultado” (*ibid.* p. 470). Assim, os princípios de prazer e de realidade são forças antagônicas (*ibid.*, p. 469), na qual o princípio do prazer aparece

[...] ligado a processos (vivência de satisfação), a fenômenos (o sonho), cujo caráter desreal é evidente. [...] a realização de um desejo inconsciente corresponde a exigências e funciona segundo leis completamente diferentes da satisfação das necessidades vitais. (*ibid.*)

Passaremos, nesse momento, a apresentar o interacionismo linguístico e, de modo especial, o campo de aquisição da linguagem.



*Entre nós existe um nome
Que falando em interação
É significativo
E nos chama a atenção
Pois foi ela, a professora
Quem pensou essa questão*

*Cláudia de Lemos, linguista
Que trabalha no IEL
O Instituto de Linguagem
Que merecia um troféu
Por estudar no Brasil
A linguagem e seu papel*

*Tendo estudado a língua
E o sujeito “atravessado”
Cláudia foi lendo Lacan
Nele tem se espelhado
Para fazer da linguagem
Mais que estereotipado*

*Ver heterogeneidade
Considerá-la importante
São fatores que ampliam
Numa busca incessante
Os estudos sobre os “erros”
De forma bem triunfante*

Érica M^a S. Montenegro de Mélo – Jan/ 2010.

²⁹ Imagem disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4727412T5>

2.3. INTERACIONISMO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Uma série de acontecimentos inaugura um novo tempo para a tomada da língua como objeto de estudo, entre eles o surgimento da Psicolinguística como disciplina. Com ela implanta-se, assim, o interesse da psicologia pela linguagem, trabalhando para desvincular a fala da ideia de comportamento, uma herança behaviorista.

Toma-se, a partir de então, a criança como sujeito falante, e a língua como instância de interação, na qual se inaugura o sujeito numa relação que se constitui a partir da fala, como lembra Bakker Faria (2002, p. 15): “é preciso marcar desde o início o estatuto teórico que terão a criança e a língua e de que maneira se dá a relação entre uma e outra”. Essa relação se dá no que o interacionismo chama de captura, noção forjada para exemplificar o fato de a criança não dominar a língua, mas ser capturada.

Vilar de Melo, Cavalcanti e Frej (2007, p. 211) recorrem a Lemos (2002) para contextualizar o surgimento da Psicolinguística, nova disciplina, enfatizando que esse “nascimento”, em 1954, é um acontecimento estranho, “pois ela nasceu quando [...] um grupo de psicólogos se reuniu para traçar os contornos de uma nova disciplina”, assim, a Psicolinguística já nasce com o propósito de congregar os interesses comuns à Psicologia e à linguagem. Esses interesses vinham de três pontos específicos: a linguística estrutural, enraizada no estruturalismo; a teoria da aprendizagem, que coloca o sujeito psicológico em questão (LEMOS, M.T, 2002, p. 69) e a teoria da comunicação, como forma de estabelecer vínculos entre o sujeito e sua fala (BAKKER FARIA, 2002, p. 16), ainda que este fosse apenas usuário da linguagem. Embora esse acontecimento tenha sido importante, abre-se um novo contexto, no qual, como apontam Vilar de Melo, Cavalcanti e Frej (2007), a disciplina tida como “nova” não surge de uma descoberta que delimite uma necessidade, mas do interesse de um grupo específico. Ancoramo-nos no pensamento de Lemos (2002, p. 67), para ilustrar o impulso que originou a psicolinguística:

[...] parece que o esforço de criar a psicolinguística teve origem num ponto de ruptura do discurso da psicologia, à medida que ele parecia

não poder mais fazer frente às exigências da cientificidade, sem modificar uma posição empirista.

A psicologia fracassou (LEMOS, 2002, p. 69) em descrever os aspectos da linguagem. Talvez seja esse o momento em que se percebe a importância de considerar o sujeito não apenas como um usuário da língua, mas como afetado por ela. Lembra-se aqui que a psicolinguística fracassa nesse movimento, pois não considera a heterogeneidade discursiva como fator relevante no estudo da linguagem e da língua em movimento nas interações sociais. A aquisição de linguagem foi, então, trabalhada apenas como mais uma questão no estudo da língua, tal como o comportamento gramatical e a aquisição de um determinado vocabulário linguístico, como dito por Lemos (2002).

Na Unicamp³⁰, encontra-se aquele que, certamente, foi o primeiro grupo de estudos em aquisição de Linguagem no Brasil, pois foi nesta universidade que, em 1976, a Profa. Claudia de Lemos iniciou o trabalho com pesquisas nesta temática, coordenando o IEL – Instituto de Estudos da Linguagem. Assim, um grupo de pesquisadores passou a sistematizar o trabalho em aquisição da linguagem numa perspectiva interacionista.

Alguns autores apontam a importância de pensar a relação da criança com a língua a partir da ideia de interação, por isso, o termo interacionismo foi escolhido por eles para designar e nortear o estudo desse movimento que acontece entre a língua e a criança, quando o sujeito sai da situação de infans para tornar-se um sujeito de língua, conforme discutido por Pereira de Castro (2005) e outros estudiosos.

Morato (2005, p. 341) refere-se ao interacionismo como um campo teórico heterogêneo, inclusive no que diz respeito aos autores que dele se ocupam, e lembra que, nesse campo, incluem-se “os estudos relativos à fala da mãe dirigida à criança”, o chamado “manhês”. A autora refere-se especialmente ao trabalho da pesquisadora Claudia de Lemos (MORATO, 2005, p. 342):

Fugindo das limitações impostas tanto pelo behaviorismo, quanto pelo inatismo chomskiano ou pelo construtivismo piagetiano no tocante à questão das relações entre língua e sujeito, os estudos pioneiros desenvolvidos por Claudia de Lemos e colaboradores têm

³⁰ Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, a Profa. Maria Fausta Pereira de Castro está à frente do grupo de estudos em aquisição da Linguagem, do IEL.

de forma original e crítica colocado em evidência desde os anos 1970 a perspectiva interacionista.

Carvalho e Lier-De-Vitto refletem acerca do que diz De Lemos (1998 *apud* CARVALHO; LIER-DE-VITTO, 2008, p. 115) sobre o termo interacionismo:

[...] “interacionismo” não condiz como esforço de teorização que temos feito [...] no sentido de recuperar o que, nos estudos de aquisição da linguagem, tem se ignorado ou obscurecido. A saber, as questões que na ordem própria da língua coloca para se pensar na criança, uma instância subjetiva que [...] nela e por ela se institui.

Nessa perspectiva, o termo interacionismo poderia designar o estudo da língua em muitas perspectivas que divergem entre si. A corrente pragmática do estudo da linguagem, por exemplo, leva em consideração os aspectos da interação humana, atribuindo-lhes uma relevância que, só neste sentido, aproxima-se da visão de De Lemos, embora a maneira como a perspectiva pragmática concebe a relação sujeito/ linguagem vá fazê-la distanciar-se de tal modo, a ponto de não estarem falando do mesmo objeto de estudo. Além de a concepção de sujeito ser distinta, ainda pesa sobre o interacionismo pragmático a idéia de que a linguagem seja tomada pela criança, ao passo que, para o interacionismo teorizado por De Lemos, a linguagem não é algo passível de adquirir, ela nos captura, somos fundados nela.

O trabalho de De Lemos fortalece o estudo da aquisição da linguagem a partir do “reconhecimento da ordem própria da língua” (BAKKER FARIA, 2002, p. 14), considerando o movimento entre ela e o falante, suas especificidades e heterogeneidade. Entre as muitas especificidades que aborda, essa perspectiva teórica vai despertar para o que se tem de mais particular no sujeito, que é a sua fala enquanto lugar de diversidade. Assim, a subjetividade é o lugar de onde partem os estudos desse campo, no qual a heterogeneidade é o ponto de partida, motivo pelo qual ela dedica interesse pela fala inicial da criança. É através da escuta e movida pelas interpelações dessa fala que a pesquisadora vem contribuindo significativamente para os estudos de aquisição de linguagem. Nesse sentido, interessam ao campo de aquisição da linguagem as produções que normalmente são descartadas, tais como as palavras “estranhas” produzidas pela criança, tomando-se neste trabalho, especialmente, a produção escrita.

Em suma, a heterogeneidade revela-se fator importante para nosso estudo, haja vista estarmos mergulhados na intenção de caminhar pela incursão que a criança faz pela fantasia, apresentando na escrita pontos comuns à aquisição da fala, guardando-se suas especificidades.

Lajonquière (2008, p. 11) apresenta interessantes considerações sobre a fala dos bebês, empenho primordial dos estudos do campo de aquisição da linguagem, quando diz:

Quando uma criança chega ao mundo, não fala, embora – é claro – para a maioria das mães ‘o seu bebê’ fale [...] diria que ela balbucia na língua materna, embora não fale ainda uma língua de todos. O tempo de infância gasto por uma criança cinde a linguagem e, assim, separa língua e fala ou, se preferirmos, língua e discurso. [...] costuma-se afirmar na psicanálise que a criança ‘está na linguagem’, embora ainda possa não falar de fato.

É através da investigação das produções infantis, identificando modificações constantes em sua produção oral e escrita (?), que os pesquisadores em aquisição da linguagem identificaram o que acima é descrito como “estar na linguagem”, o que nos soa propício a esta reflexão, pois, mesmo não compreendendo as “palavras” ditas pela criança, a mãe consegue interagir com ela. (falar com seu bebê). Essa interação mãe x bebê³¹ contribui para a entrada da criança na linguagem e, conseqüentemente, para a língua nacional, na qual a criança estará sendo inserida gradativamente, e se dá pelo fato de a mãe atribuir significado à fala do seu filho, dando-lhe um estatuto de linguagem passível de interpretação, ainda que, por vezes, essa mãe não consiga compreender essa linguagem do bebê.

Nesse momento em que tratamos da entrada da criança na linguagem, convocamos para nossa discussão a distinção língua materna x língua nacional. Segundo a perspectiva que se apóia na psicanálise, adotada nesse estudo, a primeira é o resultado da significação dada pela mãe à fala do bebê e é chamada “materna” por ser oferecida pela mãe no momento de interação com a criança, momento em que ela vai banhando o filho na linguagem, apresentando-lhe as palavras, falando com o bebê e fazendo-se entender por ele numa relação que

³¹ A interação mãe x bebê vem sendo discutida por pesquisadores como parte processual da aquisição da língua. Naslavsky e Cavalcante (2006) discutem como essas interações mãe x bebê constituem-se como portas para a entrada da criança na linguagem e conseqüentemente, na língua.

inicialmente é unilateral, donde mãe e criança formam um todo e que, gradativamente, vai se transformando em uma relação dual através da entrada de outros. Nessa perspectiva, Cavalcante ([2004] 2006) aponta que, embora possa compreender e decifrar grande parte das manifestações linguísticas da criança, essa mãe irá faltar-lhe enquanto a provedora de seu prazer, e assim a criança percebe que há outros envolvidos nessa relação.

Na perspectiva apontada, toma-se neste trabalho a aquisição de linguagem como um processo que leva em consideração as propriedades da língua e as heterogeneidades das produções do sujeito. Não é considerada aprendizagem por não estar fora do sujeito, mas ao atravessá-lo oferece-lhe a possibilidade de adquiri-la e não lhe oferece a possibilidade de ser partida, aprendida em partes que depois se uniriam num todo.

Diante da posição que a criança ocupa no discurso, vão acontecendo as modificações em sua fala, pois é quando é significada pela mãe que lhe atribui lugar de sujeito e, por conseguinte, um estatuto de língua à sua fala, que a criança vai adquirindo seu léxico, entrando na linguagem e sendo capturada por ela. De tal modo, é imprescindível lembrar, a partir do que disse De Lemos (2007, p. 21) sobre o desenvolvimento linguístico, que este não se trata de um objeto suscetível à partições, portanto, a aquisição de seus componentes não pode se dar isoladamente, já que um está intimamente ligado ao outro.

Pelo descrito, o campo de estudo da aquisição da linguagem conta também com outras vertentes, mas é a essa, a partir da noção de captura, a que nos filiaremos para esse estudo. Ancoraremos nosso dizer, especialmente, nas posições de Bosco (2001; 2002; 2009) e Borges (2006; 2007), que apresentam a aquisição da escrita como campo fecundo e fazem seus estudos à luz do interacionismo.

Desde muito cedo as crianças interagem com o mundo da leitura e da escrita: adultos praticando diversas ações inerentes ao ato de ler ou escrever, imagens veiculando a escrita na televisão, nas roupas e nos brinquedos. Mais tarde, quando ingressam na escola, o contato com o universo letrado sistemático torna-se mais formal e frequente, ambiente onde se “ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais”. Tal processo também é mediado pelas práticas culturais, na medida em que as crianças tornam-se sujeitos em interação com a linguagem oral e escrita propriamente ditas. A escola é, dessa maneira, um

ambiente favorável à convivência com a diversidade de atividades voltadas para o processo lingüístico, ela norteia essa entrada no mundo da leitura e da escrita.

Durante muito tempo pensou-se em leitura e escrita como processos distintos. Os conceitos em torno dessa questão foram sendo discutidos e, na década de oitenta, houve uma grande reformulação nos parâmetros educacionais, de modo que os estudos sobre alfabetização e letramento estavam em alta, sendo inclusive resultado de um esgotamento ou afunilamento das questões que envolvem a leitura e a escrita apenas por estas óticas. Nesse movimento de busca pelo ensino dinâmico da leitura e da escrita para essa criança, as pesquisas nesse campo fizeram com que os conceitos de **alfabetização** e **letramento** fossem tomando corpo e espaço, coabitando a prática pedagógica e se constituindo como espaço de discussão docente. Em nome de “alfabetizar letrando”, quase um jargão da área educacional, professores procuram trabalhar com os gêneros textuais de forma cada vez mais diversificada, de maneira que, ainda na educação infantil, as crianças começam a conviver, na escola, com materiais escritos diversos.

Mesmo considerando-se a importância do que disse Soares (2004) sobre as mudanças nos modos como a educação escolar vinha sendo pensada até a década de oitenta, norteamos nosso estudo pelo interacionismo de Claudia de Lemos, por considerar que a aquisição da escrita, por ser de linguagem, deve ser inserida na investigação desta perspectiva (BORGES, 2007, p. 149). Em outras palavras, não se desprezam aqui os avanços impulsionados pelos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores, sobretudo porque se passou a considerar, a partir deles, a escrita da criança fundada a partir de suas potencialidades, tirando de cena a simples cópia de letras e numerais. Mas, nesse momento, tomamos como referência trabalhos que consideram a opacidade da linguagem, e, sobretudo, para este estudo, a escrita numa perspectiva que se opõe à ideia de considerar a criança como um pequeno linguísta que controla o processo de sua aquisição de linguagem, como apontou Borges (*ibid.*). Essa autora considera a escrita como inserção da criança em seu texto desde as primeiras palavras, observando “as transformações que ocorrem na escrita das crianças ao longo de sua alfabetização, sendo a sua escrita inicial particularmente enfocada” (BORGES, 2006, p. 125).

Esse “ingresso” da criança no mundo letrado configura-se como o momento em que serão dados os primeiros passos rumo à aquisição da linguagem

escrita, considerando-se que este é um processo linguístico discursivo que comporta mais que a aprendizagem de regras ou construção de competências e habilidades. Desse modo, a escola é um lugar potencialmente importante, no qual a interação com materiais escritos, a convivência com sujeitos semelhantes e a mediação do professores tornar-se-ão elementos importantes para a entrada da criança nesse mundo. Mas a inserção da criança nos textos não vem sendo considerada pelos professores, haja vista muitos estarem voltados apenas para a construção de habilidades para ler e escrever como atividades mecânicas, como cumprimento de tarefas previsíveis. Em outras palavras, pode-se dizer que os traços que caracterizam a singularidade da criança no texto estão fora dos padrões ortográficos e gramaticais, portanto, são desprezados, não tomados como parte do processo de aquisição da linguagem escrita.

Por conta dessa concepção de que as crianças só escrevem a partir do momento em que dominam essas regras, muito tem se perdido nas produções textuais. Essas perdas se dão, especialmente, no que se refere à escrita como mais que o depositário do pensamento fundado na consciência, portanto, um dos pontos que norteiam nosso estudo é a certeza de que a escrita não é o fim do processo linguístico. Desse modo, não são observadas apenas as marcas “conscientes” da criança sobre o papel, pois é preciso subverter a ideia de que o que foi escrito revela tudo o que está envolto no pensamento da criança sobre a escrita. Ao contrário, não existe apenas o que está lá, sob o véu de nossos olhos, mas algo mais se revela na opacidade e singularidade dos traços, sobretudo porque pensamos que, na escrita da criança, também é possível acompanhar as marcas da sua trajetória de escritor. A escrita é tomada, então, como atividade psíquica do sujeito, na qual se observa a presença de elementos que apontam para o funcionamento do inconsciente ou, como diz Borges (2006, p. 125), “as formas apresentadas [...] já implicam um certa ordem, não a que regula a escrita constituída, mas a presidida pelas leis do significante”.

Tal como Borges (2007, p. 150), sentimo-nos atraídas pela singularidade que caracteriza os erros da escrita das crianças, de modo que o estranhamento diante de suas produções que ora apresentam erros previsíveis, como a troca de letras, ou imprevisíveis como a escrita de palavras que remetem a

outras questões, tais como a criança que escreve **acha pel**³² em vez de “a Chapeuzinho”. Assim, vemos que a escrita das crianças que se encontram imersas no mundo letrado tem a condição de escrever, contudo, essa escrita não é apenas resultado da atividade inconsciente. Essa presença constante de um olhar voltado para esse estranhamento começou a ser observada na fala da criança, especialmente quando advinham “pela combinação imprevisível de significantes, revelando uma possibilidade – ainda que esquecida – da língua” (CARVALHO; REGO; LIMA, 2003, p. 169).

Dentre as implicações do estágio do espelho para a formação subjetiva, destaca-se, no momento da escrita, a presença do **Je** atuando antes do **Moi**. Ou seja, o Je enquanto representação do sujeito desejante, barrado pelo recalque primário e o Moi, eu egóico que escreve. Portanto, antes mesmo de a criança escrever, nela já se inscreveu o seu inconsciente. Esse aspecto foi ilustrado por Borges (2007.), que parafraseou Barthes para dizer que “não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro, representado, nesse caso, pelos textos que circulam na sala de aula”. Ou, como dito por Pommier (2004, p. 119), “o sujeito é a um só tempo o produto e o ator de sua fala”, e, por que não dizer o mesmo de sua produção escrita, já que o termo fala agrega amplo sentido? Daí a importância dos textos que são levados à sala de aula, tal como dito sobre a importância da leitura de cordéis, pelo fato de esse gênero convocar a criança para inscrever-se, a partir de sua cultura, em seu discurso, seja na escrita ou na oralidade.

Percebe-se a importância das marcas deixadas pela criança em sua produção textual, pois compreendemos que elementos como a rasura e os erros previsíveis e imprevisíveis constituem marcas de uma inscrição subjetiva. De modo geral, a escola trabalha para desenvolver e/ ou ampliar a autonomia do aluno (conforme previsto nos documentos oficiais que tratam das habilidades a serem desenvolvidas nas séries iniciais), mas não vem incentivando a produção criativa, e sim, por vezes, a cópia de palavras e textos diversos.

A ideia de que a criança simplesmente aprende o traçado das letras vai contra a proposta de De Lemos, que em seus estudos, desvincula-se da visão de

³² Este está marcado na escrita de JVS, participante de nosso estudo que escreveu **acha pel** (L5 – Produção 2) para referir-se à personagem do conto de fadas Chapeuzinho Vermelho.

aprendizagem e desenvolvimento para aderir à aquisição da linguagem como um movimento da língua na criança. Reconhecemos, desse modo, a importância do traço enquanto inscrição subjetiva, na qual toda marcação na superfície representa uma *escrit(ur)a* (CORACINI, 2009, p. 393). Tomamos o que disse Bosco (2001, p. 634), que reconhece “a possibilidade de a letra advir do desenho por um movimento que se dá como efeito do trabalho do significante”. Destacamos, assim, que, para escrever utilizando-se de letras, a criança precisa deixar cair a ideia de que a letra é um desenho, percebendo sua importância e funcionalidade. Desse modo, não estaremos nos vinculando à possibilidade de a criança controlar as letras que aprenderá, mas estaremos nos aproximando da ideia de que, ao ser capturada, ela vai trabalhando com as letras como num jogo, experimentando e reinventando possibilidades que subvertem a ideia de desenho, até se inserir na escrita propriamente dita.

O que nos parece mais interessante, neste momento, é deixar claro que as produções da criança são também efeitos dessa inscrição e que, portanto, revela sua singularidade. Dessa maneira, olharemos para as produções das crianças como lugares de inscrição subjetiva que representa uma condição para a instituição da autoria. Contamos com a possibilidade de vê-las caminhando para a aquisição da escrita e não como uma forma de já vê-la como algo que se aprende instantaneamente com a cópia incessante de traços que sequer tomaram o estatuto de letra. Além disso, tomamos como referência o trabalho de Bosco (2009, p. 124) para marcar o olhar deste estudo sobre as produções textuais de crianças, no qual a autora diz:

É possível dizer que as realizações linguísticas infantis ditas iniciais não pedem compreensão, mas deciframento, uma vez que não há nelas um sentido já dado e a ser recuperado, mas que advém como efeito de algo que surpreende. [...] uma realização gráfica que se configura como simulacro de um texto pode impossibilitar uma leitura, resistir a uma interpretação, mas isso não impede que certos efeitos se produzam sobre o leitor, mesmo que seja um efeito de estranhamento ou de uma impossibilidade imediata de significação.

Ressaltamos, ainda, que a entrada no mundo da escrita provoca modificações significativas na vida do sujeito humano, pois, tal como as aquisições ligadas ao corpo: andar e falar, a incursão no mundo letrado faz a criança ver olhar as coisas ao seu redor por outro viés. Por isso, aprender a ler e escrever é uma via

de mão dupla, na qual a criança precisa contar com a convivência com o outro, que o significa por meio de suas palavras e ações. Assim, os “erros” precisam ser repensados como efeitos de atravessamento do inconsciente, haja vista refletirem o funcionamento do enlaçamento dos registros que propiciam nossa ação psíquica, enquanto submetidos à língua.

Portanto cabe ao professor o olhar sobre a escrita da criança a partir desse deciframento. Para tanto, a ressignificação da escuta que se faz dessa criança e também a forma como se olha para sua escrita serão relevantes durante todo o processo de aquisição da linguagem escrita, quiçá, por toda sua vida escolar. Alçamos voo, agora, pelo mundo dos folhetos de cordel e é para falar deles que o tópico seguinte foi escrito.

*Desde Câmara Cascudo
No alto de seu saber
Até Jessier Quirino
Zé Honório e Astier³³
Todos se rendem ao Cordel
Reconhecem seu papel
Muito, então, se pode ver*

*Os livrinhos que nas feiras
O sucesso alcançaram
Pelo Brasil inteirinho
Com os poetas já andaram
Nas escolas já estão
E uma boa opinião
Eles também conquistaram*

*Professores e alunos
Poetas, vêm trabalhando
Para ver se o cordel
Da escola se aproximando
Vai ampliando a leitura
Faz aumentar a cultura
E mais fãs vai conquistando*



34

³³ Os poetas citados na estrofe constituem-se referências em literatura popular. Com exceção de Câmara Cascudo, todos estão vivos e atuando entre os estados da Paraíba e Pernambuco e têm contribuído com o bom momento da literatura popular.

³⁴ Imagem Disponível em: <http://www.cibertecadecordel.com.br/acervo.php>

3. LITERATURA DE CORDEL: A CULTURA NORDESTINA PEDE PASSAGEM

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas da memória e da imaginação popular.
(CASCUDO, 2006, p.5)

A Literatura de Cordel surge numa época em que, a exemplo dos trovadores, alguém levava as notícias e causos, histórias de uma comunidade para ser contada em outra. Nesse sentido, o cordel tornou-se uma versificação de fatos da vida cotidiana, bem como das histórias guardadas no tesouro da memória popular. A discussão a respeito do cordel deve se fazer pela sua associação com os aspectos culturais, haja vista este gênero ser a própria cultura que circula entre nós.

Abreu (2006, p. 55) narra como histórias apresentadas como clássicos da literatura de cordel vieram de diversas partes do mundo³⁵ e trata desse movimento. Essa literatura, no Brasil, enquanto herança lusitana, tem sua origem em lugares e tempos longínquos, como dos países da Península Arábica, Norte da África, Egito e Síria, dentre outros (MORENO, 2009). Só depois, esse estilo literário chega à Península Ibérica, de onde se cogita que tenha se espalhado pelo restante do mundo, por meio das viagens marítimas para as “grandes descobertas”, como no caso do Brasil. Moreno (2009) diz que há evidências da literatura de cordel

[...] na Alemanha dos séculos XV e XVI; França e Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII; Portugal e Espanha, ainda depois da reconquista territorial cristã, para a partir dali, impressos ou em manuscritos, acompanharem as caravelas para as colônias.

Marcena (2008) trata da literatura de cordel enfatizando sua importância quanto ao ato de contar histórias como herança marcada pela tradição de povos de continentes diversos, tais como se vê no verbete do dicionário de literatura de cordel, quando ele pontua que:

O ato de contar história é corrente em todas as culturas e, no Nordeste do Brasil, não foi diferente, incorporou-se na essência do

³⁵ A História do Imperador Carlos Magno, publicada em francês no século XV e a história da Donzela Teodora, que “parece ser de origem árabe” (ABREU, 2006, p. 54). O último foi indicado como obra literária para o Vestibular 2007 da Universidade Estadual da Paraíba.

povo através da tradição ameríndia, ibérica e africana. Uma vez escrito com as fortes cores dos trópicos, o frágil livrinho de feira, folheto de feira, ainda que de grande empatia para com seu público, passou a sofrer perseguições por ser encarado por muita gente culta como algo menor, literatura de pobre, de nordestino visto que nem mesmo o folclore – cultura popular – lhe acolheu de início, pois para grande parte dos folcloristas o cordel não se enquadrava dentro das linhas do fato folclórico – transmissão oral, anonimato, funcionalidade, tradicionalidade e aceitação coletiva – que salvaguardava o patrimônio folclórico brasileiro por ser transmitido através da escrita e não da oralidade, no boca a boca, e ter autor conhecido, negava o anonimato, não permitindo que a coletividade assumisse sua autoria e esquecesse o autor, portanto, apesar de ter funcionalidade, tradicionalidade e aceitação coletiva, fora rotulado de parafolclore.

Foram os portugueses que trouxeram esse estilo de poesia para o Brasil, junto com o nome “Cordel”, referindo-se ao cordão no qual as “folhas volantes”³⁶ ficavam dispostas nas feiras e salões lusitanos. No Brasil, essa literatura tomou rumos distintos dos de Portugal, conforme disse Galvão (2006, p. 27) “[...] a denominação ‘Literatura de Cordel’ foi atribuída aos folhetos brasileiros, pelos estudiosos, a partir de um tipo de literatura semelhante encontrado em Portugal”. Já Moreno (2009, s.p) diz:

A partir do século XVIII, os folhetos de feira, chamados em Portugal [...] passaram a ser conhecidos também como literatura de cego, devido a uma lei promulgada por Dom João V, autorizando o comércio dos folhetos pela Irmandade dos Homens Cegos de Lisboa. Na Espanha e nos países de língua espanhola da América Latina, os folhetos de cordel são conhecidos como ‘pliegos sueltos’ e também são chamados de ‘hojas’ e ‘corridos’. Especialmente na Argentina, México, Nicarágua e Peru, usando temas semelhantes aos da literatura de cordel nordestina.

Moreno (*ibid.*) revela-nos uma posição historicamente encoberta do saber cotidiano sobre a história da literatura de cordel, pois vai além da simples apresentação da origem lusitana para o folheto nordestino, bem como evidencia aspectos históricos importantes, tais como a queima de documentos pelas fogueiras da inquisição que, grosso modo, refletiu-se numa

[...] cultura forjada sob domínio imperial da Igreja Católica Apostólica Romana, que sempre negou ou omitiu, fazendo questão de apagar

³⁶ Em Portugal, as poesias eram inicialmente chamadas assim, também eram conhecidas por “folhas soltas”.

as evidentes influências muçulmanas, como também as judaicas, embora sejam inquestionáveis as fortes raízes do mundo árabe e judeu, fincadas sobre toda a Península Ibérica e sul da Itália, mais acentuadas na região da Sicília e toda a América de língua Latina (MORENO, 2009, s.p.)

Abreu (2006, p. 49) discute sobre o envio de materiais escritos diversos para o Brasil por Portugal e tece importantes considerações³⁷ sobre como os folhetos de origem lusitana acabaram por influenciar a produção do folheto de literatura de Cordel, tal como conhecemos atualmente. Compartilhando das ideias da autora supracitada, Galvão (2006, p. 27) traz, ainda, como a denominação “Literatura de Cordel” passou a ser empregada para denominar a imensa quantidade de poemas publicados até então e que popularmente eram denominados por nomes diversos, tais como

[...] folhetos, livrinho de feira, livro de histórias matutas, romance, folhinhas, livrinhos, livrozinho ou livrinho veio, livro de história antiga, livro de poesias matutas, foieto antigo, folheto de história de matuto, poesias matutas, histórias de João Grilo³⁸, leitura e literatura de cordel, história de João Martins de Athayde ou simplesmente livro.

Essas foram algumas denominações encontradas por Galvão (2001), e conforme reforçam Santos Júnior e Alves (2009),

[...] o nome ‘cordel’ não deriva nem da criação nem da vinculação dos folhetos, mas essa nova denominação, criada por pesquisadores, deve-se à necessidade em modificar tais nomenclaturas e instituir uma nomenclatura padrão.

Já Marcena (2008) diz:

³⁷ A autora faz uma retrospectiva sobre a chegada de uma diversidade de materiais escritos ao Brasil, e analisa documentos oficiais que pediam a autorização para o envio de obras escritas, dentre as muitas que eram destinadas aos estados do norte e nordeste entre 1769 e 1826, havia muitos títulos de cordel. Abreu (2006, p. 51) cita cerca de 250 pedidos para o envio de folhetos de cordel ao Brasil, observando-se que solicitavam autorização para diversas obras, talvez, dezenas delas. Nesse sentido, as obras passavam a integrar o “Catálogo para Exame dos livros para Saírem do Reino com Destino ao Brasil” (p. 49). A autora lembra que a requisição para o encaminhamento dessas obras ao Brasil podia vir de pessoas com ou sem intenções comerciais, assim, livreiros ou leitores podiam trazer suas obras para circular no Brasil apenas após a autorização lusitana.

³⁸ João Ferreira de Lima foi o autor do folheto “As palhaçadas de João Grilo”, título original do texto que mais tarde seria ampliado e publicado sob a denominação de Proezas de João Grilo, conforme Rodrigues (2009, p. 1)

Outrora, no nordeste brasileiro, eram chamados *folhetos* que, na maioria das vezes, eram carregados numa maleta, servindo esta de mostruário, mas que também ficavam pendurados em arames, espalhados dentro de balaio ou mesmo no chão das feiras, com histórias rimadas, feitas pelo poeta popular. De *literatura de cordel* contraiu para *cordel*. Mas a antiga denominação *folheto* ainda vigora, por isso é comum encontrar registros denominando-o *folheto de cordel*.

Ou, como disse Sombra³⁹

Para entender a origem do nome, precisamos compreender como trabalhavam os vendedores de folhetos. Em sua eterna correria de feira em feira, viajando a cada dia para um lugarejo diferente, os vendedores tiveram de inventar uma maneira prática e barata de expor seus livros aos clientes e leitores.

Por outro lado, a nomenclatura “cordel” acabou sendo adotada como padrão e efetivou-se na denominação do gênero, tal como explica Galvão (*apud* SANTOS JÚNIOR & ALVES, 2009, p. 2):

Devido à semelhança entre os folhetos brasileiros com os encontrados em Portugal, dos séculos XVI, XVII e XVIII, os estudiosos e pesquisadores da área adotaram e difundiram a denominação “cordel” por entenderem que as características físicas aliadas à maneira de vendê-los eram semelhantes com as encontradas em Portugal. Acredita-se que a denominação ‘cordel’ se deu pelo fato deles serem expostos ao público pendurados em cordões ou barbantes.

Esse tipo de literatura espalhou-se no Brasil e foi especialmente no Nordeste que foi adquirindo características próprias, enfatizando as questões de tempo e espaço correntes naquela região, tais como os causos e as notícias que os poetas colhiam em suas andanças. Santos (2007, p.11) verseja para lembrar que:

Ao longo do tempo a nossa
Poesia popular
Com seus temas variados
Pôde às massas informar

³⁹ SOMBRA, F. Curiosidades sobre a Literatura de Cordel. In: Nordeste.com: O jornal do nordeste. Disponível em: http://www.onordeste.com/blogs/index.php?notid=4377&id_user=18. Acessado em 05/ março/ 2010.

E cumpriu bem a função
De nosso povo alegrar

Toma-se, portanto, a denominação **folheto de cordel** neste trabalho, pois busca-se pautar as diferenças entre as diversas apresentações desse tipo de poesia que assume uma identidade específica nessa região brasileira. É, sem dúvida, pela leveza das palavras arrumadas em versos, que o cordel mantém-se atual, tratando dos mais diversos temas. Santos (2007, p. 2) versa sobre o significado da palavra cordel, remetendo-se ainda ao trabalho dos trovadores, artistas quase sempre do sexo masculino, que entoavam as cantigas que compunham:

Pois a palavra cordel
Significa cordão
Onde o cordel era exposto
No meio da multidão
O trovador andarilho
Fazia declamação

E assim o era. O cordel chegou ao Brasil herdando o nome lusitano, atributo que marcou sua história, diferentemente do folheto propriamente dito, que adquiriu características próprias, reveladoras de aspectos do cotidiano nordestino, sendo este o lugar onde perseverou. Santos (*ibid.*, p. 3) ilustra em versos o legado lusitano:

Eis a origem da nossa
Poesia popular
Pro Brasil os portugueses
Trouxeram algo exemplar
E pras novas gerações
Puderam então repassar

Conforme pontua Santos (2007, p. 4), os folhetos impressos são posteriores ao que se chamam “práticas do trovadorismo”, movimento mais recente na história da literatura. As trovas e cantigas eram as atividades dos poetas e violeiros que percorriam as feiras, divulgando sua poesia e vendendo seus folhetos. Esses homens⁴⁰, iluminados pelo raio da poesia, circulavam pelas feiras, cantando e

⁴⁰ No geral os violeiros eram do sexo masculino e assim o é até hoje, embora o número de poetisas tenha crescido nas últimas décadas.

encantando os transeuntes com sua linguagem rebuscada, tratando com maestria poética os acontecimentos do cotidiano. Nesse caminhar, o grupo do Teixeira (Serra do Teixeira - PB) (SANTOS, 2007, p. 4) vai fazendo dos versos e da rima o seu trabalho.

O nome de Silvino Pirauá, poeta paraibano, circula ao lado de Leandro Gomes de Barros, seu conterrâneo, no movimento da literatura de cordel, sendo que se atribui a este último o espólio em torno dessa arte. Conterrâneos paraibanos, Silvino e Leandro “ergueram a bandeira dos poetas cantadores e do cordel” (SANTOS, 2007, p. 4) e fizeram com que este gênero frágil em sua composição material, se tornasse um dos maiores patrimônios literários brasileiros (MARCENA, 2008, mimeo)

Leandro “foi um dos poucos poetas populares a viver unicamente de suas histórias rimadas, que foram centenas [...] versejou sobre todos os temas, sempre com muito senso de humor⁴¹”. Muitos poetas tomam nomes como o dele e de João Martins de Athayde como exemplos, mas certamente, seus nomes serão também lembrados pela genialidade e contemporaneidade permanente de seus textos, que parecem, por vezes, terem sido escritos nos dias atuais, tamanha sua originalidade e fidelidade ao estilo de vida do povo nordestino, especialmente. Sobre os poetas que fazem cordel, os chamados cordelistas, Meyer (*apud* SANTANA, MORAIS; AGUIAR 2008, p. 353) disse que:

[...] há três tipos de poetas populares, segundo o modo de produção do poema. Há os que, habitando nas zonas rurais, dividem seu tempo entre atividades agrícolas e a poesia. Analfabetos ou semi-alfabetizados geralmente ditam suas obras para que outros escrevam e vendem eles seus próprios folhetos pelas cercanias (...) Outro tipo é o dos poetas-editores-artesãos, estes possuem prelos manuais (...) Finalmente aos que se fixam em centros urbanos no Nordeste, Rio de Janeiro ou São Paulo.

Preferimos, no entanto, fazer referência aqui ao poeta que escreve em versos e que, portanto, ao escrever seus folhetos faz cultura, cria um novo texto dentro de um contexto, o que para nós implica automaticamente um olhar discursivo. O que nos chama a atenção nos folhetos é o *verbo sedutor* (AMORIM, 2008, p. 49)

⁴¹ FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Leandro Gomes de Barros. Biografia e outros temas. Acessado em 23/ Agosto/ 2009. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/leandro_biografia.html# .

que coabita o poeta e seus folhetos. Tomam-se, assim, os folhetos como relicário de contextos sociais, políticos, relatos de determinado povo, que tal como outros gêneros tem o poder de narrar a história, só que, nesse caso, utilizando-se da poesia marcada pela métrica e pela rima. Assim, as histórias dos folhetos são “preservadas pela memória popular, oralizados de forma fragmentária pelo povo” (RODRIGUES, 2006, p. 23). Por esse motivo, a literatura de cordel vem tomando maiores proporções na academia e, já no início da década de oitenta, Maxado (1980) discutia esse movimento, que se espalhava pelo mundo. Se, nesse período acima citado, já era grande o interesse por essa literatura, atualmente ela vem sendo discutida por diversos ângulos, considerando-a sempre entre o popular e o erudito.

Abreu (2006a) chama a atenção para o período em que a venda dos folhetos de cordel estava no auge, a ponto de ser “possível vender milhares de exemplares, se o assunto fosse bom”. Por outro lado, é fato que a venda de cordéis vem enfraquecendo, embora se tenha uma maior divulgação do gênero, bem como se disponha de títulos variados, e tal como Abreu (*ibid.*, p. 60) pontua, “houve um tempo em que até analfabetos compravam folhetos, esperando encontrar alguém que pudesse lê-los em voz alta”, isso mostra que a popularidade desse gênero não se estendia apenas à classe letrada e alfabetizada.

Essa relação com a memória popular oferece ao folheto de cordel a característica de elemento da cultura que se materializa. Assim, lembramos, consoante a Amorim (2008, p. 58), que:

Cultura é memória, transmissão e recepção, movência e invariâncias [...]. Na voz e no corpo atualiza-se a tradição cosida com as fibras do lembrar e do esquecer, do ontem e do agora, da mobilidade, das circunstâncias da cultura. O fio da tradição conduz o homem pelos labirintos das infinitas possibilidades do fazer cultural, e justo nas diferenças dessas encruzilhadas, nos reconhecemos.

No que concerne às semelhanças entre a Literatura de Cordel do Brasil e de Portugal, alguns pesquisadores (GALVÃO, 2006; ABREU, 2006b) apontam pequenas semelhanças, tais como o tipo de material utilizado e o valor de venda acessível à população. Nesse sentido, Santos Júnior e Alves (2009, s.p), complementam:

Entretanto, quando analisados de maneira mais específica é que se notam as diferenças entre os folhetos lusitanos e os folhetos brasileiros. Em Portugal, os autores escreviam seus folhetos não necessariamente embasados em questões políticas ou econômicas, mas sim voltados para a preocupação de sempre se buscar o bem. No Brasil os autores de cordéis viviam a compor e vender seus versos que eram direcionados não só aos mais populares como também àqueles que detinham muito dinheiro, guardando fortes vínculos com a tradição oral, cuja tematização era basicamente retratar o cotidiano da população.

Assim, vemos a literatura de cordel como mais que um gênero literário impresso, no qual se destacam algumas características relevantes, encontradas nos folhetos.

Os livrinhos que carregam o mundo em suas páginas são impressos em tamanho variável entre 10 x 15 cm e 11 x 16 cm, com miolo em papel jornal ou papel comum, branco ou reciclado, que possui capa em papel colorido, geralmente ilustrada por uma xilogravura. Encadernado como brochura, o número de páginas do folheto se dá pela quantidade de dobras que se faz no papel durante a confecção do folheto. Assim, conforme aponta Abreu (2006a, p. 62):

[...] uma folha dobrada gera um folheto de oito páginas, duas folhas fazem um de 16, e assim por diante, compondo folhetos com números variados de páginas, mas sempre em múltiplos de oito. [...] Isso pode parecer bobagem [...], mas, na literatura de folhetos, o formato – surgido da necessidade de economizar papel – condiciona uma série de questões relativas à composição dos poemas. O número de folhas define o quanto o poeta poderá escrever, pois o autor não pode ocupar menos ou mais páginas e sim um espaço exato.

É o poema do folheto, contudo, enquanto suporte textual, que nos serve de motivação para o trabalho com a produção textual das crianças, uma vez que “a definição do que seja um folheto de cordel tem a ver não só com os versos e rimas, mas também com a forma material” (*ibid.*, p. 62). Uma característica importante é a maneira como o poema é escrito dentro da métrica, processo que engendra o ritmo, complementado pela rima, sendo escrito geralmente em seis versos de sete sílabas poéticas denominadas sextilhas. Não obstante, existem cordéis escritos em setilhas, com sete versos numa estrofe, ou décimas, dez versos numa estrofe.

A literatura de cordel vem passando por expressivas transformações em sua apresentação gráfica, tais como a impressão de desenho ou foto em substituição à xilogravura tradicional da capa, e ainda no que concerne ao próprio modo de fabricação dos folhetos, pois inicialmente eram feitos pelas gráficas. Estas, por sua vez, em alguns casos, davam ao editor os direitos autorais dos folhetos, quando, inclusive, publicavam seus nomes nas capas. Com o advento e o avanço tecnológico, muitos poetas utilizam-se de métodos mais simples para produzir seus folhetos, inclusive xerocopiando-os ou fazendo impressão domiciliar. Outros, porém, mantêm a tradição de imprimir os folhetos nas gráficas especializadas que acabam adquirindo o “status” de editora, e cumprindo sua função, a exemplo da *Editora Coqueiro*, no Recife - PE, a *Queima-Bucha*, em Mossoró - RN e *Tupynanquim*, em Fortaleza - CE. Por outro lado, e assim como acontece com outras áreas referentes à cultura, há os que se utilizam desses recursos para abastecer o mercado com folhetos que “desvirtuam” os aspectos gráficos e poéticos da literatura de cordel, pois comprometem elementos basilares como a rima e a métrica, características essenciais deste tipo de literatura. Algumas editoras começam a fugir das reproduções xerográficas de seus cordéis, imprimindo as capas em duas ou três cores. Outra novidade é a substituição do papel jornal pelo reciclado, mantendo-se, porém, a tonalidade e aumentando a resistência ao desgaste pelo manuseio ou pelo próprio tempo.

O avanço tecnológico e a presença massificada da televisão e do rádio fizeram com que o público interessado na literatura de cordel fosse modificado ao longo do tempo. Inicialmente, apreciado pelos que faziam deste uma forma de diversão e prazer, a literatura de cordel tem atualmente um público variado, desvinculado da idéia inicial de ler cordel para saber das notícias ou acontecimentos diversos da região.

É comum encontrar entre o público que aprecia a literatura de cordel pessoas diretamente ligadas às manifestações culturais, ou ainda literatos e acadêmicos de áreas diversas. Maxado (1980) discute a atenção dada ao cordel pela academia em todo o mundo. Se no ano supradito já era grande o interesse por essa literatura, atualmente ela vem sendo discutida por diversos ângulos, considerando-a sempre entre o popular e o erudito.

É do povo que nascem as manifestações culturais que vão acompanhar a evolução da humanidade e essas sobrevivem à ação do tempo

mediante os registros que são feitos. É o caso da cantoria ou “repente”, uma forma diferente do Cordel no que tange ao trabalho com a poesia, tanto do ponto de vista de produção, como de apresentação. Santana, Morais e Aguiar (2008, p. 351) falam sobre a poesia popular, esta, a exemplo do Cordel e da cantoria, são formas de “materialização da língua que se organiza em torno de uma prática social circunscrita, dando origem a gêneros como o cordel e a cantoria”.

É do povo que nascem as manifestações culturais que vão acompanhar a evolução da humanidade e estas sobrevivem à ação do tempo, mediante os registros que são feitos. Santana, Morais e Aguiar (2008, p. 351) falam sobre a poesia popular como “materialização da língua que se organiza em torno de uma prática social circunscrita, dando origem a gêneros como o cordel e a cantoria”. Desse modo, nos remetem a pensar sobre essa materialização da língua, que é a escrita, pode se constituir numa forma de registro interessante, haja vista ter maior durabilidade que a forma oral.

Galvão (2006, p. 17) aponta que violeiros, repentistas e cordelistas trabalham a partir da imagem do Nordeste que é vendida pelo Brasil afora. Hoje, movimentos ligados ao Cordel e representações afins da cultura popular, tais como a UNICORDEL⁴² em Pernambuco e a Caravana do Cordel⁴³ em São Paulo, trabalham para desmistificar a idéia de cordel atrelada apenas aos folhetos que retratam a cultura nordestina e seus percalços. O cordel tem novas roupagens, nova identidade, mas não perdeu a essência constituída pelo trabalho harmonioso com a poesia que se desenrola através da rima e da métrica.

Dentre as características gráficas que têm como uma das funções atrair os leitores, é, sem dúvida, a xilogravura que faz o cordel despontar como ícone e marca identitária de nossa cultura. Sabe-se que os primeiros folhetos não continham ilustrações, conforme dito por Marcena (2008), mas logo apareceriam na capa informações e ilustrações relativas ao folheto, tal como aponta Meyer (*apud* MARCENA, *ibid.*), quando diz que se atribui “a João Martins de Athayde a introdução

⁴² União dos Cordelistas de Pernambuco, fundada em 2005. Constituída como instituição oficial apenas em 2008. A UNICORDEL tem cerca de quarenta associados, e realiza ações que divulgam a Literatura de Cordel em Pernambuco. Em 2009, realizou eventos dentro do Projeto ‘Cordel o Ano inteiro’ levando recitais e feiras de folhetos de cordel para o estado de Pernambuco, com apoio da FUNDARPE.

⁴³ A Caravana do Cordel é um movimento encabeçado por poetas populares nordestinos radicados em São Paulo. Cordelistas, repentistas, artistas plásticos, músicos e pesquisadores, reúnem-se para manter vivos aspectos da cultura nordestina, na capital sulista que mais vende cordel no país, segundo informações das gráficas que fazem a distribuição de folhetos.

de ilustrações na capa, como um modo de chamar a atenção do comprador”. A xilogravura é o desenho que ilustra a capa dos folhetos de cordel, mas, em alguns deles, já não se encontra apenas a figura talhada em madeira e “carimbada” sobre o papel. Em seu lugar, despontam as fotos ou desenhos que fazem referência ao tema abordado pelo folheto. Marcena (2008) comenta esse movimento:

Mas é com a gravura popular – xilogravura –, desenho talhado na madeira, impresso na capa, que o folheto vai encontrar a imagem que mais lhe caracterizou por todo o século XX e início do XXI. Com base nos desenhos das capas dos folhetos os analfabetos identificavam as histórias. Muitos são os nomes da xilogravura, destacando-se José Costa Leite, J. Borges, Dila e José Miguel, Marcelo Soares dentre muitos outros que desenvolvem o ofício no nordeste brasileiro.

Sobre a xilo, como é tratada entre os poetas, Barreto e Natividade (2008, p. 1) dizem:

No campo das artes plásticas
Temos a xilogravura
Desenho feito em madeira
Com muita desenvoltura
Que veio lá do oriente
E definitivamente
Abraçou nossa cultura

Tem beleza e tem candura
Essa arte de gravar
Que embeleza ambientes
E também pode ilustrar
As folhinhas de papel
Dos livretos de cordel
Da cultura popular

Marcena (2008) destaca como o poema e essa arte gráfica se unem num só corpo. Em outras palavras, “no nordeste brasileiro a xilogravura e o folheto de cordel criaram uma espécie de amálgama, se fundiram um no outro a ponto de se constituírem quase uma única manifestação artística” (*ibid.*).

Os violeiros que protagonizam os espetáculos de cantoria, mais conhecidos como “repentistas”, estão sempre em duplas e acompanhados pelo seu instrumento de trabalho: a viola. É a viola de um dos parceiros que acompanha o cantar do outro, que, enquanto monta os versos, vai cantando “de repente” o que seu pensamento organiza. O repente vem sendo complementado, já que, com o

avanço tecnológico, algumas duplas de violeiros têm aproveitado a oportunidade para gravar seus versos durante os recitais e transformá-los em “desafios” ou “pelejas”, gêneros divulgados posteriormente no meio gráfico ou em mídias eletrônicas. Entretanto, para os que apreciam a arte de versejar quase que instantaneamente, como é o caso dos repentistas e emboladores, nada como assistir pessoalmente a esse momento de sublime representação da cultura popular, sem se esquecer de toda a habilidade com as palavras que se desprende nesse ato.

As manifestações, que, a princípio, eram orais, passam a contar com a necessidade do registro escrito para o que até então sobrevivia apenas oralmente seja, grosso modo, “imortalizado”. Sobre a importância da preservação da arte de contar, Maxado (1981, p. 11) diz:

Desde que o homem se tornou um animal racional, com voz, ele conta seus casos, principalmente de lutas contra inimigos, contra animais, contra a natureza ou de conquistas amorosas. Com a evolução, as técnicas de narração foram se sofisticando até o aparecimento dos versos e rimas.

Essa atividade do contar, tão importante sob o ponto de vista da linguagem, vem sofrendo os efeitos das modificações tecnológicas, próprias do avanço da cultura letrada e de uma tecnologia que vem modificando toda a sociedade contemporânea. Assim, contar e ouvir histórias tem se tornado uma prática bastante valorizada, não somente para os profissionais que tem se especializado nesse tipo de atividade, mas, sobretudo, para os professores e pais de crianças ávidas pelas histórias. Contudo destaca-se que a condição de ouvinte vem sendo cada vez menos trabalhada pelo ser humano, ao passo que a de orador vem sendo cada vez mais cobrada pela sociedade, tal como disse Alves (2010, s.p) “nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir”. Então, a leitura seria uma das formas de trabalhar essa “escutatória” que tem se perdido em detrimento de uma desvalorização do outro. De modo especial, isso vem se mostrando cotidianamente na escola, lugar onde o ato de ouvir tem desdobramentos tão importantes quanto o falar, pois quando se ouve o outro, abre-se a possibilidade de conhecer algo sobre ele e de se identificar com ele, enquanto semelhante.

Em outros tempos, o prazer da escuta era mais cultivado, de modo que sentar ao redor de uma fogueira ou em uma mesa para ouvir alguém declamar

poesia era valorizado, momento em que muitas pessoas se deixavam envolver pela poesia, aproximando-a de suas vidas. Hábitos como os que citamos são cada vez mais raros, quando ocorrem são motivados por interesses outros, empurrando cada vez mais ao desprezo pelos momentos de escuta, tais como se vê nas sessões de cinema, recitais ou peças teatrais. Percebe-se, desse modo, que ouvir é hábito cada vez mais deixado de lado, o que nos leva a compreender a importância de recuperação desta habilidade.

Tomando, então, o folheto de cordel como suporte textual que norteia nosso trabalho com a escrita, constatamos que, em função de sua diversidade, é possível encontrar nessa literatura folhetos para uma enorme quantidade de temáticas e para representação das mais diversas linguagens e essa é uma das características relevantes da literatura de Cordel. Conforme abordam Santana, Morais e Aguiar (2008, p. 351):

Por seu caráter escrito, o cordel é um texto comprometido com práticas de letramento para além das fronteiras da cantoria. A xilogravura que ilustra a capa do folheto, o formato e tamanho padronizados, assim como o número de páginas, a identificação do autor com seu público, e toda a imagem que compõe a Literatura de Cordel, são partes constitutivas dos sentidos do texto, que é legível tanto para alfabetizados como para analfabetos. O cordel cantado em voz alta encanta também os que não dominam as letras. [...] O cordel foi transplantado da cantoria pela necessidade de preservar os versos do repente [...].

Numa perspectiva escolar, a leitura é algo que “ainda tem muito de obrigação, tarefa, imposição” (GIL NETO, 1996, p. 68) e se falamos sobre a leitura de folhetos de cordel, percebe-se que talvez nem a este ponto ainda se tenha chegado, pois esse gênero circula com bastante dificuldade pela escola por razões diversas, que logo mais serão abordadas. Bamberger (*apud* Pinheiro, 2007 p. 32) é tomado para fundamentar a importância das atividades cotidianas de leitura, especialmente de poesia enquanto gênero literário:

Nunca será demais repetir que os hábitos só se formam através da atividade regular. Mais importante que toda a atividade baseada em livros, mais importante que a própria discussão é a leitura (...). A prática regular é a precondição para a formação do hábito.

Então, na condição de gênero pouco trabalhado na realidade escolar, mostra-se a necessidade de destacar elementos dispostos no cordel, tais como a rima e os versos, que embelezam o texto e, portanto, a leitura. A presença da literatura de cordel na escola nos fornece elementos para pensar nesse gênero como poesia e sua entrada na escola, como apontam Gebara (2002), Sorrenti (2007) e Micheletti (2006). Entretanto, para esse estudo, o cordel é tomado como importante, especialmente porque, além de convocar as questões relativas à cultura, pode também capturar a criança pela rima acompanhada da métrica. Esses recursos garantem ao cordel a singularidade capaz de fazer as crianças continuarem “ligadas” na história que se apresenta no folheto, ainda que esta não lhe ofereça outros recursos visuais como as ilustrações e cores. Fica, portanto, a ideia de que é a captura pela sonoridade que confere ao cordel um efeito singular que pode se refletir na escrita da criança.

Além de convocar elementos ligados à cultura na qual as crianças estão inseridas, a literatura de cordel faz a criança participar da leitura enquanto a escuta, pois, ao perceber as rimas, tentam acompanhá-las de maneira que acabam falando, em voz alta mesmo, as palavras que rimam com as que foram lidas no folheto.

A rima é uma das características marcantes da literatura de cordel, sobretudo porque ocupa lugar de destaque quanto ao interesse de determinados leitores, tais como a criança. A rima é significativa devido à musicalidade que ela proporciona, o que, no caso dos poetas, é apreciado para memorizar as histórias a serem declamadas. Isso é afirmado por Luyten (2007, p. 11) quando diz que “o ritmo das frases e a semelhança das partes finais ou iniciais facilitam tremendamente a memorização”.

Na leitura para crianças, a rima também representa um atrativo, afinal, é através dela, alinhada à metrificação dos versos, que a musicalidade se faz presente no poema de cordel. Desse modo, a criança é capturada pela sonoridade das palavras, essa melodia representa mais que a sonoridade que acompanha a palavra, sobretudo porque, ao ouvir, o sujeito humano se depara com o outro, “escuta no silêncio de si, uma palavra de fora” (VASSE, 1977, p. 187). Não se fala aqui da palavra do cordelista em si, mas deste enquanto Outro, pois há de se construir um sentido, algo que se faça compreensível pelos sujeitos humanos. Abreu (2006, p. 68), por sua vez, lembra-nos que, “além de haver uma semelhança sonora,

como em toda rima, as palavras rimadas devem manter uma relação de sentido”, o que se vê com fidedignidade nos folhetos de cordel. E as crianças, quando acompanham a leitura dos folhetos, fazem isso, complementando a voz de quem lê com palavras que se encaixam na rima, mas, sobretudo, ao sentido que vem sendo construído no texto. Além disso, quando uma delas se prende apenas ao som, sempre aparece um colega para lembrar-lhe que “precisa combinar”, como, por exemplo, é comumente dito nas leituras de folhetos realizadas com as crianças.

Nessa perspectiva, compreende-se a razão de a literatura de cordel ter se popularizado inicialmente pelo canto dos folhetos e não pela leitura, haja vista a massa “consumidora” de cordel de décadas atrás estar nas camadas mais populares, nas quais as habilidades para leitura eram pouco desenvolvidas ou inexistentes. Assim, ao ouvir os cordelistas cantando, os admiradores do cordel ficavam maravilhados e, na busca por cantarolar os versos, compravam os folhetos, que geralmente se destinavam à comparação do texto com a canção ora ouvida, que muitos tinham de cor. Esses versos rimados traziam e, ainda trazem, sobretudo, elementos ligados ao cotidiano do público ouvinte, por isso eram tão apreciados nessas feiras.

Convém lembrar que o folheto de cordel convoca elementos próprios ao povo, elemento que liga as crianças às raízes, à cultura. Dessa maneira, constata-se a importância da leitura desse gênero pela escola, ao mesmo tempo em que se percebe a grande distância que um mantém do outro, por isso, adentraremos nessa relação difusa.

4.1. Literatura de Cordel e Escola: Que relação é essa?

Ler cordel não é uma prática usual das novas gerações, já que estas têm a “televisão ocupando o espaço do imaginário infantil” (BUSSATO, 2008, p. 11). Assim, é tarefa primordial da escola o resgate dessa capacidade de mover-se entre o imaginário e o infantil que nossas crianças estão perdendo em detrimento da troca do imaginário criativo pelo que guardam na “memória televisiva”. Do mesmo modo, vemos o limitado o espaço dado ao cordel, no cotidiano escolar, por parte dos professores mas, graças ao trabalho dos poetas, o cordel, impresso ou declamado obteve destaque em movimentos ligados à cultura, amplificando o Nordeste, suas

tradições, sua arte e seu povo. Mas tratando-se de sua relação com a escola, podemos dizer, com apoio de Marcena (2008) que:

O folheto, além de levar diversão e informação para o povo nas feiras mais distantes – até porque o bom vendedor de folheto tinha que saber cantar os versos para chamar a atenção do público – muitas vezes alguns vendedores utilizavam um alto-falante, denominado por muitos de *máquina*, para atrair os fregueses – serviu, também, para alfabetizar muitos nordestinos, cumprindo extraordinária função sociopedagógica [...]

Assim, ao tratarmos da relação cordel/ escola, falamos de um gênero literário que esteve presente nas práticas sociais de leitura e escrita e, que, em outras épocas, destacou-se pela forma como chegava às pessoas de todas as classes sociais.

Vimos em outros trabalhos⁴⁴ que o cordel aparece na escola com carência, fator que preocupa tanto aos poetas quanto aos poucos professores adeptos à leitura deste na escola. É nela, enquanto espaço de construções que as crianças têm acesso aos diversos gêneros, e assim deveria ser com o cordel, mas não é com frequência que encontramos professores utilizando esse gênero em sala de aula. Marcando a importância da literatura de cordel enquanto elemento da cultura popular, percebe-se que a entrada desse gênero na escola não representa dificuldade, desde que o professor seja conhecedor e apreciador da literatura de cordel, conduzindo as crianças à vivência de atividades a partir dele. Com a demanda de estudos envolvendo os gêneros textuais na atualidade, especialmente quanto a sua organização tipológica, a sua função social e educativa, podem surgir sequências didáticas mais atinentes ao cordel. Com essa modalidade textual, é possível uma intervenção didática interdisciplinar, uma vez que as narrativas adiversificadas trazem traços da história, da geografia, na biologia e, naturalmente, da linguagem. Destaca-se também a importância do cordel como elemento identitário da cultura popular, que permite ao leitor um passeio pelo imaginário, favorecendo a integração entre o real e a fantasia. A linguagem simples e a originalidade das histórias são atrativos à leitura, por isso não é justificável a escola eximir-se de um trabalho mais frequente com o cordel.

⁴⁴ **Literatura de Cordel e Escola:** Que relação é essa? Congresso Internacional de Texto e Cultura, 2008; e **Cordel para Crianças:** A leitura e a recontagem do gênero no Ensino Fundamental, EELL – FACHO, 2008.

Enquanto uma construção lírica por natureza, a poesia é algo mais que o próprio poema, pois ela pode circular entre os mais variados textos, quando vemos, por exemplo, o toque de poesia numa música ou numa carta de amor. Nem todo texto é um poema, mas, certamente, todo poema tem algo de poesia, ou, para utilizarmos de um termo recorrente neste trabalho, a poesia equivale, assim, ao discurso em um texto. É uma forma de ver, sentir, perceber que algo de mágico, diferente, bonito está ali. Para definir poesia Masini (2002) ilustra:

Poesia é um texto em que o significante não existe meramente a serviço do significado; onde significante e significado funcionam juntos; e onde é este conjunto (e não apenas o significado) que provoca sentimentos, impressões, emoções ou reflexões. Na poesia, cada palavra tem seu papel não apenas por seu significado, mas por seu ritmo, pela sua sonoridade, pela forma como se relaciona com as outras palavras, e, modernamente, até mesmo pelo seu aspecto visual... Essa definição tem o mérito de deixar bem claro que poesia não é só significado (...).

Ao pensar na poesia como impressão do homem na cultura, convém reforçar que o cordel é um gênero literário pouco divulgado pela escola, o que nos parece uma evidência da falta de ações que promovam a sua utilização visando à leitura funcional, com objetivos claramente definidos e por prazer, ou mesmo à formação de leitores críticos e participativos, atentos ao que se produz culturalmente. Tomamos, dessa maneira, o cordel como um gênero que vai além da simplicidade de um recurso didático, como ponto do qual se pode partir, do qual professor e poeta traçam caminhos.

Salientamos aqui a importância de pensar no cordel enquanto manifestação da arte da poesia, lembrando que esta é, segundo Masini (2002),

[...] um texto em que o significante não existe meramente a serviço do significado; onde significante e significado funcionam juntos; e onde é este conjunto (e não apenas o significado) que provoca sentimentos, impressões, emoções ou reflexões. Na poesia, cada palavra tem seu papel não apenas por seu significado, mas por seu ritmo, pela sua sonoridade, pela forma como se relaciona com as outras palavras, e, modernamente, até mesmo pelo seu aspecto visual... Essa definição tem o mérito de deixar bem claro que poesia não é só significado.

O autor apresenta outras definições, que, nos são úteis para contextualizar o cordel, como:

A poesia é a arte de comunicar a emoção humana pelo verbo musica⁴⁵; A poesia é a expressão natural dos mais violentos modos de emoção pessoal⁴⁶; A poesia é o extravasar espontâneo de poderosos sentimentos⁴⁷ (...) O texto poético é, pois, aquele em que a função poética se sobrepõe às demais e delas se destaca, sem eliminá-las.⁴⁸

Pinheiro (2007, p. 17) nos diz que “de todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”, isso porque, para os professores, alguns gêneros usados com maior frequência na vida em sociedade é que são privilegiados pela escola. Diante dessa prática, o prazer de ler poesia para ouvir e degustar fica à margem da escola. Ao tomarmos a palavra como “discurso-percurso” (PLON, 2007, p. 34), destacamos que o cordel se constitui como marca da cultura, é a própria cultura, identidade do povo nordestino que se transforma em palavra por meio dos poetas.

Enquanto gênero textual e sua relação com a escola, o cordel está pouco atrelado às práticas de leitura do professor, este, muitas vezes, só o apresenta em sua sala de aula quando o conhece e/ ou o aprecia, destacando-se, porém, que não há nas políticas de formação continuada de modo geral, ações voltadas para o trabalho do professor a partir deste gênero. Entretanto, hoje vemos, ainda que de forma isolada, a seleção de obras em cordel destinadas às escolas públicas, o que tem sido comemorado por cordelistas que enxergam nessa atitude a possibilidade de valorização desse gênero no campo da literatura nacional. Salientamos, porém, que muitos livros didáticos trazem em sua proposta o trabalho com cordéis, o que pode ser considerado um passo importante na conquista do espaço para este gênero na escola.

Abramovich (2001, p. 94), numa referência à beleza e à diversidade do trabalho com a poesia, diz que “são tantos os elementos para se trabalhar poesia com as crianças em sala de aula” que não se admite a possibilidade de este gênero ser excluído do cotidiano das salas de aula. E esse nos parece ser o ponto de partida para o trabalho com a poesia: perceber sua importância e ser amante deste gênero como condição essencial para despertar nos outros a mesma paixão.

⁴⁵ René Waltz, *apud* Massaud Moisés, *A Criação Literária - Poesia*, Ed. Cultrix.

⁴⁶ J. Middleton Murry, *apud* Massaud Moisés, *op. cit.*

⁴⁷ William Wordsworth, prefácio à segunda edição de *Lyrical Ballads*, 1800

⁴⁸ Mário Laranjeira, *Poética da Tradução*, Ed. Edusp.

Compartilhando a idéia apresentada nas citações acima, é cada vez mais forte a tendência de utilizar o texto como pretexto, já que os professores utilizam-se dos gêneros textuais que levam à sala de aula para trabalhar com a gramática ou com as questões ortográficas. Não significa negar aos professores o uso do texto como pretexto para abordagens no ensino da gramática, mas é nossa intenção neste momento, suscitar o trabalho com a leitura de poesia como fonte de prazer, e não apenas com fins didáticos. A prática contrária tem deixado de incitar nos leitores iniciantes a descoberta do prazer de ouvir determinados gêneros, como uma poesia, por exemplo, e pouco se tem oportunizado aos estudantes a percepção de elementos como a sonoridade e leveza do texto. Nossa contribuição a esta reflexão é a certeza de que muitos professores privam seus alunos da “degustação” da poesia pela sua própria ignorância em relação a essa realidade textual, e nesse sentido concordamos com o Pinheiro (2007, p. 19; 20):

A maioria de nossas professoras (...) se diz incompetente para trabalhar com a poesia. Os modelos que se tem são os livros didáticos que, em sua maioria, ficam na tradicional e questionável “interpretação de texto”, sem falar na qualidade discutível de inúmeros “poemas” compilados nessas obras.

Sobre o cordel propriamente dito, é preciso dizer que não há nas escolas e entre os professores um interesse maciço por sua leitura. Entretanto, ao pensar nesse gênero que nos remete às nossas raízes e à nossa cultura, admitimos que ele poderá convocar o aluno a escrever, haja vista fazê-lo remontar-se a elementos ligados ao Outro que estão lhe constituindo enquanto sujeito inserido numa determinada cultura.

Se o cordel convoca esse sujeito a escrever, e essa escrita deriva da escuta de outro, destaca-se que o texto enquanto materialização da palavra circula entre a criança e o Outro, o que implica o toque na sua fantasia. Portanto segue-se o que disse Teixeira (2005, p. 16), quando, ao tocar na construção do sentido, embora concernente à fala, diz que sempre há de se levar em conta o “[...] sujeito que *falha em dizer*, porque as *palavras escapam* a seu domínio”. Assim, também na escrita questionamos se não há esse tipo de construção.

Esse toque na fantasia é ponto crucial ao trabalho com a literatura de cordel na escola, haja vista os folhetos normalmente lidos pelos professores estarem ligados ao mundo infantil e suas tramas maravilhosas.

Pesquisas sobre o cordel aparecem muito discretamente no cenário educacional⁴⁹, e têm atraído os olhares de estudos que buscam trazer ao cenário da educação brasileira, a literatura de cordel não somente como elemento da cultura popular, mas essencialmente como um dos gêneros literários a serem levados para a escola, tal como aconteceu com as narrativas dos livros infantis. Nesse sentido, faz-se necessário descrever de forma sucinta que gênero é o termo usado para catalogar os elementos de apresentação da língua no cotidiano das pessoas, eles são inúmeros e, mesmo com uma estrutura mais ou menos estável, são modificados continuamente pelos sujeitos que os utilizam, os gêneros constituem-se, sobretudo, textos imbuídos de discursos. Dessa maneira, salienta-se que os folhetos de cordel carregam toda uma malha discursiva no que tange às raízes das crianças nordestinas, indicadores de uma cultura que as teceu enquanto sujeitos.

No sentido de alimentar o hábito da literatura na escola, a leitura literária passa a ser tratada, muitas vezes, como atividade que leva a um fim específico, o de aprender. Esta é, certamente, uma das muitas formas de distanciar ainda mais o estudante do mundo da leitura como um prazer, sem fins determinados, mas determinantes para sua vida em todos os aspectos. Se tomarmos a literatura de cordel na escola, veremos que a realidade é bem mais distante, pois diante do que abordamos em outros trabalhos⁵⁰, os poemas e a literatura de cordel, estão em situação bem menos favorável no que diz respeito à sua presença na escola.

O gênero poema está imerso numa onda de acessibilidade crescente, divulgado de modo particular pela grande quantidade de livros de poesia que é publicada permanentemente, ainda que seu público “consumista” não seja diretamente o infantil. Destacam-se no cenário brasileiro, por exemplo, a criação poética de autores como Elias José, Ricardo Azevedo e José Paulo Paes, os quais, dentre outros, se empenharam em criar uma identidade da poesia para crianças. No que tange ao cordel, destacam-se obras específicas voltadas para o público infantil, tais como as da série Biblioteca de Cordel (Editora Hedra), na qual cordelistas de

⁴⁹ Sobre pesquisas em torno da temática do Cordel, sugere-se a leitura de Cordel: leitores e ouvintes, de Ana Maria de Oliveira Galvão. Neste, a autora percorre histórias de leitores de cordel do estado de Pernambuco na primeira metade do século XX. Este estudo consiste em sua Tese de Doutorado.

⁵⁰ MONTENEGRO DE MELO, E.M.S.; VILAR DE MELO, M. F. Poesia na escola: Luxo ou Pão Cotidiano? In: **Anais do ENLIJE** – Encontro Nacional sobre Literatura Infantil Juvenil e Ensino, II, 2008, Campina Grande, PB. ISBN 97885889254-36-6. Campina Grande: Ed. Bagagem, 2008;

renome no cenário nacional vêm adaptando clássicos da literatura para o cordel. Nessa perspectiva, Farias(2010) destaca:

A literatura de cordel brasileira vive um momento singular. As editoras tradicionais Luzeiro, de São Paulo, e Tupynanquim, de Fortaleza, não se cansam de lançar novos títulos e reeditar clássicos consagrados. Apesar de continuar firme e forte no Nordeste, seu berço, o cordel alçou vôos consideráveis e, em pleno século XXI, saltou da maleta do folheteiro para o catálogo de grandes e médias editoras do centro-sul.

Apesar de ter um público bem específico, os poemas vão ganhando espaço entre os leitores e, gradativamente, chegam à escola pela via dos gêneros textuais, sendo trabalhado das formas mais variadas, quase sempre ficando a critério do professor, a partir de sua concepção de linguagem e do tipo de atividade que será realizada. É este um ponto nevrálgico no que se refere à relação cordel/escola, pois o professor seria esse mediador entre a criança e a leitura de poesia. Sobre o trabalho com a poesia e o despertar do gosto pela sua leitura como algo que vai partir da figura do educador, concordamos com Bamberger (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 25):

Está claro que a personalidade do professor e particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce.

Nesse sentido, ao trabalhar com a literatura de cordel, tivemos a oportunidade de perceber efeitos da escuta desse texto na escrita das crianças, e que, embora não seja de nosso interesse imediato, constituem-se como importantes indicadores de que esse gênero pode convocar a criança a escrever, partindo da melodia que acompanha sua leitura, devido, entre outros fatores, à métrica e à rima que são suas principais características.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Trilhamos alguns caminhos
Pela linguagem passamos
Sempre tendo em nossa mente
Tudo que selecionamos
E pensando em tudo isso
Nosso estudo melhoramos*

*Fomos para uma escola
Com as crianças conviver
Selecionamos folhetos
Pra cordel poderem ler
E depois de tudo isso
Textos puderam escrever*

*Ao ouvirem as histórias
As crianças se encantavam
E ao perceber as rimas
Ali logo acompanhavam
Por isso, bastante atentas
Muitas delas sempre estavam.*

*Cada um a seu estilo
Diz de sua produção
O que achou da leitura
Se lhe chamou atenção
Mas o melhor disso tudo
Era mesmo a diversão*

Érica Ma S. Montenegro de Mélo – Jan/ 2010.

51



⁵¹ Leitura do folheto *A historinha da Aranha Aurinha*, sobre um tapete, no Pátio da Escola. As crianças foram fotografadas de costas a fim de resguardar sua imagem.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA

Após a caminhada pelas teorias da linguística, das concepções de sujeito, e de tantas e tantas aulas, era hora de escrever este trabalho. A tarefa, inicialmente, pareceu-nos fácil, contudo a caminhada mostrou-se um tanto longa para um período tão curto.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, este trabalho se propôs a analisar produções textuais de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, especificamente a inscrição subjetiva como alicerce da autoria. Elementos como os lapsos, os erros previsíveis e imprevisíveis, a es(ins)crita do autor, as rasuras, dentre outros, constituem-se inscrição subjetiva, para nós um alicerce da autoria. Cumpre-nos apontar que nosso olhar está direcionado a algumas dessas inscrições subjetivas, sobre cuja presença nos textos interrogamos.

A função deste estudo é detectar a inscrição subjetiva como alicerce para a autoria dessas crianças, partindo da ideia de que tal inscrição implica o atravessamento pelas formações do inconsciente. A partir das produções textuais das crianças, foi observado um movimento da língua, bem como uma imersão no mundo da escrita que ocasionam uma mudança de lugar que aos poucos transforma a criança que apenas fala, em alguém capaz de escrever e se inscrever.

Nesse contexto, é de nosso interesse captar indícios dessa inscrição subjetiva que começam a se formar a partir da entrada desse sujeito em suas produções, considerando-se para tal suas limitações próprias à fase escolar de que são parte. Buscamos percorrer nosso caminho olhando a singularidade da escrita das crianças, fazendo a apreciação das formações do inconsciente que possam presentificar-se nessas produções. Desse modo, é importante pensar que este trabalho exigirá de nós e do leitor um olhar diferenciado acerca das questões da linguagem, haja vista serem dispostas neste material “características pouco usuais” (POSSENTI, 2002, p.27), além dos pontos relativos aos estudos freudianos e, sobretudo, aos lacanianos sobre a constituição subjetiva.

Para esse estudo, foram focadas atividades de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, assujeitadas à língua, e especialmente nas

modalidades que circulam na escola. É através dessas atividades que as crianças começam a se constituir como participantes do mundo da leitura e da escrita, por meio das práticas de letramento que adentram a escola através do trabalho com gêneros literários. Tomamos, portanto, a literatura de cordel como gênero literário desencadeador das produções textuais das crianças, pois acreditamos que a escuta desses folhetos convoca o sujeito a se inscrever, haja vista esse gênero remeter a elementos da cultura popular com a qual as crianças convivem cotidianamente. Essa convocação, ou sedução, é produzida por um conjunto de elementos, mas acreditamos que é, sobretudo, pela junção da métrica e da rima que, constituem o ritmo do cordel, que as crianças são seduzidas pela leitura que ora se confunde com um canto, tamanha a especificidade de sua entoação.

A escrita das crianças foi primordialmente realizada após a leitura de folhetos de cordel, previamente selecionados, atendendo aos critérios de qualidade gráfica, não utilização de palavras de baixo calão e que tivessem histórias com temas voltados para o público infantil, tais como fábulas e contos, gêneros constituídos pela magia da narrativa. Todos os folhetos escolhidos tinham histórias que mantinham uma relação direta com o mundo da fantasia, da imaginação, e foram lidos na presença destas crianças, pois assim nos pareceu ser possível observar a reação delas diante da sonoridade do texto do folheto e fazer uma ponte entre a escuta dos folhetos e a escrita a partir dessa escuta. Ainda que estivessem em processo de aquisição da escrita alfabética, percebemos que os textos produzidos pelas crianças são marcados por uma es(ins)crita permeada por questões que vão além das limitações das crianças para ler e escrever.

Sobre a utilização dos contos de fadas versejados, enfatizamos que estes foram escolhidos por seu trato com o mundo infantil, tal como os demais folhetos lidos e que, por coincidência, a partir destes as crianças produziram textos interessantes à nossa análise. Mas a escolha das atividades desses folhetos não se baseou no fato de ambos serem a recontagem em cordel de contos tradicionais. Destacamos o que disse H.Cazaux (1997 *apud* GUTFREIND, 2003, p. 73), ao tratar da experiência de utilização dos contos de fadas atrelados a um princípio pedagógico, quando adverte que estes representam um “modo de compreender a experiência humana e transmiti-la”, por isso é tão importante sua presença na escola. Como disse Gutfreind (*ibid.*, p. 88) “oferecemos às crianças a riqueza deste instrumento”, em relação ao trabalho que se fez com os cordéis, sobretudo com os

que recontavam contos de fadas. Tomamos a liberdade de estender essa riqueza ao cordel, essa marca cultural que parece pulsar em nós, foi levada às crianças na escola no intuito de percebê-lo como elemento desencadeador de uma escuta e de uma es(ins)crita, além de corroborar com a leitura desse gênero que já vinha sendo feita pela professora.

O critério de escolha da turma partiu da ideia de que, para que fossem observados elementos discursivos que se constituíssem como inscrição subjetiva, as crianças deveriam cursar os primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, quando se presume já estarem em contato permanente com a leitura e a escrita. Consideramos também o fato de essas crianças serem “alfabetizadas”, bem como que já tivessem mantido contato com folhetos de cordel em sala de aula.

Outro ponto relevante para esse estudo foi a consideração do número de produções escritas de cada criança, isso nos possibilitou a seleção inicial de cinco textos de cada uma delas, passíveis de compreensão. Primeiramente, foram utilizadas três produções e, em seguida, estreitamos nosso corpus para dois textos por criança, resultando um Corpus com um total de dez textos de cinco crianças, produzidos a partir da leitura de dois folhetos de cordel, e seguidos da escrita de suas impressões sobre a leitura.

Os textos que nos ofereceram melhores condições de leitura foram escritos a partir dos folhetos **O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS** e **CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL**, ambos adaptações de contos de fadas para o cordel. Para maiores esclarecimentos, as etapas serão descritas, na busca de apresentar as estratégias metodológicas a partir das quais trilhamos nosso caminho.

3.2. CAMPO E PARTICIPANTES

A) Escola

A procura por escolas que já tivessem realizado ações a partir da leitura de folhetos de cordel nos levou a uma *Escola Municipal* no bairro do Pina, região habitada pela classe média baixa, localizada especificamente nas proximidades do estuário do Porto do Recife. A instituição é frequentada por crianças de comunidades das redondezas, muitas delas, provenientes de vilas de pescadores e moradoras de palafitas. Isso explicaria, inicialmente, as dificuldades que algumas crianças apresentam no processo de alfabetização. Nesse contexto, sabe-se que a falta do devido acompanhamento familiar, para as atividades extra-escolares dessas crianças constitui um desafio que atravessa os limites da escola, comprometendo o trabalho na sala de aula.

Considerou-se o fato de as crianças já terem vivenciado a realização de atividades a partir da leitura de folhetos de literatura de cordel, anteriormente à pesquisa. Isso foi importante para evitar que o desconhecimento das características do gênero, por parte das crianças, pudesse atrapalhar as produções textuais.

B) Professora

Após intensa busca por professores de escolas públicas, atuando nas séries iniciais e que trabalhassem com Literatura de Cordel, chegamos à Professora da Escola supracitada, lecionando no 2º ano do 1º Ciclo, no turno da manhã, que, gentilmente, abriu-nos as portas de sua sala de aula. A referida professora atua na escola há nove anos e faz um trabalho diferenciado com as atividades que objetivam a aquisição das habilidades para leitura e escrita, pois, diante da heterogeneidade da turma, é capaz de respeitar e atuar sobre os diferentes níveis de escrita, a partir do que os alunos produzem. Acreditamos que muitos fatores contribuem para o sucesso da turma a partir do trabalho dessa professora, mas citamos especialmente a sólida formação acadêmica, pois é Mestre em Educação pela Universidade

Federal de Pernambuco e atua no ensino superior da rede particular, no curso de Pedagogia, em que leciona disciplinas de Prática de Ensino. Evidentemente, nenhum desses fatores garantiria bons resultados se não houvesse implicação da professora no desempenho de sua função.

Durante a realização da pesquisa, fomos recebidos pela equipe escolar com a disponibilidade que se tornou constante nos dias em que estávamos na escola. A professora, além de dividir conosco seu tempo pedagógico, orientava as crianças sobre a importância de ouvirem as leituras e participou ativamente desses e de outros momentos importantes para nossa pesquisa. Outrossim, sabemos da importância do trabalho do professor no que tange à inscrição subjetiva das crianças na produção textual, pois é dele a tarefa de levar as crianças a escrever textos criativos e autorais.

C) Turma

Sob os critérios dispostos, estivemos na escola durante oito manhãs, esporadicamente distribuídas, com encontros previamente combinados com a professora da turma, pois entendemos que uma coleta, ainda que esteja vinculada ao cotidiano das atividades das salas de aula, acaba por interferir no planejamento do professor naquele dia letivo.

A turma participante desta pesquisa era composta por vinte e uma crianças, sendo onze meninas e dez meninos, mas a frequência média diária era de dezenove. Grande parte delas (já com oito anos completos) está na referida turma imersa no sistema de Ciclos Básicos de Alfabetização, portanto integrando o segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental, equivalente à antiga primeira série. Essa é uma fase da escolaridade em que a maioria das crianças já deveria ser capazes de ler e escrever alfabeticamente, ainda que possuam muitas limitações quanto às regras ortográficas, semânticas e sintáticas.

Percebemos, nesta turma, a presença de crianças que apresentam dificuldades de variadas complexidades, consta, por exemplo, um menino portador de deficiência mental (comprovada com laudo médico). Outras duas crianças são recém-transferidas do interior do estado, há também uma menina que se recusa a escrever sozinha e outra que praticamente não comparece à escola. Esta última é assistida pelo conselho tutelar e encontra-se aguardando o deferimento de processo

judicial por parte do pai requerendo guarda da criança, alegando, dentre muitos outros motivos, que ela não frequenta a escola. Esse fato foi comprovado por nós, essa criança só participou de apenas um dos dias em que realizamos a coleta das atividades. Além dessas situações, três ou quatro crianças estão escrevendo silabicamente, expressando-se na escrita apenas pelas vogais. Registre-se também um menino que escreve ainda por garatujas, utilizando-se esporadicamente de letras, este sensivelmente acometido por uma falta de cuidado familiar, que compromete seu rendimento na escola. Aliás, não é demasiado dizer que essas crianças com dificuldades, de algum modo, são atingidas pela mesma situação de descuido, abandono ou inoperância familiar no que concerne ao acompanhamento das atividades escolares.

3.3. Coleta das Produções Textuais das crianças

Encontradas a escola e a turma que já haviam tido contato com o *gênero cordel* e, mais especificamente com os folhetos, passamos a fazer visitas à escola, para nos aproximarmos mais das crianças, evitando que inibições por timidez ou falta de interação com elas pudessem interferir negativamente nas produções escritas. Assim, na fase que chamamos de *contato inicial*, fomos nos relacionando com as crianças, lendo folhetos escolhidos a partir das temáticas ligadas ao imaginário infantil e, desse modo, pudemos perceber que realmente seria possível realizar a coleta naquele lugar, pois as crianças e suas condições de produção atendiam aos requisitos previamente estabelecidos, a saber: conhecerem previamente o gênero; já terem realizado atividades a partir de folhetos, como produções textuais, leituras ou atividades afins; terem condições de produzir textos no que se refere à aquisição das habilidades para ler e escrever dentro dos parâmetros do sistema de escrita alfabética da língua portuguesa, respeitando-se as limitações próprias à idade e à escolaridade das crianças.

Fomos à Escola e coletamos as produções textuais das crianças. É lá que a interação com materiais escritos e com as práticas de oralidade, análise linguística, ortografia e produção textual⁵², pode contribuir para a formação de um leitor/ escritor crítico. Para a realização deste estudo, foram feitas duas observações

⁵² Esses são os eixos que norteiam o trabalho com língua portuguesa na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.

da aula da professora, especialmente de atividades nas quais ela trabalhou com leitura e escrita de textos pelas crianças. Era também nossa intenção estabelecer um vínculo que permitisse coletar posteriormente os textos das crianças sem que a falta de contato com a turma interferisse nos resultados de nosso estudo. Nesses momentos iniciais, foram lidos os folhetos⁵³ **Meu dentinho de leite** (Ana Raquel Campos – Folhetaria Campos de Versos) e **A Peleja da Caipora com o moleque Saci** (Lucia Costa Carvalho – Editora Coqueiro). Não solicitamos às crianças que produzissem quaisquer atividades de produção textual sobre esses folhetos, pois nossa intenção era averiguar até que ponto a leitura de folhetos de cordel seria prestigiada pela turma. Passado o período de adaptação à nossa presença, iniciamos o trabalho de leitura dos cordéis selecionados para as crianças, fazendo cerca de uma dezena de visitas não sequenciais, em dias esporádicos, dos quais coletamos produções em apenas oito momentos.

Os folhetos selecionados para leitura variavam entre si, tanto quanto aos autores, que ora eram mestres consagrados, ora cordelistas pouco conhecidos, como às variações temáticas. Todos apresentavam o formato tradicional. Para a seleção dos folhetos, foram considerados ainda os sentidos gerados por eles, não como fator relevante para a leitura do professor ou a nossa, mas por compreendermos que, no mundo do cordel, há muitas publicações que já na capa trazem inscrições como “cordel infantil” ou “cordel para crianças”. No entanto, esses folhetos estão recheados de situações que não condizem com os objetivos propostos para o trabalho com leitura, compreensão e produção textual, a que se propõe a escola.

Foram retirados folhetos que apresentassem palavras de baixo calão, gírias e jargões, bem como aqueles que possuíam erros de métrica e rima, a fim de garantir a qualidade técnica do material apresentado. Dos muitos folhetos lidos, algumas produções textuais colhidas não se constituíram passíveis de estudo, por não apresentarem condições de leitura e compreensão da escrita das crianças. Assim, os cordéis lidos possibilitaram às crianças o contato com a poesia popular nordestina disposta no cordel, o que consideramos importante, especialmente por ser esse gênero pouco conhecido, sendo primordial que esteja presente na escola. Após a leitura, os folhetos circulavam e as crianças iniciavam a apreciação pelas

⁵³ Esses folhetos não constam nos quadros demonstrativos deste trabalho, haja vista terem sido utilizados apenas para a fase do *contato inicial*.

imagens da capa que nem eram exploradas por nós, pois nosso intuito estava ligado à leitura dos versos e a escrita sobre eles.

O **Quadro 1** comporta características dos folhetos lidos com as crianças:

QUADRO 1: CORDÉIS LIDOS PARA AS CRIANÇAS

TÍTULO	AUTOR (A)	EDITORA/ ANO	MODALIDADE	NÚMERO DE PÁGINAS	Nº DE ESTROFES
A festa no céu	Antônio Klévisson Viana	Tupynanquim Editora. Fortaleza, Dezembro, 2008.	Sextilha	8 ⁵⁴	27
A história da Aranha Aurinha	Ana Raquel Campos	Folhetaria Campos de Versos. Recife, 2008. 2ª Edição	Sextilha	8	24
Ana e o formigueiro	Susana Morais	Editora Coqueiro. Recife, Março, 2009.	Parcela	8	23
O Burro sabido e a união dos bichos	Evaristo Geraldo da Silva	Tupynanquim Editora. Fortaleza, Novembro, 2008.	Sextilha	13	62
Chapeuzinho Vermelho em Cordel	Lúcia Costa Carvalho	Editora Coqueiro. Recife, s/a.	Sextilha	8	31
A ousadia da Onça e o poder da Formiga	Mestre Azulão	Tupynanquim. 1ª Edição, Fortaleza, Abril, 2006.	Sextilha	11 ⁵⁵	32

Definidos os folhetos que seriam lidos, partimos para a coleta das produções escritas das crianças, estabelecendo previamente o melhor horário, com a professora, para a leitura dos folhetos de cordéis e, posteriormente, a realização da atividade de produção textual escrita pelas crianças. Conforme combinado, ficamos responsáveis pela leitura dos folhetos, pois acreditamos que a entoação e o conhecimento prévio do texto são fatores importantes para a compreensão de quem ouve o gênero folheto de cordel, haja vista este possuir características próprias ligadas à estrutura textual, conforme abordado no ponto **CORDEL: A CULTURA**

⁵⁴ O folheto contém duas histórias e totaliza 16 páginas, contudo, apenas a primeira delas foi lida para as crianças.

⁵⁵ O Folheto possui doze páginas, mas encerra-se na décima primeira, pois a última conta apenas com uma indicação de leitura de outro folheto, seguida por uma “propaganda” da editora.

NORDESTINA PEDE PASSAGEM. Contudo a professora manifestou o desejo de ler para as crianças alguns folhetos dos quais já dispunha. Após as muitas idas ao campo de coleta das produções textuais, constatamos que os momentos de leitura dos oito folhetos, num total de nove dias, já nos tinham oferecido material suficiente para nossa análise. Foi quando nos despedimos das crianças, agradecendo pelo carinho e disponibilidade com a qual elas e a professora nos acolheram em sua sala de aula. Percebemos que as crianças gostavam desse “momento diferente” da aula, tanto que, em uma das ocasiões, recebemos de uma das crianças (**CEA**) uma cartinha, relatando que “estava sentindo falta”. De nossas leituras? Ou seria dos cordéis?

Findada a coleta, debruçamo-nos sobre as produções textuais das crianças e, após incansáveis leituras destas e dos cordéis a partir dos quais haviam sido feitas, selecionamos os textos que pudessem ser compreendidos. Feita essa identificação, pudemos constatar que dentre essas produções, as que melhor atendiam aos nossos critérios de legibilidade e coerência dizem respeito aos títulos dispostos no Quadro 2.

QUADRO 2: CORDÉIS QUE ORIGINARAM AS PRODUÇÕES TEXTUAIS ANALISADAS NESTE TRABALHO

TÍTULO	AUTOR (A)	EDITORA/ ANO	ILUSTRAÇÃO DA CAPA	FOTO DO AUTOR
O Burro sabido e a união dos bichos	Evaristo Geraldo da Silva	Tupynanquim Editora. Fortaleza, Novembro, 2008	Desenho do Editor – Klévisson Viana.	Sim
Chapeuzinho Vermelho em Cordel	Lúcia Costa Carvalho	Editora Coqueiro. Recife, s/a	Desenho de Rosemira Gomes da Silva ⁵⁶ .	Não

Se pensarmos na relevância dos laços familiares para o crescimento do sujeito, estaremos apontando diretamente para a forma como a família conduz a vida escolar de seu filho, por isso trouxemos um pouco do que foi observado, bem como do que foi dito ou disponibilizado pela professora e os documentos oficiais aos quais tivemos acesso. Essas informações são importantes, tanto sob o ponto de vista de podermos reconhecer, nas produções, um pouco da história de vida dessas crianças, como também por trazerem outras questões relevantes. Um bom exemplo da importância dessas informações pode ser dado quando olhamos para a maneira

⁵⁶ A informação foi disponibilizada pela autora, na própria capa do folheto.

como cada família acompanha o cotidiano escolar dessas crianças, desde sua condução à escola, até a realização de um acompanhamento sistemático das atividades.

O Quadro 3 apresenta um pouco da situação familiar das crianças. O perfil de cada uma delas encontra-se no início da análise das produções, acompanhado da idade e data de nascimento das crianças. Nele, as marcas da presença dessas crianças na sala de aula são apresentadas num texto construído a partir de nossas observações e de informações disponibilizadas pela professora da turma:

QUADRO 3: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA E SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR E RESPECTIVO ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS

CRIANÇAS	NASCIMENTO/ IDADE⁵⁷	SITUAÇÃO FAMILIAR
CEA	04/07/2001 8 anos e 4 meses	Mora com os pais que participam ativamente de sua vida escolar. É conduzido pela mãe para a escola, enquanto o pai está no trabalho.
EFF	09/10/2001 8 anos e 1 mês	Mora com o pai, mas mantém pequeno contato com a mãe, que casou novamente e tem outra filha, esta também estuda na escola. É conduzido para a escola pelo pai, que participa ativamente da vida escolar do filho, fazendo visitas regulares à escola.
LSL	18/01/2002 7 anos e 10 meses	Mora com os pais. Recebe ajuda nas atividades de casa e é tido como um dos melhores alunos da sala, tanto no que diz respeito aos aspectos comportamentais, como também à aprendizagem.
JVL	28/07/2001 8 anos e 4 meses	Mora com os pais. Às vezes, é conduzido pela irmã para a escola, mas, geralmente é a mãe quem o traz.
JVS	31/05/2001 8 anos e seis meses	Natural do sertão do estado, essa criança começou a frequentar a escola bem mais tarde do que a maioria das crianças da sala. Hoje, morando com a tia, pode estudar e brincar, mas, quando morava com a mãe, na cidade de Petrolina, cuidava da casa e dos irmãos e não tinha tempo para ir à escola, ainda que conduzisse seus irmãos para esse lugar. A tia, ao visitá-lo, convenceu a mãe da criança a deixá-lo passar as férias no Recife, foi então que ele pode ter o direito de aproveitar dois momentos próprios da infância: a escola e a brincadeira.

⁵⁷ Idade da criança no período de realização da pesquisa.

Partiremos para a análise das produções das crianças, no intuito de identificar elementos que se constituam indícios de uma inscrição subjetiva, tomada como alicerce para a autoria. Dentro da concepção de autoria que tomamos neste trabalho, textos criativos são sempre autorais e trazem a inscrição subjetiva, mas nem todo texto autoral com inscrição subjetiva é criativo, pois para tanto, há que se atender outras questões. Destacaremos, sobretudo, a singularidade da es(ins)crita das crianças, respeitando, como dito, suas limitações no que tange ao processo de aquisição da escrita alfabética.



ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

*Muitos cordéis foram lidos
Nessa longa caminhada
Nas visitas à escola
Sempre muito animada
Pude colher produções
E fiquei impressionada*

*A heterogeneidade
Permeia aquelas crianças
Um escrevendo pouco
Outras só com esperanças
E o trabalho que tivemos
Deixará muitas lembranças*

*Os textos sobre os cordéis
Estando a nosso dispor
Permitiram-nos pensar
De um modo inovador
Sobre como ao escrever
Cada um se torna autor*

*Foi então que a autoria
Consequência da inscrição
De um sujeito no texto
Permitindo a inserção
Da criança que produz
Dando sua opinião*

*E assim analisamos
Da gama de produções
De cada cinco crianças
Duas contribuições
Marcadas por sua inscrita
Com algumas limitações*

*Agora apresentamos
A partir de nosso olhar
Enquanto “analisadoras”
(Oh palavra pra pesar)
O que vimos nos trabalhos
Como novo, singular.*

Érica M^a S. Montenegro de Mélo – Fev/ 2010.



4. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS A PARTIR DA LEITURA DE FOLHETOS DE CORDEL

A escolha de trabalhar com produções infantis esteve em nossa mente desde sempre, especialmente por considerar que esta é reveladora de elementos aos quais nem sempre os professores estão atentos. Já tratamos da importância da escrita para a vida em sociedade, contudo, a aquisição desta não se dá de forma tão pacífica, haja vista que, para entrar no mundo da escrita, é preciso que a criança vença muitos desafios. Nesse sentido, a literatura de cordel é um gênero que convoca o sujeito a partir da sua identificação com elementos da cultura, ampliando suas possibilidades de inscrição no texto que produz, a partir de suas raízes.

Os textos foram analisados com o cuidado de perceber elementos discursivos que apontassem para a inscrição subjetiva, tais como as colocações de opiniões, aparecimento de tropeços, incursão ou presença de elementos ligados à fantasia, etc. Sobre a fantasia, retornamos a Freud (*apud* NASIO, 2007, p. 9) para compreender que “a fantasia é o reino intermediário que se inseriu entre a vida segundo o princípio do prazer e a vida segundo o princípio da realidade”. Apenas à guisa de esclarecimento, lembramos que a criança é regida inicialmente pelo princípio do prazer. A partir das relações que estabelece seus semelhantes, encarregados de sua humanização, vai se vinculando ao princípio da realidade que, por sua vez, está ligado ao controle das pulsões e, assim, ao fantasiar, a criança vai se aproximando desse princípio.

Sabe-se da importância da voz para o ser humano, e no contar histórias/ ler folhetos, a voz tem um papel fundamental, pois é através dela que se escuta a “voz do outro” (VASSE, 1977, p. 187) ao mesmo tempo em que esse outro também vem ao nosso encontro. Dessa maneira, percebemos que, quando líamos as histórias dos folhetos, as crianças pareciam capturadas pela sonoridade inerente à rima e à métrica, por esse compasso que ela estampa no poema. Essa “musicalização” captura o ouvinte do cordel, sobretudo as crianças, pois tentavam acompanhar as rimas dizendo que iriam “adivinhar” as palavras que seriam ditas.

Como num jogo, as crianças brincavam com as rimas e essa brincadeira também se refletiu na escrita de algumas delas, quando algo em torno de uma captura por uma palavra convocava outra. Na leitura de um dos folhetos,

encontramos a palavra “azunhada”, cujo significado não consta no dicionário⁵⁸ impresso. Contudo, na tentativa de elucidar essa questão, consultamos versões eletrônicas e em uma delas consta uma definição um tanto quanto “informal” para *azunhar*: “coçar, usando as unhas, com forte pressão, a ponto de causar na pele marcas das unhas”⁵⁹. Destacamos, ainda, que essa é uma palavra comum no repertório linguístico das crianças, supomos que o mesmo fenômeno pode ser encontrado no termo *unhada*. Chamou nossa atenção a escrita da palavra **coissada** (CEA – Produção 1), o que indagamos ser um deslizamento da palavra convocada pela leitura da palavra **azunhada**.

Ainda sobre a voz enquanto “registro musical”, como nomeia Vasse (1977, p. 187), lembramos que, ao ler os folhetos para as crianças, fizemos tentando dar à nossa voz uma entoação que contribuísse para a construção de um sentido. Desse modo, a leitura do folheto com a história de Chapeuzinho Vermelho foi feita tentando *dar voz* ao personagem, ancorados na ideia de que essa manifestação própria do humano - que é a voz - está numa cadeia que envolve manifestações linguísticas e “a partir do momento de sua emissão, se encontra presa, sem contudo se reduzir a elas” (VASSE, *ibid.*, p.187).

Partimos para a contextualização das situações encontradas nas produções textuais das crianças, a fim de que seja possível alcançar esses elementos do texto que se constituem como indícios de inscrição subjetiva. Importante ressaltar que não voltamos nossa atenção para as características ortográficas e sintáticas das produções textuais das crianças, pois compreendemos que, por vezes, os “escorregões sem retorno” (JERUSALINSKY, 2008, p.47) que as crianças cometem em relação às normas e convenções do sistema de escrita, fazem parte desse processo de “adquirir” a modalidade escrita da língua, o que está distante de nosso interesse nesse momento.

Foram observados, assim, movimentos da língua na criança que poderíamos chamar de “erros”, mas, que optamos por tratá-los como **trocás** e os destacamos como parte do processo e não como final deste. Dessa forma, nos interessa o mergulho nas entrelinhas da produção textual, nas quais se vê que as crianças produziram textos, mesmo estando numa parte inicial de sua aquisição da linguagem escrita. É necessário olhar de modo diferenciado os erros que cometem,

⁵⁸ HOLANDA, A.B. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

⁵⁹ <http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=azunhar>. Acessado em 12/01/2010.

levando-nos a interrogar sobre a natureza desses erros. Percebemos também que, para escrever um texto, não é preciso apenas dominar as normas da língua, mas, sobretudo, estar implicado naquilo que escreve, o que se constitui condição essencial para a escrita autoral. Por essas questões que fundam nosso olhar sobre a alfabetização enquanto processo de aquisição de uma modalidade da linguagem, os “erros” cometidos pelas crianças não serão analisados, apesar de terem sido vistos, mas serão mencionados ao longo de nossa análise, pois esses erros, mesmo que possam ser tomados como lapsos e impliquem a inscrição subjetiva, não são suficientes para se conceber a produção textual como autoral.

As trocas são constitutivas de uma heterogeneidade que foge ao comum na escrita, tomadas pela ordem do imprevisível (FELIPETO, 2007). Não pudemos discernir o que é erro ou o que é um lapso que faz parte do processo, por isso ficamos a cargo de apenas apontar esses “erros”, questionando a possibilidade de interpretação. Contudo, lembramos que o termo **troc**as se aplica melhor à perspectiva adotada neste trabalho. Portanto, as trocas serão tomadas como indícios desse movimento na língua que captura a criança, mesmo quando ela já “pertence” ao mundo dos letrados, alfabetizados, escritores e autores, conforme disse Felipeto (*ibid.*, p. 100):

Atípicos, anormais, estranhos, curiosos, irrelevantes. Tais são apenas alguns dos nomes com os quais se costuma caracterizar os erros imprevisíveis, ou seja, aqueles erros que apontam para a singularidade de um sujeito que fala ou escreve. Sem dúvida, eles escapam a uma tipologia, na medida em que é impossível categorizá-los colocando-os no rol dos erros descritos como previsíveis.

Compreende-se, desse modo, a suma importância de um olhar diferenciado sobre o *erro* para o processo de aquisição da linguagem escrita, pois, sabe-se que existem erros previsíveis, tomados também como regulares, e os erros imprevisíveis, que têm como origem as cadeias de significantes que cruzam a fala. Dessa maneira, este trabalho enxerga o erro como fruto dos deslizos que o inconsciente provoca na fala, aproveitando do próprio movimento da língua. Assim, o que é apenas *erro consciente*, para algumas correntes teóricas, aqui é tomado como marca, inscrição subjetiva. Por ora, entraremos nesse campo criado pelas produções textuais das crianças em processo de aquisição da escrita, observando

os erros como trocas apontadas nas produções, mas que não se constituem indícios de autoria.

Nas análises, além do posicionamento em torno das heterogeneidades da escrita das crianças, destacaremos, sobretudo, questões relevantes à autoria numa perspectiva de aquisição que difere do mero domínio de habilidades para ler e escrever.

FOLHETO 1

O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS

A história que contamos
Tinha quatro animais
Gato, burro, cão e galo
Seres tão especiais
As crianças tão atentas
Não esquecerão jamais

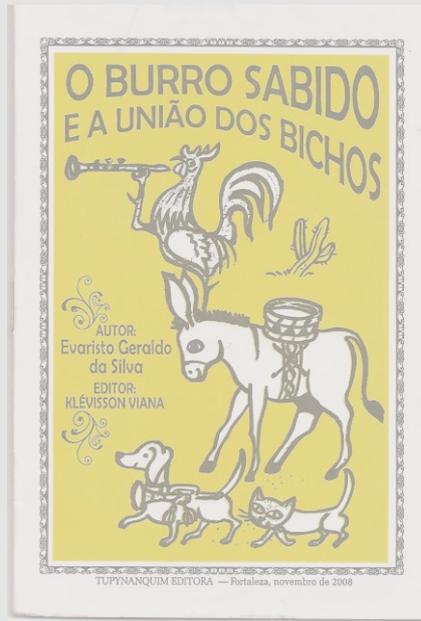
Uma história engraçada
Falava de união
De animais que como amigos
Enfrentaram uma situação
E todos se deram bem
Assustaram até o ladrão

Depois que li o cordel
Todo mundo então ganhou
Uma ficha pra escrever
Sobre o que lhe agradou
Pra falar o que na história
Sua atenção chamou



Desenho de **JVL** sobre o folheto lido

FOLHETO: O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS
AUTOR: EVARISTO GERALDO DA SILVA
EDITOR: TUPYNANQUIM
CIDADE/ ANO: FORTALEZA, NOVEMBRO, 2008.



O folheto narra, em versos, a história de quatro animais que saem pelo mundo na tentativa de formarem uma banda. Apesar de ter recebido este tema, é evidente que a história é uma adaptação em versos do conto **OS MÚSICOS DE BREMEN**, dos Irmãos Grimm, que faz uma referência ao regime feudal que reinava na Alemanha. Entretanto, em Bremen não existia o feudalismo, por isso a fuga dos animais para esta cidade onde conheceriam a liberdade. Burro, cachorro, galo e gato resolvem, cada um de seu canto, fugir devido aos maus tratos ou desprezo que vinham sofrendo por parte de seus donos. Na fuga, os quatro encontram-se pelo caminho e resolvem unir-se, e com o objetivo de tornarem-se músicos em Bremen, saem procurando lugar para descansar e se alimentar, quando dão de cara com uma casa, e ao se aproximarem percebem que ladrões escondiam-se no local e participavam de um banquete em comemoração a um roubo. Surge a cena que motivou a construção de uma estátua, em homenagem ao conto, em 1951, na cidade de Bremen: os animais se apóiam no burro para alcançar a janela. Eles cantam, fazendo um terrível barulho que assusta os ladrões e estes saem correndo. Ao entrarem na casa, os animais fartam-se de comida e vão descansar. Quando um dos ladrões volta para verificar o que acontecera, os animais o atacam, e ele volta para os companheiros relatando a rápida sucessão de fatos que lhe ocorrera: o gato arranha-o, o cão morde-o, o burro passa-lhe um coice e o galo canta. No folheto, o cordelista lembra que, ao ouvir o galo cantar, o ladrão, de tanto medo, em vez de ouvir cocoricó, disse ao chefe que alguém gritava “volta, bocó” (p.12). A história acaba com os animais vivendo felizes para sempre na casa abandonada pelos ladrões, desistindo do seu sonho de serem músicos. No folheto, o cordelista finaliza enfatizando que o medo nos causa ideias fantasiosas que não passam de ilusão (p. 13).

Obs.: Na leitura deste folheto foi realizada uma alteração, pois como se vê na p. 11 (folheto anexo ao final deste trabalho), há uma palavra que foge ao léxico falado na escola, essa substituição não alteraria o sentido do texto. Assim, substituímos a palavra em questão pelo termo xixi, mais comumente dito pelas crianças e que dá sentido semelhante ao que fora proposto pelo cordelista, ao mesmo tempo em que não comprometia nossa visão sobre a utilização de palavras de baixo calão no cotidiano escolar.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO A PARTIR DO FOLHETO 1

A disponibilidade de folhetos de cordéis com histórias para crianças é, relativamente pequena, como já discutido neste trabalho, contudo é possível encontrar folhetos que atendam às nossas exigências para levar à sala de aula, tais como a temática ligada ao mundo infantil, livre de apelos ao consumo e ao sexo, além da produção do próprio autor, a qualidade gráfica, a estética, as cores e ilustrações do folheto, que, entre outros quesitos, também se tornam atrativos para a leitura do gênero. Salientamos, contudo, que não há de se criar uma categoria de cordéis destinados às crianças, tampouco limitar a leitura delas a partir de temas “apropriados” para a infância.

A escolha do folheto “**O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS**” de Evaristo Geraldo da Silva, deu-se mais pela história que ele reconta, do que pelo fato de constituir-se como um cordel bonito e bem acabado graficamente. Na verdade, a história foi o que nos chamou a atenção, por estar voltada especialmente para o público infantil, que geralmente aprecia fábulas.

Essa foi uma das primeiras histórias lidas para as crianças e causou grande agitação na turma, devido às suas características engraçadas. A atividade de leitura do folheto aconteceu na própria sala de aula, com as crianças acomodadas em suas carteiras arrumadas lado a lado, após a professora organizar a turma e abrir espaço para que pudéssemos realizar a nossa atividade. Realizamos a leitura do folheto de cordel sem sermos interrompidas pelas crianças, que ouviram a história atentas. Ao final da leitura, as crianças falavam entre si sobre a história, rindo do ladrão que ficara com medo dos animais e imitando as vozes dos animais. Um dos meninos pergunta se os animais ficaram morando “para sempre” na choupana. Assim, achamos que seria oportuna uma conversa sobre a história. Devolvemos a pergunta para a turma, a conversa foi ficando divertida, movimentada. Mas sabíamos que nosso tempo com as crianças precisava ser bem aproveitado, então, tratamos de caminhar em torno das orientações para a realização da atividade.

Solicitamos às crianças que escrevessem sobre a história que tinham acabado de ouvir, sobre o que acharam importante, o que gostaram e enfatizamos que elas poderiam ficar bem à vontade para escrever. Distribuímos as fichas e,

cerca de uma hora depois, já havíamos recolhido todas as produções das crianças, bem como realizado nossos registros sobre a realização da atividade, cuja produção textual ora analisamos.

FOLHETO 2

CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL

A história de Chapeuzinho
Que a gente já conhecia
Relembra a nossa infância
Uma época de alegria
Em que a gente acreditava
Que o lobo mau existia

O enredo é o mesmo
O final é diferente
As crianças compararam
E questionaram a gente
A produção textual
Ficou muito irreverente

As crianças escutavam
Dedicavam atenção
Do que ouviam do folheto
Pediam explicação
E ao final dessa leitura
A turma fez sua criação

Quando acabou a história
Todos puderam fazer
A atividade nova
E um texto escrever
Falando sobre o que ouviram
Como quisessem dizer



Desenho de **LSL** sobre o folheto lido

FOLHETO: CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL
AUTOR: LÚCIA COSTA CARVALHO
EDITORA: COQUEIRO
CIDADE/ ANO: RECIFE, S.D.



O folheto apresenta a clássica história a partir da versejação do enredo, tal como vem acontecendo com outros contos de fadas, transformados em cordel por vários poetas. A cordelista acrescenta ao conto elementos singulares, tais como o fato de a cesta de doces levada por Chapeuzinho ser para presentear a vovó pelo seu aniversário (p.1) e a higienização da menina, no desejo de ficar bonita (p.2). Ela optou por recontar em forma de cordel a versão na qual a menina e a vovó são engolidas pelo lobo e são salvas por caçadores que estavam pelas redondezas. Eles entram na casa, abrem a barriga do lobo com uma “operação” (p.7) e nesse momento a vovó e a menina “saíram numa grande agitação” (p.7). Para finalizar, a cordelista opta por encaminhar o lobo ao poço para tomar água e matar sua sede, quando, de tão pesada a barriga cheia de pedras, o lobo cai. Felizes, os outros personagens vão para a casa da vovó comer os docinhos que a netinha trouxera.

4.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO A PARTIR DO FOLHETO 2

Antes de iniciar a análise das atividades realizadas, a partir desse folheto, faz-se necessário considerar que este é baseado numa versão, entre as muitas conhecidas, para o conto de Chapeuzinho Vermelho, especificamente quando se trata da variante difundida pelos Irmãos Grimm. Em todo caso, como diz Corso (2009, p. 55) a história de Chapeuzinho “é ímpar”, mesmo quando é apenas uma versão diferente, ou em nosso caso, uma versejação. Desse modo, tomaremos o que foi pensado por Bettelhein (2006) e Corso (2009), num estudo voltado para este gênero, tratando, com base na psicanálise, dos efeitos e sentidos dos contos de fadas na vida das crianças, sem fazer uma reflexão aprofundada sobre tal questão, pois os objetivos de nosso trabalho vão além do fato de termos tomado um folheto de cordel baseado neste gênero para compor as produções textuais de nosso corpus. Entretanto, já que estaremos analisando as entrelinhas da produção textual, tomamos o dizer do autor supracitado para pensar que os contos de fadas:

[...] têm significados em muitos níveis; só a criança pode saber quais significados são importantes para ela no momento. À medida que cresce, a criança descobre novos aspectos destes contos bem conhecidos, e isto lhe dá a convicção de que realmente amadureceu em compreensão, já que a mesma estória agora revela tantas coisas novas para ela (BETTELHEIN, 2006, p. 205).

Nesse sentido, olharemos as produções textuais sobre o conto de Chapeuzinho Vermelho escrito em cordel, também como um espelho onde as crianças projetaram seus olhares diante das muitas versões já conhecidas. É importante considerar também que esse folheto foi escolhido propositalmente como complemento ao projeto de leitura que a professora estava realizando com as crianças, através do qual elas liam e discutiam sobre as versões disponibilizadas. Portanto é visível o confronto de informações entre uma versão e outra, de maneira que, nas produções textuais, aparecerão elementos que se assemelham metaforicamente.

Importante destacar que esse projeto foi, tal como afirma Gil Neto (1996, p.66), algo que incluiu “possibilidades de escrita. Afinal, o texto que lemos tem seu lado de organização e escuta. Alguém o criou. [...] É por aí que vejo o aluno atuando”. Em outras palavras, atividades escolares voltadas para a produção pós-

leitura são impulsionadoras de uma escrita voltada à criação a partir do espelhamento que a criança realiza com o autor do texto. Autor não no sentido de pessoa material, mas no sentido de lugar ocupado por alguém que escreve e que põe algo singular, ainda que à luz de outros, em sua escrita.

Outro fator preponderante no conto em questão é o dilema constante entre o princípio da realidade e o princípio do prazer, pois ambos estão presentificados em diversas situações da história. O que nos despertou foi a leitura de Bettelheim (2006), pois aborda esse problema que pode ser observado nas questões colocadas pelas crianças.

Essa história, que se tornou o enredo da infância para tantas crianças, teria um significado mais profundo do que simplesmente aparenta, contudo trataremos neste trabalho apenas o que decorre enquanto produção autoral a partir da leitura deste conto em uma adaptação para o cordel. A parte mais famosa do conto, referente ao diálogo entre o lobo e a menina, no entanto, não aparece nas produções textuais, tamanha a ênfase dada ao trágico final do lobo, como também ao momento em que o lobo devora a menina, situações tratadas praticamente por todas as crianças. Ao pensar sobre o diálogo entre a menina e o lobo, Corso (2009, p. 51) afirma:

[...] a criança que ouve a história já está eletrizada, pendente do destino da menina que será devorada, capaz de prever cada frase, que sabe de cor, e exige que a cada vez seja repetida de forma idêntica.

É possível dizer que esse foi um momento interessante, no qual uma das crianças falou, imitando a voz do lobo, lembrando à turma que aquela era a parte que a menina se encontrava com o lobo. Essa chamada de uma das crianças se deu porque, para compor métrica e rima necessárias à escrita em cordel, as tradicionais frases desse diálogo foram modificadas sem, no entanto, deixar de cumprir essa missão de levar às crianças a ligação com o diálogo entre as personagens, presente de forma semelhante nas versões em prosa.

Outro ponto que nos chamou a atenção é a questão da criatividade a partir da fala do outro. Isso se dá na escrita de trechos em que parece haver uma pequena colagem da criança no dizer do (a) cordelista. Bom exemplo dessa questão

é a es(ins)crita dos pronomes pessoais. Essa questão foi discutida por De Lemos e pelos interacionistas, que, ao observarem as crianças, detectam que a fala reflete o espelhamento no semelhante.

Na escrita das crianças, nesse estudo, a colagem se apresenta como uma questão a ser discutida com cautela, pois as crianças fazem arranjos que justificam essa criatividade que se constitui o alicerce para a autoria e destoam do que é simplesmente escrito pelo outro. Entra aí algo que destoa do que é escrito e aproxima do que é inscrito, marcado pela subjetividade e, portanto, configurando-se como indício de autoria perante o texto e não mais como simples cópia. Nesse sentido, destoa-se a ideia de colagem como cópia e entra a ideia de seleção de partes que, combinadas entre si, fazem algo de novo nos textos dessas crianças.

Nessa produção, a es(ins)crita do pronome pessoal é pensada como um indício de autoria, uma tomada de posição, mas destacamos que não é algo tão transparente como parece e que, portanto, demanda maior aprofundamento da questão da inscrição do pronome enquanto marca subjetiva, o que nos é caro, mas não se faz possível nesse estudo. Interrogamos se a criança não se aproxima nesse momento de algo em torno de uma inscrição a partir da palavra. Orlandi (2001) destaca a importância do papel da escola na criação de condições para que a criança se movimente nos mecanismos de subjetivação que o afetam. Desse modo, a escola estaria trabalhando para alicerçar a autoria a partir de atividades em que se busca a escrita criativa na produção textual.

Passaremos à análise, para apresentar melhor nossas questões e achados.

4.3. PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES

4.3.1. PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE 1

PERFIL DO PARTICIPANTE 1 - CEA	
NASCIMENTO 04/07/2001 8 anos e 4 meses	Desenvoltura é a sua marca registrada. Conversa, pergunta, discute e está sempre atento à professora e aos colegas. Temperamento instável o fez diversificar os tamanhos das produções que variaram conforme sua disposição para escrever. A professora informou que essa é uma situação constante, mas que, no geral, ele participa das atividades e se integra ao grupo. Em algumas ocasiões, recebemos cartas dessa criança, o que nos deixou feliz, pois se constitui iniciativa importante escrever sem ser solicitado, o que vai além da simples condição para ler e escrever, e toca na questão da autoria enquanto autonomia para escrever sem ser solicitado para tal.

Produção 1

1. *achei serto os animais butar o ladrão para correr.*
2. *antão o chefi do bando falou você vaver o que aconteceu ele foi na cabana*
3. *então o ladrão boto o sigarro no olho do gato o gato arranho o orostodo*
4. *ladrão oladrão o ladrão tru pessou no burro o burro deu uma coissada o*
5. *cachorro abriu uma firida no ladrã o galo gritou cocoricococo o ladrão foi em*
6. *borá pro mata gal então os animais viverão em paz essusego fim.*

A produção dessa criança evidencia que ela se encontra no início do processo de aquisição da linguagem escrita, o que pode ser percebido, por exemplo, com o uso indiscriminado de letras minúsculas e ausência de pontuação em grande parte do texto. Convém lembrar que um ponto (.) foi utilizado, marcando o final do texto, conforme se vê na L6, e outro na L1. Contudo o que nos interessa é o fato de percebermos na produção textual de **CEA** uma inscrição subjetiva, marcada inicialmente pela presença da frase ***achei certo os animais butar o ladrão pra correr*** (L1). Esse traço subjetivo de CEA sobre o texto é marcado pela fala formada

a partir de uma inscrição que se caracteriza pelo distanciamento da fala do outro, o autor do folheto.

A contribuição de Calil (2004) enfatiza como a escrita se projeta como lugar privilegiado para falar sobre a questão da autoria. O autor complementa sua reflexão, a partir de Orlandi (*apud* CALIL, 2004, p. 17.), que diz: “homogeneidade do texto e do sujeito é produto de relações imaginárias que se dão sob certas condições de produção”. Ou seja, as condições de produção estão atreladas ao funcionamento do registro imaginário, enodado aos registros do real e do simbólico. Para que haja esse tipo de produção é necessário que os três registros estejam funcionando e esse enodamento faz parte de sua estruturação.

Ao olhar com mais cuidado, percebemos uma emergência de aspectos ligados à agressividade, que se es(ins)crevem no texto de CEA. Não obstante, destacamos que a tomada da dianteira por essa agressividade na escrita se deu apenas nessa criança, que, ao ouvir a história e escrever sobre ela, apresenta frases dessa natureza, tais como **butar o ladrão para correr** (L1), **boto o sigarro no olho do gato** e **o gato arranho o orostodo ladrão**(L3), **o burro deu uma coissada** (L4), **abriu uma firida no ladrã** e **o galo gritou** (L5). Interrogamos, ainda, se a escrita da palavra *matagal* (**mata gal** - L6) não é indício dessa agressividade. Em apenas seis linhas, as expressões de CEA remetem a atitudes drásticas, o que parece indicar a prevalência da pulsão de morte, conceito freudiano já apresentado na Fundamentação Teórica desta dissertação. Lembramos o que disse Fernandes (2008) em relação a afetação da linguagem pelo sujeito do inconsciente, já que o sujeito se funda a partir do estabelecimento dessa instância.

Ao nos depararmos com essa agressividade, apoiados nas leituras de Lacan e Freud, poderíamos fazer uma ligação entre esse movimento e a pulsão de morte, que nesta criança estaria se mostrando com certa frequência. Observa-se na escrita de **CEA** a repetência de termos, especialmente do termo *ladrão*, escrito na mesma frase três vezes: **o gato arranho o orostodo ladrão oladrão o ladrão** (L3-4). A palavra em destaque soa como um eco na escrita de CEA, como se estivesse circulando, repetindo-se na escrita. Parece haver uma captura pelo termo, especialmente porque observamos que, em apenas seis linhas, a palavra **ladrão** aparece sete vezes.

Encontra-se repetido o termo *gato* na mesma frase (L3) ***então o ladrão boto o sigarro no olho do gato o gato arranho o orostodo ladrão***. Assim, verificamos que para o escritor/ leitor fluente, a repetição do termo poderia representar algo em torno da entonação para a leitura, contudo sem a colocação dos sinais de pontuação, como a vírgula, o texto apresenta mudanças no sentido, o que a princípio seriam ocasionadas pela pontuação, ao acaso de sua função própria. No entanto, tratamos da escrita realizada a partir da captura pela fantasia e, por isso, criativa, que não se restringe à cópia do que foi lido. Interrogamos se esse retorno da palavra não se deu nos elementos que se repetem, a saber: *ladrão*, *gato* e pelo *final tradicional dos contos de fadas*. Neste último caso, observa a marca pessoal do escritor que ao subverter o “felizes para sempre”, escreve que **os animais viverão em paz essego fim** (L6).

Chamou nossa atenção a escrita da palavra ***coissada*** (CEA – Produção 1), o que inicialmente nos trouxe a ideia de um neologismo, produzido a partir da palavra *coice*. Contudo, interrogamos se esta não seria um deslizamento da palavra *azunhada*, entretanto, ao reler o folheto, percebemos que na página 10, essa palavra aparece na estrofe anterior à que trata do *coice* dado pelo burro, então, questionamos se essa palavra acaba por convocar a escrita de ***coissada***, que seria um deslizamento de *azunhada* (página 10 do folheto).

Esse termo chamou nossa atenção, de maneira especial, porque apresenta a captura da criança pela língua e nos remonta a pensar sobre a captura do corpo que escreve dando sequência ao que diz a voz do outro (dito no folheto). Desse modo, evidencia-se na escrita das crianças a voz como “expressão da vida experimentada como im-pressão” (VASSE, 1977, p. 189), ou seja, a voz do outro retorna na produção textual das crianças.

Assim, supomos que essa criança pode ter sido capturada pela terminação desta palavra, que ao circular em sua escrita permite-a produzir o termo ***coissada*** em sua escrita. Do mesmo modo, percebemos que essa palavra sentido, mesmo que esteja fora do vocabulário linguístico no qual esta criança está inserida, pois é possível compreender o trecho **o burro deu uma coissada** (L4). Destacamos que o deslizamento que se vê em ***coice/ coissada*** se apresenta nos pares ***barra/ barrada, amarra/ amarrada***.

Percebemos uma marca subjetiva desse escritor, que criativamente apresenta no texto um indício de sua captura pela palavra *azunhada*, desconhecida de sua língua, mas familiar por se parecer com outras, tais como *palmada* e *abraçada*... Interessante observar como esse termo representa essa captura, ao mesmo tempo que aponta para um deslizamento metonímico, tal como foi apontado por Jakobson (2001).

Além desse exemplo, que nos remete a um traço singular da escrita das crianças, há no texto de **CEA** “erros” que nos intrigam, pois alguns parecem previsíveis, tais como as trocas de vogais, a exemplo de “o” pelo “u”, como em *butar* (L1), *tru pessou* (L4) e *essusego* (L6) e a não distinção entre as palavras escritas com **am** e **ão** no final, como em *viverão* (L6). Essas trocas poderiam ser explicadas das mais diversas formas, tais como a possibilidade de perceber na escrita a proximidade com a fala.

Não obstante, algumas situações tidas como trocas conscientes, constituem-se elementos que correm desse movimento que a língua opera na criança, portanto adotamos a perspectiva de identificar essas “trocas” como ocasionadas por algo que subverte a consciência que atua na escrita.

Embora a criança escreva a letra **u** final em algumas palavras e deixe de fazê-lo em outras, não permite que nos esqueçamos da influência que o ouvido desempenha na escrita da criança. A voz que ecoa na fala dos outros, com as mais diversas variações⁶⁰, produz as trocas, tão comuns na produção escrita das crianças, como, por exemplo, *f/i/rida*, e não *f/e/rida*, portanto, algo de novo acontece. Então **CEA** escreve: *chefi* (L2), *boto* (3), *tru pessou* (L4) e *firida* (L5), palavras que nos remetem à variação linguística de nossa região. Lembramos que a troca de letras é comum na escrita das crianças em processo de aquisição da linguagem e destacamos a importância do olhar diferenciado do professor para essa questão, considerando a troca como oposta ao erro consciente.

Sobre a heterogeneidade da produção de **CEA**, destacam-se ainda escritas geminadas, aglutinando duas ou mais palavras, comprometendo sua ortografia, como em *você vaver* (L2), *o gato arranho o orostodo ladrão* (L3-4), *oladrão* (L4), *em paz essusego* (L6). O processo inverso parece ter ocorrido na escrita de *tru pessou* (L4), *ladrã o* (L5), *em borá* (L5-6) e *mata gal* (L6), quando

⁶⁰ Mencionamos as variações linguísticas como importante questão, pois geralmente incidem sobre a produção escrita das crianças.

CEA segmenta as palavras que escreve. Em **vaver**, quase escutamos um eco da fala comum entre os adultos menos letrados, constituindo o fenômeno da variação linguística.

Na escrita de **em borá** (L6), surge um novo elemento na produção de **CEA**: o acento agudo (´). Observamos também que todas as vezes que a palavra “ladrão” foi escrita, o til está lá, mesmo quando a palavra foi grafada incorretamente, como em **ladrã** (L5).

No que tange à inclusão de elementos ligados à fantasia, destacamos, na escrita de **CEA**, a L2, quando ao escrever **o chefi do bando falou você vaver o que aconteseu**, a criança es(ins)creve **aconteceu**, palavra aparentemente convocada pelo dizer do poeta, que escreveu: “Vá à choupana/ ver se há alguma coisa/ assombrosa ou sobre-humana” (p. 9). Outros elementos dessa captura pela voz do outro seguem na escrita de **CEA**, tais como na L3, quando escreve **então o ladrão boto o sigarro no olho do gato**.

Também chamou nossa atenção a sequência que **CEA** dá à ação dos animais sobre o ladrão, quando parece omitir elementos que, no folheto, nos fazem perceber que o ladrão desconhecia a presença dos animais na casa, fator primordial para que tivesse se confundido com o grito do galo. Esse pode ser um elemento interessante para pensar que, inconscientemente, **CEA** apaga vestígios de inocência desse ladrão e que ao ir **em borá pro mata gal** (L5/6) ofereceria a condição de **paz essusego** (L6) aos animais na casa.

Algumas situações, tais como essa que nos remete a uma fuga evidencia que “a fantasia é uma cena virtual, uma representação abstrata e condensada de nossas tendências inconscientes” (NASIO, 2007, p.15). Assim, levantamos a hipótese de que **CEA** fantasiou que a saída do ladrão teria sido fundada na consciência de que eram os animais que estavam na casa, quando no folheto se lê que ele saiu por medo, por algo que estava fantasiado em seu imaginário.

No geral, ao analisar a produção de **CEA**, observamos o funcionamento de alguns aspectos do seu discurso. Observamos que há poucos erros, haja vista os que encontramos têm se dado muito mais como parte desse processo inicial de aquisição das “leis” do sistema de escrita alfabética, do que propriamente pelo “descuido” ou pela falta de competências da consciência.

O mergulho na fantasia é evidenciado em vários momentos, destacando-se a repetência dos termos **gato** (L3), **ladrão** e **burro** (L4). Esse elemento fantasioso surge na escrita da criança quando ela escreve **o ladrão foi em borá pro mata gal então os animais viverão em paz essusego** (L5/6) como uma forma de realizar o que, na realidade, seria impossível, ou seja, a paz e o sossego colocados em xeque diante da adversidade de ter que lutar contra os ladrões.

Interessante destacar o uso do termo fim antes do ponto, marcando a presença do que comumente é visto nos contos de fadas ou desenhos televisivos aos quais as crianças geralmente têm acesso. Assim, o termo **fim** (L6) marca o término da inscrição da criança em sua produção textual, de maneira que se observa como ela pôde traçar uma linha de pensamento em torno da história, dando-lhe a sequência temporal necessária à coerência desse texto.

Produção 2

1. *não achei serto o lobo engolir a vovó e chapelzinho vermeho eu não ache*
2. *serto chapelzinho ter dilso bedessido amãe dela tambem não ache serto o*
3. *lobo ter contado uma mitira para chapelzinho vermelho e no final da historia*
4. *os caçadores a briram abarriga do lobo tiraram avovó e chapeuzinho e*
5. *comemoraram. Fin*

A produção de **CEA**, inicia-se, como na anterior, com letra minúscula, dando sua opinião sobre o texto escutado a partir do dito **não achei** (L1), que se repete à frente, na L2. Atendendo ao pedido para escrever sobre a história, o faz revelando indícios de um discurso voltado para os valores, enfatizando a ideia de “certo”, em momentos consecutivos nas L1 e 2, sendo duplicado nesta última. Destaca-se, porém, a utilização do pronome pessoal singular da 1ª pessoa na frase **eu não ache serto** (L1-2), o que difere sua produção de uma simples cópia do folheto.

Bettelhein (2006) reflete sobre a importância da literatura para as crianças no que tange à compreensão da realidade em que vivem, pontuando que as histórias funcionam como “ponte” entre a realidade vivenciada pela criança e o mundo do fantástico. Ademais, o autor enfatiza que uma das suas principais funções dessas histórias é “enriquecer sua vida, desde que estimule a sua imaginação” (*ibid.*, p.13). Evidenciamos que os valores apontados por **CEA** na produção textual são efeitos do que circula em seu cotidiano, ou seja, “como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam” (BETTELHEIN, 2006, p.13). **CEA** escreveu: ***eu não ache serto chapelzinho ter dilso bedessido amãe dela*** (L1-2). Esse trecho que nos remete à mãe como representante da lei, por conseguinte, digna de respeito e que não deveria ser desobedecida. A presença da figura materna é comum na produção de texto das crianças, uma vez que é a mãe quem lhe banha na linguagem e lhe atribui o lugar de sujeito. Tal importância se atribui ao pai, pois é esse lugar que influencia diretamente a subjetivação da criança, mas é a mãe quem traz o pai, pois ela é interdita pela metáfora paterna. Para haver a separação entre a mãe e o bebê, há

de se ter esse terceiro elemento, como dissemos na Fundamentação Teórica deste trabalho.

A frase ***tambem não ache sertto o lobo ter contado uma mitira para chapelzinho vermelho*** (L 2-3) revela uma escrita que se processa entre a desobediência e a mentira, pontos relevantes para a criança nessa fase da infância, que nos remetem à mãe como autoridade. A criança ouve as histórias com tudo aquilo que já lhe é próprio, ou seja, é a partir da sua constituição na cultura que ela faz a escuta e assim também o é com as questões relativas à obediência, tão evidentes na história de Chapeuzinho Vermelho.

Bettelhein (2006) enfatiza ainda que, ao ouvir essa história, toda criança saberá que o erro de Chapeuzinho estava em “desobedecer à Mamãe” (*ibid*, p. 212). Dessa maneira, a escrita de **CEA** parece revelar um sentimento comum às crianças que ouvem o conto, a desobediência. Assim, esse “desobedecer” pode se constituir uma inscrição subjetiva.

Para tratar dessa luta constante entre o certo e o errado que nos remetem ao princípio da realidade, recorreremos mais uma vez, na análise deste folheto, a Bettelhein (2006, p. 210) diz: “quando crianças, muitos de nós tínhamos ambivalências internas que, apesar de nossos esforços, não podíamos controlar [...]”. Os contos de fadas fariam a criança vivenciar, no plano imaginário, questões de ordem pessoal através da fantasia, da instalação imaginária dessas questões a partir da “vivência” do conto.

Sobre as incompatibilidades ortográficas da produção de **CEA**, encontramos a troca de letras, como em ***sertto*** (L1 e 2), ***chapelzinho*** (L1, 2, 3), ausência de letras como em ***vermeho*** (L1), ***ache*** (L 1, 2), ***mitira*** (L3) e a ausência da acentuação em ***também*** (L2). Além destas, ligadas à parte ortográfica, tem-se ainda a escrita de palavras hiper segmentadas, tais como ***dilso bedessido*** (L2) e ***a briram*** (L4), bem como o processo inverso, em que não ocorre a segmentação das palavras ***amãe*** (L2), ***abarriga*** e ***avovó*** (L4). Gramaticalmente, observa-se que as três palavras estão unidas ao artigo e que pertencem ao léxico que se remete ao feminino. Destaca-se, tal como na Produção 1 dessa criança, a presença de traços agressivos que se apresentam nas palavras, tais como ***o lobo engolir a vovó*** (L1) e ***os caçadores a briram abarriga do lobo*** (L4-5). Ainda que em menor proporção, esse traço de violência se repete na produção textual de **CEA**.

Quando escreve **e no final da historia os caçadores a briram abarriga do lobo tiraram avovó e chapeuzinho e comemoraram** (L 3-5), **CEA** traz à tona a ideia final feliz, constatado em todas as versões lidas pela professora, o que é enfatizado pela escrita de **comemoraram** (L5), que se constitui uma retextualização de “aceitaram o convite/ para a comemoração” (página 8 do folheto). Percebe-se uma naturalização da morte evidenciada pelo fato de o lobo ter engolido as duas, mas sua produção escrita não traz o modo como as duas foram tiradas da barriga do lobo. **CEA** apenas diz que **os caçadores a briram abarriga do lobo** (L4), enfatizando a ideia de as duas estarem vivas e remetendo-se à comemoração.

CEA finaliza sua produção textual com o tradicional termo **Fin** (L5), um eco dos contos e outras histórias que circulam no Outro, por meio da escola, dos desenhos vistos na TV, etc. Ainda que pareça natural a escrita desse termo, destaca-se que, especialmente no caso das leituras de folhetos, o termo *fim* não era mencionado, ainda que estivesse escrito, não era lido, o que nos aproxima da ideia de eco de outros finais, de outros gêneros, outras leituras. Salientamos que **CEA** marca o *ponto final* (.) antes mesmo da palavra que institui esse momento, tal como acontece na televisão, como se após a palavra fim, nada mais fosse necessário. E não é assim mesmo? Enfatizamos que o final da história é antecipado já na L3 e ratificado com a escrita da palavra **Fin** na L5. A escrita de **CEA** é permeada pela sua inscrição, dotada de elementos que nos remetem à implicação da fantasia. A incursão por esse caminho diminui a distância entre ele próprio, **CEA** e seu texto, de modo que se percebe a marca de sua escrita.

Em momentos diversos, essa escrita aponta para uma tomada de posição frente ao texto, sua inserção se distancia da mera recontagem do folheto, e aponta para uma provável escrita com autoria.

4.3.2. PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE 2

PERFIL DO PARTICIPANTE 2 - EFF	
NASCIMENTO 09/10/2001 8 anos e 1 mês	Atento à professora e aos colegas, é uma criança bastante participativa e questionadora, conversa, pergunta, discute e opina. Esteve disposto para as atividades e demonstrou considerável concentração enquanto produzia seus textos. Por vezes solicitou que os lêssemos para a turma, mas em outros momentos demonstrou indisposição para realizar as produções textuais que solicitamos ⁶¹ . Apesar de toda essa disposição para a escrita, algo o levou a escrever pouco na primeira produção textual, mas ele não se colocou a respeito, mesmo com todo o empenho da professora para encorajá-lo a escrever.

Produção 1

- 1. a historia foi boa porque o galo dise vouta a qui seu boco e eu achei*
- 2. ingrasado da vês que o latra viçou com medo do íscuro*

Antes de analisar a produção de **EFF**, cabe lembrar que, no dia em que essa produção textual foi realizada, a professora precisou estimulá-lo para que escrevesse, pois estava especialmente inquieto e aparentemente desestimulado para a atividade. Após o carinho da professora, ele admite estar cansado, mas pega a atividade e vai fazê-la. Surpreendeu-nos, inicialmente, a curta extensão da produção textual de **EFF**, pois essa criança comumente escrevia mais, conforme dito pela professora e visto nas demais produções que compõem esse estudo. Supomos que algo inibiu sua produção textual e, provavelmente, esse impedimento se distancia dos conflitos pelos quais a criança passa no processo de aquisição da linguagem escrita. Não obstante, poderia concerner a questões pessoais, sobre as quais nada podemos afirmar, pois não obtivemos e nem teríamos condições para

⁶¹ Mesmo com essa indisposição, as crianças acabaram produzindo seus textos, pois a professora os convencia, gentilmente, explicando a importância que as produções representavam para nós, que estávamos ali como visitas, mas principalmente para aprender com eles. Essa obteve sucesso, pois ainda que escrevesse pouco, nenhuma das crianças deixou de entregar suas produções.

análise de quaisquer elementos que pudessem consistir em indícios da raiz desse comprometimento.

Atendendo ao nosso pedido para escrever sobre o cordel que tinha ouvido, **EFF** inicia sua produção se colocando perante a história, dizendo que ela é **boa** (L1), dado que consiste para nós um indício de inscrição autoral, seguida pela frase **foi boa porque o galo dise vouta a qui seu boco** (L1). A frase representa um momento da leitura que foi apreciado por grande parte das crianças e evidenciado nas produções, quando algumas escrevem que foi engraçado, ou evidenciam sua opinião nesse sentido. Essa parte da história remonta ao momento em que, de tanto medo, o ladrão confundiu o canto do galo com o grito de uma pessoa, conforme apresentado por **EFF** na L1. Todavia, ao confrontarmos a história do folheto com o texto produzido por essa criança, veremos que ela escreve **o galo dise vouta a qui seu boco** (L1), quando a história conta que o galo cantou normalmente (O Galo lá do seu canto, gritava COCORICÓ! página 11 do folheto), mas o ladrão confundiu, de tanto medo, pensando que ouvira alguém dizer **vouta a qui seu boco** (L1). **EFF** tropeça quando escreve que o galo **dise** (L1), o que se constitui um elemento interessante para pensarmos sobre o lapso da escrita que pode ser originado na escuta.

Freud (2000b) destaca o *devaneio* como construção fantasiosa e diz que o escritor criativo

Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de devaneios. Acredito que a maioria das pessoas construa fantasias em algum período de suas vidas. Este é um fato a que, por muito tempo, não se deu atenção, e cuja importância não foi, assim, suficientemente considerada.

No caso do “devaneio” de **EFF**, interrogamos se ele pode ter escutado o galo dizer *bocó*, tal como fez o ladrão, rompendo com a ideia de compreensão imediata da leitura e abre a possibilidade de pensar na possibilidade de ver a escuta como resultado do afetamento pela palavra. Nesse caso, o termo *bocó* (página 12 do folheto) teve o efeito graça sobre as crianças que riram bastante ao ouvi-lo. Lembramos que, na ocasião, as crianças riram bastante, brincaram entre si repetindo a palavra *bocó*, uma evidência desse afetamento pela palavra que circulou

naquele momento entre elas, pois, dos cinco participantes, quatro mencionaram o que chamamos de captura pela palavra.

Ao enfatizar o medo da personagem (ladrão), a criança escreve a partir da escuta do folheto que toca sua fantasia. Lembramos com Nasio Nasio (2007, p.13) que:

A fantasia de que falamos não é, portanto, um vago devaneio, nem um monólogo interior, nem tampouco a voz da consciência que nos julga, guia e protege. Não, a fantasia é uma curta cena dramática extremamente rápida, quase um flash, que se repete, sempre a mesma, sem nunca ser nitidamente percebida pela consciência.

Destaca-se como **EFF** es(ins)creve sua fantasia também no trecho da L2, quando diz: ***eu achei ingrasado da vês que o latra viçou com medo do íscuro***. Essa fala de **EFF** nos leva a refletir como a leitura desse folheto foi vista pelas crianças como algo divertido. Relendo o folheto, percebemos que o cordelista não menciona o medo do escuro, mas do silêncio, o que é evidenciado na página 9, ao escrever “Quando ele entrou na choupana/ Grande silêncio reinava/ E devido à escuridão/ Com calma o bandido andava/ Porém aquele silêncio/ Cada vez mais lhe assustava” (p.9).

Bettelheim (2006, p.186) evidencia que as crianças podem fazer mudanças em seus textos, e assinala que “é fascinante ver as mudanças que até mesmo as estórias mais difundidas sofrem na mente dos indivíduos, apesar dos eventos das histórias serem do conhecimento comum”. O medo do escuro, algo particularmente relacionado à infância, aparece no texto de **EFF**, que cria “castelos no ar e devaneios” (FREUD, 2000b, s.p) ao dizer que **o latra viçou com medo do íscuro** (L2), algo que não é mencionado pelo cordelista e que, aparentemente, resulta de uma escuta particular que **EFF** fez da história.

Sobre o momento vivenciado por **EFF** no processo de aquisição da linguagem escrita, observamos que já adquiriu grande parte das convenções do sistema de escrita alfabética. Entretanto, aspectos que são posteriormente trabalhados pelos professores parecem não eclodir na escrita das crianças, a exemplo dos sinais de pontuação, ausentes em todo o texto, o início da escrita com letra minúscula e ausência da acentuação. Lembramos, porém, que a pontuação marca o corte na fala, portanto, no texto que será lido. No cordel, as pausas são

parte da estrutura do poema, marcado pela rima, pela métrica e pela musicalidade que esses elementos juntos conferem à leitura.

Na produção textual de EFF, a acentuação é marcada em **vês** (L2) e **íscuro** (L2). Destacamos a escrita, com acentuação, da palavra “escuro”, o que nos leva a supor que a fala da criança produziu eco em sua escrita, ou seja, ao falar a palavra para se escutar e só então escrever, a criança pode ter enfatizado a primeira sílaba, acentuando-a. Vemos, ainda, a substituição nessa mesma palavra da letra **e** pelo **i**, tal como pronunciamos no início de algumas palavras, assim, **EFF** escreve na segunda linha **ingrasado** e **íscuro**. Ainda sobre a troca de letras, enfatizamos a escrita de **vouta** (L1) e **vês** (L2), nas quais as trocas se evidenciam. Na escrita de **latra** (L2), **EFF** evidencia lapsos importantes: troca da letra **d** pelo **t** e a ausência do til (~), remetendo-se à distinção do som final **ão** e **am**, algo que se adquire posteriormente.

No primeiro caso, é comum as crianças realizarem esse tipo de troca, devido à semelhança entre o som dessas letras, contudo lembramos que essa é apenas uma possibilidade de explicação desse fenômeno, mas existem outras. O mesmo aconteceu na escrita singular da palavra **viçou** (L2), na qual a letra **f** foi trocada pelo **v** e o **c** trocado pelo **ç**. Na segunda troca (c por ç) é interessante destacar a forma da letra como propulsora dessa substituição. Se tratamos apenas dos aspectos que concernem à consciência, veremos que isso também tem a ver com a produção da voz nas cordas vocais, com o ponto de articulação que produz os sons, condição que, na sua origem, encontra-se ligada ao organismo, pode ser afetada pelo inconsciente. As trocas, como dissemos na fundamentação teórica, representam falhas na linguagem e podem estar vinculadas ao erro consciente ou ao simples tropeço pelo relaxamento da consciência, dentre outros tantos motivos.

Não significa que apontar em quais trocas a criança foi afetada, mas de destacar essa possibilidade. Fazemos referência ao trabalho de Bosco (2009), este destaca a errância da letra como efeito inconsciente. Assim, **EFF** produziu uma escrita que nos causou estranhamento perante a diversidade de modificações em relação à palavra dada inicialmente (ficou), da qual apenas as vogais foram escritas dentro da norma padrão.

Em suma, apesar da pequena extensão da produção textual de EFF, percebem-se muitos elementos que o inscrevem em sua produção. Destacamos os

ÉRICA M^a S. MONTENEGRO DE MELO

lapsos de escuta e a escrita como efeito de um processo que está sendo vivido pela criança, ainda adquirindo regras e convenções do complexo sistema de escrita alfabética, especialmente a língua que o constitui, cheia de “armadilhas” para os pequenos e iniciantes escritores.

Produção 2

1. *eu achei a historia boa e eu a chei memtira porque o lobo e guliu as duas na*
2. *outra historio que eu li o lobo tramcou a vovo no armario e os caçadores*
3. *tirou a vovó do aramario e deu uma sura nulobo eu gostei do vinal da*
4. *hiostoria dioge porque os casadores a briro a bariga do lobo e tiro*
5. *chapezinho vermelho e a vovó e colocou pedra nepariga do lobo e o lobo*
6. *caio no poso*

O texto de **EFF** começa por nos impressionar com sua dúvida entre as versões que já tinha ouvido deste conto. Esta produção é maior que a outra fornecida por **EFF**. Destacamos que, no dia desta atividade, ele nos pareceu bastante à vontade com o conto de Chapeuzinho Vermelho, dizendo, na conversa realizada, que já tinha lido “outras histórias dessa”.

EFF inicia sua escrita com a utilização do pronome pessoal **eu**. Destacamos que, na criança, a construção da fala utilizando-se de pronomes é algo que se dá num segundo momento da aquisição da linguagem, quando já há a inscrição do outro como semelhante, a partir do corte que o terceiro elemento impõe à criança ainda bebê. O traço subjetivo é marcado já no início, quando diz **eu achei a historia boa e eu a chei memtira** (L1), momento em que faz a marcação do pronome pessoal, tal como já havia feito na Produção 1.

Já na primeira linha, **EFF** marca em sua escrita algo que é próprio do conto de Chapeuzinho Vermelho, que é o apelo às demandas da sexualidade, tal como apresentado por Bettelhein (2006) e Corso (2009). Destacamos, em acordo com Gutfreind (2003, p. 85), que a criança está em constante processo de evolução, como todos estamos, e é gradativamente que a subjetividade vai se construindo.

Na atividade original, de onde transcrevemos a escrita de **EFF**, vê-se uma discreta rasura sobre a palavra **boa** (L1), como uma marcação da força utilizada para escrever. Esses elementos não são contemplados em nosso estudo, mas nos intrigaram, pois sugerem uma falha na es(ins)crita, e mesmo não tendo condições de firmar posicionamentos sobre essa questão, deixamos o registro de nossa percepção.

A ausência da pontuação da sua primeira produção também se apresenta nesta e nos deixa num dilema: se a criança inicia seu texto dizendo que a história é boa, como pode dizer em seguida que é fruto de uma mentira? Em outros termos, interrogamos se a palavra *mentira* não se refere à história lida anteriormente, pois adiante **EFF** escreve: ***eu gostei do vinal da hiostoria dioge*** (L 3-4).

Na sequência da frase que supostamente justificaria a colocação do termo *mentira*, a criança escreve: ***a chei memtira porque o lobo e guliu as duas na outra historio que eu li o lobo tramcou a vovo no armário*** (L1-2). Percebe-se que há um eco das outras histórias na produção textual de **EFF**, de maneira que ele cruza elementos e nos convoca a pensar nas outras versões que circulam sobre Chapeuzinho Vermelho.

Ainda confrontando versões distintas, **EFF** escreve: ***na outra historio que eu li o lobo tramcou a vovo no armario e os caçadores tirou a vovó do aramario e deu uma sura nulobo*** (L2-3). Destacamos o elemento pulsional atrelado à violência que se apresenta no texto dessa criança, especialmente a partir dos termos ***tramcou*** (L2) e ***deu uma sura*** (L3), além de ***a briro a bariga do lobo*** (L4) e ***colocou pedra napariga do lobo e o lobo caio no poso*** (L5 e 6).

EFF prossegue na escrita demonstrando algo de insatisfação pelo final de outras versões da história, quando diz, ***eu gostei do vinal da hiostoria dioge porque os casadores a briro a bariga do lobo e tiro chapezinho vermelho e a vovó e colocou pedra napariga do lobo*** (L3-5). Observamos que **EFF** se limita ao final da versão do folheto, como se este lhe parecesse mais aceitável, haja vista o lobo ter engolido a vovozinha na maioria das versões lidas pela professora durante a realização das atividades do projeto. Destacamos um apelo à fantasia ligado à violência, que permeia o texto de **EFF** e vai de encontro ao que lera nas versões anteriores, de maneira que o final que a criança elege traz o triunfo do bem contra o mal representado pelo lobo. Dessa maneira a criança é convocada a vencer o medo.

Mais uma vez, o aparente conflito entre as diferentes versões atravessa a produção textual de **EFF**, sinal de um efeito do inconsciente sobre aquele momento em que ele dispunha de concentração e tomada de consciência, suficientes para não “errar” em sua escrita. No momento em que trouxe o texto para que víssemos, a professora pediu que lesse seu texto e quando chegou à última

palavra, enquanto lia, ele percebeu ter cruzado, mais uma vez, informações de versões distintas lidas pela professora e por nós. Inicialmente, escreveu que o lobo caíra no rio e depois, quando percebeu, rasurou seu texto, apagando rapidamente e escrevendo ali, sob nossos olhos, a palavra **poço** (L6). **EFF** escreveu a palavra apresentada na versão em cordel, ainda que a outra, com a qual cometeu o tropeço, lhe fosse mais significativa. A palavra que escrevera era rio, e destacamos sua significância mediante o fato de as crianças participantes desse estudo viverem em uma comunidade próxima a um dos braços do Rio Capibaribe que corta o Recife em vários pontos.

Apesar de ter sido lida a palavra **poço** no folheto, **EFF** es(ins)creve **rio**, e interrogamos se essa escrita seria um eco da escuta de outras versões ou efeito de um atravessamento de suas vivências na produção textual. Entretanto destacamos a possibilidade de essa palavra ser uma substituição metafórica, pois rio, poço, lago, açude e outras são palavras que dizem respeito ao mesmo campo semântico. Logo, a escrita de rio em substituição à poço sugere um tropeço de **EFF**.

Ao contrário da escrita de outras crianças, **EFF** não marca a derrota do lobo, mencionada pela cordelista na página 8 do folheto. Apenas escreve que ele caiu no poço, marcando a fantasia da derrota, embora não escreva sobre ela. Interessante observar que a autoria vem se constituindo no texto dessa criança por meio de elementos diversos, tais como sua inserção no texto, o cruzamento das versões lidas e a própria escrita da opinião. Esses são traços de uma subjetivação que vem se constituindo no texto, porta discursiva por onde a criança se apresenta como autor. A produção de **EFF** apresenta ecos das versões que escutou e esse apego é uma das condições que nos levam a considerar indício de autoria no texto dessa criança. Além do mais, a criança dá sinais de ter sido capturada pela versão do folheto quando es(ins)creve sua preferência nas L3 e 4.

Observa-se uma colagem na palavra **lobo**, tanto que é repetida cinco vezes em seis linhas, com destaque para a L5, na qual a palavra é escrita duas vezes numa mesma frase. Destacamos que esse apego à palavra lobo é comum porque ela pode convocar algo de pulsional na criança, de maneira que os aspectos ligados à violência e à sexualidade poderiam atrelar-se a essa personagem.

Sem esquecer da importância dos atributos conscientes para a realização da escrita, destaca-se nessa construção textual a singularidade que

marca a escrita das palavras **e guliu** (L1), **dioge** (L4) e **napariga** (L5), pois se constituem, ainda que na modalidade escrita, produções estranhas, demasiadamente distintas da forma gráfica da variante padrão da linguagem. Destacam-se ainda as trocas de letras em **mentira** (L1) e **tramcou** (L2), **vinal** (L3), em que acontece a natural troca da letra **f** por **v**, enquanto em **casadores** (L4) a troca é do /ç/ pelo /s/. Assim, encontram-se ainda como “erros” as grafias hiper segmentadas das palavras **a chei** e **e guliu** (L1), **a briro** e **a bariga** (L4). O processo inverso é registrado em **nulobo** (L3), **dioge** (L4) e **napariga** (L5), quando as palavras são escritas sem a segmentação que as separaria das preposições. Salientamos, ainda, a escrita de **aramario** (L3), **chapezinho** (L5) e **caio** (L6), além da ausência de pontuação durante toda a produção textual, que marcaria uma continuidade, uma falta de pausas na escrita que lembra um bloco, sem as modulações dadas pela pontuação. Destarte, chamamos a atenção para o fato de a produção de EFF se iniciar com letra minúscula, como aliás se fez em grande parte das produções.

Destacamos a escrita da palavra barriga, de duas formas distintas, nas frases **os casadores a briro a bariga do lobo** (L4) e **colocou pedra nepariga do lobo** (L5). Apesar da aglutinação na segunda escrita, percebe-se a troca da letra **b** por **p**, além do que essas palavras são grafadas, apenas, com uma letra **r**. Situação semelhante ocorre com a escrita de **sura** (L3). Já a palavra vovó aparece escrita de duas formas: **vovo** (L2) e **vovó** (L3 e 5), diferenciadas apenas pela marcação do acento. Apenas a título de ilustração, apontamos como a escrita da palavra barriga na L5 - **napariga** – nos remete ao termo *rapariga*, que no Brasil é tida como de baixo calão, por ser um termo usado para se referir pejorativamente à mulher. É interessante ver como essa escrita nos remete ao limiar da questão escola/comunidade, as vivências da criança que ecoam na escrita.

A escola realiza exercícios diversos para “fixar” as regras de acentuação tônica, contudo questionamos se não é na prática da leitura e da escrita que essas regras serão internalizadas gradativamente, refletindo-se em produções textuais que contemplam tanto a questão da autoria como a submissão às questões de ordem sintática, morfológica e semântica. Mesmo assim, a produção de texto escrito sempre será um dos meios para a es(ins)crita e, por isso, como vimos tentando mostrar nesse estudo, ainda que “domine” as regras de sua língua, a

criança sempre será assujeitada a ela e, sobretudo, ao inconsciente que o atravessa.

A escrita de **EFF** é, portanto, cheia de elementos que se prestam ao diferencial da língua, pois, livre de higienizações, é capaz de nos fornecer elementos para pensar em como uma criança pode tornar-se autor de seu discurso sobre um texto que há séculos vem fazendo história, mas que, ao apresentar sua visão singular desse texto, ele se inscreve, criando alicerce para uma escrita criativa que poderá ser instituída a partir da autoria.

4.3.3. PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE 3

PERFIL DO PARTICIPANTE 3 - JVL	
NASCIMENTO 28/07/2001 8 anos e 4 meses	Se pensamos nessa criança, lembramos de um pequenino, aparentemente em desvantagem na estatura, mas sinônimo de esperteza e participação. É crítico e participativo nas aulas, chegando a dizer que estava gostando muitos dos dias em que estávamos na escola lendo os cordéis e que gostava desses “livrinhos”. Pareceu-nos muito organizado com suas atividades e materiais. Interage mais com os colegas que sentam ao seu redor e às vezes presenciamos pequenos atritos que logo eram contornados pela professora.

Produção 1

1. *EU ACHEI QUE ESA HISTORIA FOI MUITO LEGAL PORQUE O GALO FOI*
2. *MUITO BOM ACHEI ELE BONITO O GATO ACHEI ELE MUITO BOM NA*
3. *PARTE QUE ELE ARANHO A CARA DO LADÃO.*

Antes de pensarmos sobre a produção escrita enquanto mais que um conjunto que articula mais que o conhecimento sobre letras e sons, pensamos a escrita como efeito de uma subjetivação que vem sendo construída na criança. Na medida em que ela tem contato com a escrita, acontecerá, ou não, o trabalho com a inscrição em sua produção textual. Portanto, é a partir da escrita que a autoria vai sendo trabalhada com a criança.

O primeiro ponto que nos chama a atenção é a escrita com a letra na forma bastão. Chamada comumente de *imprensa* ou *bastão maiúscula*, esse tipo de letra é apresentada à criança na educação infantil, pela facilidade dos traços que a formam, pela abundância de sua existência no mundo letrado e como uma forma de permitir à criança traçar as letras, antes mesmo de ter desenvolvido a coordenação motora necessária ao desenho detalhadamente curvado da letra *cursiva* ou *manuscrita*. A criança chega ao Ensino Fundamental ainda atrelada à escrita nesse formato, o que representa um desafio tanto para ela, que precisa abandonar esse aprendizado, deixar essa forma de letra “cair”, como para o professor que precisa

compreender esse momento de transição e respeitar o tempo de cada criança nesse processo. Lembramos a necessidade de a criança passar da fase de ver a letra como um desenho para só então conseguir colocá-la num plano mais simbólico, ou seja, isso só acontece quando “cai” a imagem da letra como desenho e se institui como significação da escrita, com sua forma e seu som. No caso das crianças que contribuíram para a realização deste trabalho, nota-se que a professora considera essa hipótese de as crianças escreverem com qualquer tipo de letra, pois, para ela, o importante é que elas escrevam, já que terão todo o tempo para transpor a forma da letra. Partilhamos deste pensamento da professora, que prefere não inibir a criatividade de seus alunos a partir da exigência da escrita em apenas um tipo de letra, o que pode limitar-lhes as possibilidades de escrita.

A produção textual de **JVL** começa, assim como a de outros colegas, com uma inscrição subjetiva marcada pela es(ins)crita de uma opinião, ao dizer **EU ACHEI** (L.1). Assim como na L1, há outros trechos evidenciando essa inscrição subjetiva que é a es(ins)crita destituída de cópia. A inscrição subjetiva é marcada nos trechos **O GALO FOI MUITO BOM** (L1/2), **ACHEI ELE BONITO O GATO** (L2), **ACHEI ELE MUITO BOM NA PARTE QUE ELE ARANHO A CARA DO LADÃO** (L2/3). Destacamos que **JVL** se inscreve em seu texto a partir da leitura particular do folheto, como se a escrita fosse efeito da escuta, de maneira que em uma curta produção textual a criança limita-se a falar sobre a história e não a recontá-la.

Nas frases **O GALO FOI MUITO BOM** (L1/2), seguida por **O GATO ACHEI ELE MUITO BOM** (L2), **JVL** apresenta uma escrita pautada no discurso do Outro, como campo de valores. Observamos a correspondência entre as palavras **GALO** e **GATO**, diferenciadas apenas pela terceira letra de cada uma delas, que tem inclusive, pontos de articulação diferentes. Interrogamos a possibilidade de **JVL** ter es(ins)crito essa diferença, já que atribuiu aos animais o papel que lhes é dado na história. De qualquer maneira, essas palavras soam como eco da fala da criança em sua escrita, como se, ao escrever, primeiro se pudesse perceber a semelhança de sonoridade inicial dessas palavras, o que nos remeteu ao estudo que Saussure realizou sobre os anagramas.

É interessante perceber como **JVL** escreve seu texto inserindo elementos que soam com certo tom de justificativa, adjetivando sua inscrição como em **LEGAL** (L1) e **BOM** (L2). Assim, a criança acrescenta que a história foi **LEGAL**

PORQUE O GALO FOI MUITO BOM (L1/2), e justifica: **O GATO ACHEI ELE MUITO BOM NA PARTE QUE ELE ARANHO A CARA DO LADÃO.** (L2/3). Mais uma vez, a insuficiência da pontuação está na es(ins)crita dessa criança como marca de uma subjetividade que vem se constituindo, especialmente nesse último trecho. Mas, observamos a marcação do final da produção com um ponto (.), o único de toda a sua escrita nesse momento. Como já foi dito, a marcação da pontuação é uma fase posterior da aquisição da linguagem escrita, concernente às regras da escrita alfabética, por isso as crianças, na fase inicial desse processo, parecem ignorar ou desconhecer a existência ou a importância da pontuação para a constituição de sentido do texto escrito.

Tomando a noção de captura de De Lemos, conforme a Fundamentação Teórica empregada nesta dissertação, destacamos a palavra *achei*, escrita ortograficamente correta em três ocasiões, respectivamente nas L1 e 2. Destacamos alguns erros comuns na escrita de uma criança que se inicia no processo de aquisição da linguagem escrita, como em **ESA** (L1), **HISTORIA** (L1), **ARANHO** (L3) e **LADÃO** (L3). Enfatizamos, ainda, que essa evidência de captura também se deu em outros momentos, bem como se fez presente na escrita das outras crianças.

Produção 2

1. *no dia seguinte sua mãe falol para Chapelzinho vermelho sua vo esta*
2. *doente quero que vose vana casa dela e leve eseis doses e esse bolo*
3. *mastenha cuidado porque ten um lobomal va pelocaminho longo*
4. *chapeuzino dise estaben nocaminho chapelzinho vio olobo dise eusou o*
5. *lobo bonzinho praonde vose vai falol chapeuzinho vou acasa da vovó*
6. *vapega uma foreis para a sua querida vovó lana freite o lobo saio coren do*
7. *para casa da vovó e comeu ela inteira como ela entrol ela falol que olho*
8. *grande epraticome o lobo comel a capelzinho foidormi fastenpo os casado*
9. *escotarão uma vois bem baichinha desendo socoro e vio um lodo pegol a*
10. *tizora e cortol abariga la dento dell ele vio uma garota e uma velha tirol*
11. *aduas e botol pedra e pedio ao doto que qusturase quando ele acordol e*
12. *dise minha bariga esta pesada caio no rio e come morarão comeno dose.*

Iniciamos a análise do texto de **JVL** com o dado corrente das produções vistas até então: o início da produção textual com letras minúsculas, além das questões de regularidade do sistema de escrita que a criança vai adquirindo enquanto realiza as atividades escolares. Assim, ela enfrenta conflitos em diversas modalidades da aquisição da linguagem, tanto no que diz respeito à leitura como à escrita, e isso precisa ser considerado ao olharmos sua produção textual. É nesse sentido que vai se estruturando, por exemplo, a questão da pontuação, que, no caso dessas crianças, está sendo “cobrado”, como disse a professora. Essa seria uma possibilidade de explicação para algumas das produções analisadas terem sido finalizadas com ponto.

Talvez essa questão também seja referência para a discussão acerca da acentuação gráfica, ou seja, gradativamente a professora vai intervindo sobre as atividades das crianças. No caso desta produção escrita de **JVL**, apenas algumas poucas palavras foram acentuadas, o que despertou nossa atenção. Observamos, por exemplo, a escrita das palavras vo (L1) e vovó (L5 e 7) que, mesmo se referindo ao mesmo significante, são escritas de formas diferentes. O mesmo aconteceu com a escrita da palavra *lobo* que, se apresenta grafada de diferentes formas: lobomal (L3), olobo (L4), o lobo (L6 e 8), lodo (L9).

Retomamos a contribuição de Jakobson (2001) para discutir como a noção de metáfora e metonímia está presente na escrita da criança. A escrita de

variadas formas para a palavra **lobo** - lobomal, olobo, o lobo e lodo – especialmente a palavra **lobomal**, nos remete ao processo metafórico, uma vez que a substituição por esta forma garante a construção do sentido. E não se esgotam as possibilidades, uma vez que a escrita carrega as marcas de quem a produz.

Cada forma escrita por JVL se apresenta como um significante, no sentido saussureano, mas não temos elementos para avaliar as alterações apresentadas sob o ponto de vista da psicanálise. Apenas para apontar que essa escrita revela um movimento na língua, que, como disse De Lemos (2007, p. 27), aponta para a captura pela linguagem.

O texto de **JVL** se inicia como se estivesse no meio do relato, o que nos causou estranheza. Vejamos: **no dia seguinte sua mãe falol para Chapelzinho** (L1). Percebemos, *a priori*, a claudicância da escrita que se inicia com um termo que nos remete à continuidade de uma história. Como se pode falar em dia seguinte sem uma escrita anterior? Esta escrita se constitui uma inscrição da criança? Para nós, essa questão é mais um ponto a interrogar nesse estudo.

Ainda no que tange aos elementos que vão além da construção textual, sobretudo os que remetem à inscrição subjetiva, chama-se a atenção para o fato de a mãe ter aparecido na história, fato que não ocorreu na produção analisada anteriormente. Assim, a figura materna se evidencia na produção textual, antes mesmo de a própria personagem principal da história ser evocada. Observamos traços de um diálogo que, antes de se materializar no papel, existe também na cabeça da criança, afetada por algo que a faz começar sua história de um ponto já dentro dela mesma. Assim, as frases representam indícios de um diálogo, no qual **JVL** estabelece um vínculo entre as muitas versões e seu texto e, de forma singular, mergulha na fantasia, incluindo em sua produção fios que tecem um novo texto. Destacam-se ainda as produções singulares que parecem nos remeter à estrutura narrativa, tais como: **sua mãe falol para Chapelzinho vermelho** (L1), **chapeuzino dise estaben** (L4), **olobo dise eusou o lobo bonzinho** (L4-5), **falol chapeuzinho** (L5), **ela falol que olho grande** (L7-8), **uma vois bem baichinha desendo socoro** (L9).

Na L3 **JVL** escreve: **mastenha cuidado porque ten um lobomal va pelocaminho longo**. A afirmativa da ordem da mãe da menina acerca do *lobo mau* pode nos remeter ao reconhecimento do lugar de autoridade ocupado pela mãe.

Apontamos a presença do que nos pareceu ser um tropeço, pois enquanto **JVL** reconta a história do folheto, mistura informações de outras versões a ponto de escrever **va pelocaminho longo** (L3), quando o folheto não apresenta essa “ordem materna”. Esse toque na fantasia pode se dar pelo fato de as crianças realmente terem ouvido versões diferentes para o mesmo conto. Desse modo, **JVL** es(ins)creve a ideia que foi sugerida a Chapeuzinho, pelo lobo, como sendo da mãe, pois no folheto se lê que ela pediu à menina que se apressasse (página 2), ao passo que o lobo lhe sugere pegar flores “lá na frente” (página 4). Quando escreve **vapega uma fôreis para a sua querida vovó lana freite** (L6), **JVL** nos remete ao que disse Bettelheim (2006) sobre a contradição à ordem que é inaugurada no momento em que a menina desobedece à mãe para atender ao lobo. Assim, revela-se que “[...] a criança não sabe como pode ser perigoso ceder a desejos que considera inofensivos, e por isso, tem que aprender com o perigo” (*ibid.* p. 213). Esse trecho da es(ins)crita de **JVL** nos remete ao fato de esse conto de fadas em cordel preservar características da narrativa, tal como disse Evaristo (2003), que chama a atenção para a “função social educativa, de ensinamento, aconselhamento e não apenas entretenimento e fruição individual” (*ibid.*, p. 120). Ao dizer **querida vovó** (L6), a es(ins)crita dessa criança também nos lembra a relação familiar, marcante nos contos de fadas.

Encontramos no folheto (página 3) a informação sugerida por **JVL**, pois o lobo, representante da contradição à ordem dada pela mãe, diz à menina que é bonzinho e, assim, a criança escreve **olobo dise eusou o lobo bonzinho** (L4-5).

Interessante observar o trecho **o lobo saio coren do para casa da vovó e comeu ela inteira** (L6-7), pois a palavra *inteira* representa dentre outras questões, uma entrada da criança no campo da sexualidade, que nos lembra o dito por Gutfreind (2003, p. 135) sobre o fato de os contos permitirem “viagens a um só tempo necessárias, perigosas e seguras”. A conotação sexual da palavra *comer*, parece apontar para o medo da criança de ser devorada pelo lobo, tal como foram Chapeuzinho e a Vovó, nesta versão do conto. Corso (2009, p. 28) destaca que as crianças usam os contos de fadas para “elaborar seus dramas íntimos”, tal como se fazia com os mitos nas sociedades antigas (*ibid.*). Pontuamos, porém, que, apesar de todas as marcas de inscrição subjetiva, a escrita dessa criança está muito pautada no reconto da história ouvida.

No que tange à emergência da sexualidade, destacamos a partir de Corso (*ibid.*, p. 53), que “todos já fomos alguma vez Chapeuzinho Vermelho, quer dizer, descobrimos que as demandas sexuais existem e passamos a investigar no que nos dizem respeito”. Destacamos ainda, concernente aos estudos freudianos citados por esta autora, que todos os adultos conservam as fantasias eróticas que vivenciaram na infância, agora jaz, recalçadas no inconsciente.

Ainda observando o apelo à sexualidade na es(ins)crita de **JVL**, destacamos que a criança procede à repetição do tradicional e encantador diálogo que, segundo Corso (*ibid.*, p. 52), “representa uma fala permanente”. **JVL** retoma o clássico diálogo e escreve apenas o trecho final deste, de maneira que sua ênfase é dada no ataque do lobo à menina, quando diz **ela falol que olho grande epraticome** (L7-8). O tema “comer”, popularmente ligado ao ato sexual apresenta-se mais uma vez na escrita dessa criança para tratar do momento em que o lobo engole a menina. A recontagem da história prossegue e **JVL** escreve **o lobo comel a capelzinho foidormi fastenpo** (L8), mas o que nos chama a atenção no seu discurso é a palavra **fastenpo** (L8). A frase marcada como palavra única, sem segmentação, nos parece remeter ao adormecimento da menina, mas também às fantasias que perpassam a vivência da sexualidade dessa criança, que, como teorizou Lacan, encontram-se marcadas.

No que tange ao registro da figura do caçador, **JVL** é fiel ao número de caçadores que a autora do folheto disponibiliza e, opondo-se a outras versões lidas, afirma que **os casado escotarão uma vois** (L8-9). Apesar de o caçador estar no singular, as palavras que o antecedem e precedem nos dão a ideia de que havia mais de uma pessoa que, tal como o pai e a onipotência que a criança lhe atribui, vencem o mal, representado fantasiosamente pelo lobo.

Prosseguimos na análise da produção textual de **JVL**, onde vemos uma escrita com indícios de autoria, marcada por uma es(ins)crita. Ao dizer **os casado escotarão uma vois bem baichinha desendo socoro e vio um lodo** (L8-9), destacamos duas situações: A *primeira* se trata de uma paráfrase, a segunda, de uma troca. Na primeira delas, a criança parafraseia a cordelista, ao dizer que se ouviu “uma voz muito fraquinha”, a página 7 do folheto. Eis que **JVL** implica-se em sua es(ins)crita quando diz **uma vois bem baichinha** (L9). A paráfrase nos remete à metonímia, que, como num deslizamento, vai arrumando as palavras numa mesma

sequência para que se construa um sentido. Assim, a frase es(ins)crita por **JVL** denota sentido semelhante ao que fora posto pela cordelista. Destacamos, ainda, que o termo **baichinha** (L9) está metaforicamente substituindo *fraquinha*, sendo que este último está ligado ao que cotidianamente se diz em relação ao volume da voz, em frases corriqueiras, tais como “fale mais baixo” ou “baixe o som”.

A *segunda* situação diz respeito à confusão que JVL faz na es(ins)crita da palavra *lobo*, quando troca a letra **b** pela **d**, em **lodo** (L9). Aparece um dado singular, haja vista essa criança ter escrito a palavra *lobo*, corretamente, outras cinco vezes, nas L3, 4, 5, 6 e 8. Essa troca da letra pode representar um elemento novo na escrita de JVL que é capturado por outra palavra e, como em um desliz, inverte a letra, pois na escrita com letra cursiva, as letras b e d têm formato bem diferenciado (*b/d*⁶²), enquanto, na escrita em bastão minúscula, há uma correspondência (**b/d**), de modo que uma é automaticamente o espelhamento da outra. Esse espelhamento na escrita da criança é comum no início do processo de aquisição da linguagem escrita, contudo destacamos que pode ser uma substituição de letra, ou não marcação de letra, pois como lembra Hiltenbrand (2004, p. 77), apoiando-se em Freud e Lacan, “a letra não é forçosamente da ordem do escrito”, ou seja, ela fala por si própria, quando fal(t)a e nos parece a marca cintilante do real, na escrita. O autor prossegue enfatizando que “a letra só tem sentido [...] em referência ao desejo inconsciente do sujeito” (*ibid.*, p. 78). Como não temos condições de trabalhar as especificidades dessa questão, apenas a apontamos.

Corso (2009, p. 53) lembra que, desde que a narrativa de Chapeuzinho Vermelho tornou-se uma das mais contadas em todo o mundo, os aspectos ligados à sexualidade e a certo grau de canibalismo “foram sendo suprimidos, substituídos e suavizados” (*ibid.*). Por esse motivo, a ênfase da criança durante a produção do texto a partir da leitura do folheto aparentemente se deu sobre a forma como Chapeuzinho Vermelho foi salva através da abertura da barriga do lobo, como **JVL** escreve na L10, do que sobre o fato de ela ter sido engolida ou não.

⁶² Para que pudéssemos apresentar as letras cursivas *b/d*, semelhante à forma escrita pela criança, fez-se necessária a alteração da fonte que vem sendo utilizada em todo este trabalho. Desse modo, a instabilidade no espaço entre as linhas é proveniente desta adaptação.

Destacamos a adjetivação de *lobo*, que **JVL** escreve ao justapor as palavras lobo e mal, tal como se vê em *lobomal* (L3). Notamos, porém, que o adjetivo *mal* só é agregado à palavra lobo no momento em que a mãe se dirige à filha, orientando-lhe sobre os cuidados a serem tomados no caminho, o que revela uma ligação entre o bom, disposto no conselho da mãe e o mal, que é representado pela figura do lobo. Além do mais, ele escreve mal em vez de mau, mas destacamos que esse seria, provavelmente, um erro previsível.

Outra evidência da es(ins)crita da subjetividade na produção textual de **JVL** é identificada quando se observa a inclusão do elemento *tesoura* na narrativa que ele faz da história ouvida no folheto. Grande parte da produção textual de **JVL** parece ser fruto de uma colagem nas outras histórias, de tal modo que ele reconta a história de Chapeuzinho Vermelho misturando as versões que conhece. Entretanto esse novo elemento aparece na produção realizada a partir da leitura do folheto quando **JVL** diz que o caçador ***pegol a tizora e cortol abariga*** (L9-10), quando no folheto a autora apenas diz “Eles entraram em ação/ abriram a barriga do lobo/ fazendo uma operação” (p. 7 do folheto). Apontamos para uma convocação da palavra ***tizora*** (L10) que se ligou ao termo *operação* mencionado no cordel. Assim, parece-nos plausível **JVL** ligar / interligar a tesoura à cirurgia, ato médico, operação que **JVL** acrescenta à história. Essa ideia é destacada na escrita da frase ***pedio ao doto que qusturase*** (L11), na qual também enfatizamos a ligação entre os termos ***tizora*** e ***cortol*** (L10), sendo esta última como uma substituição metafórica da palavra *operação*. Aparece a figura do ***doto*** (L11) que invade o conto de fadas a partir da criação de **JVL**.

JVL finaliza sua produção dizendo que ***come morarão comeno dose*** (L12). Chamamos a atenção para as palavras fazendo ***come morarão*** e ***comeno***, quando se estabelece algo mais que a simples cópia da escrita da autora do folheto. Outra vez a marca da sexualidade aparece no “comer”, e interrogamos se essa palavra não representaria a insistência do aparecimento das questões da sexualidade dessa criança, constituindo-se uma marca de subjetividade que se apresenta na es(ins)crita. Um ponto final (.) marca o texto como único sinal de pontuação que se apresenta, conforme se vê na L12.

Acrescentamos à análise da produção textual de **JVL** os “erros” que deixam pistas de uma trajetória rumo à escrita, assim como a certeza de que cada

criança carrega sua escrita de significantes, deixando uma marca no traçado das letras. Em outras palavras, quanto mais escreve, mais se podem ampliar as formas de arrumar as letras para formar as palavras, mais se es(ins)creve por meio da letra que ao faltar ou ser impressa, presentifica “um furo” que não será compreendido, pois, como aponta Hiltenbrand (2004, p. 79), a letra vai constituir-se significante, “portanto, um fato de linguagem irrecuperável, irreversível, irredutível”, que trará marcas de quem a produziu.

No intuito de apontar os “erros” que se dispõem nas produções das crianças, chamamos a atenção para a escrita da palavra *barriga* de duas formas: **abariga** (L10) e **bariga** (L12), tal como acontece com a palavra *chapeuzinho*, escrita de três formas: **Chapelzinho** (L1), **chapeuzino** e **chapelzinho** (L4). Interessante observar que as palavras não se apresentam como formas fixas, tanto que JVL as escreve de formas variadas. Surge a troca de letras nas palavras **falol** e **Chapelzinho** (L1), **vose** (L2 e 5), **ten** (L3), **chapeuzino** e **chapelzinho** (L4), **freite** e **saio** (L6), **entrol** e **falol** (L7), **comel** e **fastenpo** (L8), **escotarão**, **baichinha** e **pegol** (L9), **tizora**, **cortol** e **tirol** (L10), **botol**, **pedio**, **qusturase** e **acordol** (L11) e, por fim, **caio** e **dose** (L12). São escritas com ausência de segmentação, as palavras **vana** (L2), **mastenha**, **lobomal** e **pelocaminho** (L3), **estaben**, **nocaminho**, **olobo** e **eusou** (L4), **praonde** e **acasa** (L5), **vapega** e **lana** (L6), **epraticome**, **foidormi** e **fastenpo** (L8), **abariga** (L10), **aduas** (L11). Ainda no que diz respeito às alterações na segmentação das palavras, tem-se hipersegmentação dos termos **coren do** (L6) e **come morarão** (L12).

Chamamos, assim, a atenção para o grande número de segmentações realizado por essa criança, o que nos parece indício de algo que não cessa em seguir. Seria necessário mais tempo e outras oportunidades para determinar possíveis causas para essa segmentação. Por hora, atrelamos a esse trabalho a ideia de que a escrita de JVL carrega sua inscrição subjetiva, seu traço, sua presença, embora permeada de pontos que não daríamos conta de ver nesse estudo.

4.3.4. PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE 4

PERFIL DO PARTICIPANTE 4 - JVS	
NASCIMENTO 31/05/2001 8 anos e seis meses	Considerado pela professora um dos melhores alunos da sala, pois tem autonomia na realização das atividades, aprecia leituras diversas e participa bastante das aulas. Apesar de uma história pessoal marcada por conflitos familiares, consegue cotidianamente traçar um caminho de sucesso nas atividades escolares. É atento aos materiais disponibilizados pela professora, tanto que lê tudo que encontra sobre a mesa dela. Interage praticamente com toda a sala, inclusive com as meninas, ajudando os colegas nas atividades. Observamos que conversa bastante, conta fatos de sua vida e esteve sempre de bom humor, disposto a atender às orientações da professora e a ajudá-la no dia a dia da escola.

Produção 1

1. eu achei muito legal porque eles não faser uma ban da e quando eles foram
2. para uma casa nem pensava de faser abanda asus taran o ladrao e o gato
3. aranhou oladrao o ladrao pasou posima do burro quando ele ario a por ta o
4. cachorro mor deu apernado ladra o saiu correno e o galo cantou e vou tou
5. para a quele lugar onde esta va usoutros ladrão

Bastante interessado na leitura, especialmente por ter demonstrado vontade de ler os diversos materiais que estivessem ao seu alcance, **JVS** esteve atento à leitura do folheto que norteou essa atividade, bem como o folheou depois, lendo algumas estrofes antes de realizar a produção escrita que solicitamos.

Esta é a quarta criança cuja produção textual analisada se inicia com a es(ins)crita de opinião sobre o texto. Destacamos que essa questão nos remete a pensar em como o professor que atribui papel importante à singularidade de seus alunos poderá oferecer-lhes a condição de autoria. Nesse movimento, o professor que considera cada um como sujeito, como outro semelhante, mas singular, propicia esse comprometimento subjetivo de seu aluno, inclusive na escrita. É preciso

considerar também a importância de estar atento à autoria, propiciando ao aluno o mergulho no seu texto, que ele se inscreva naquilo que escreve. Além do mais, destaca-se a relevância do olhar atento à escrita das crianças como lugar de inscrição, onde lapsos e tropeços podem significar mais que o erro consciente que se encontra articulado à atividade da consciência. Não é demasiado lembrar que esse erro é uma das marcas subjetivas evidentes na produção escrita dessa e das outras crianças que participam desse estudo.

O texto de **JVS** se inicia com a frase de opinião: ***eu achei muito legal*** (L1). Esse termo caracteriza-se como algo comum às produções analisadas, embora cada criança se utilize de justificativas diferentes e se reflète numa inscrição autoral na medida em que a criança se inscreve enquanto escreve seu texto. **JVS** enfatiza que ***eles não faser uma ban da e quando eles foram para uma casa nem pensava de faser abanda*** (L1/2). Destacamos que essa criança aparentemente se contradiz nos trechos ***nem pensava de faser abanda*** e ***eles não faser uma ban da***. Essa é apenas uma perspectiva, já que no campo de estudo adotado como referência, vemos que não há um significado claro.

Esse tropeço é o retrato de dois momentos distintos da história em que, inicialmente, o burro seguira sozinho para Bremen, enquanto, no decorrer da história, vai convidando os animais para segui-lo. Nota-se, por exemplo, que **JVS** escreve ***quando eles foram para uma casa nem pensava de faser abanda*** (L1-2), mudando a história original, pois, quando convida os animais para segui-lo, o burro já acena que eles podem integrar uma banda, conforme se vê nas páginas 2 (cão), 3 (gato), e por fim, na página 4 (galo) do folheto, ao contrário do que é apresentado por **JVS** nas L1-2.

A escrita de **JVS** chama a atenção por estar repleta de palavras segmentadas, aparentemente escritas a partir da fala. Não obstante, a segmentação pode apontar para um lapso de escrita, o que reflète uma inscrição subjetiva, um traço da singularidade dessa criança. Registramos, nos caminhos metodológicos, que essa criança tem uma história de vida marcada por situações de separação, na qual as mudanças em sua vida pessoal, especialmente no que se refere ao convívio familiar, nortearam sua estada no Recife. Assim, chamamos a atenção para uma possível incidência dessas questões sobre a es(ins)crita dessa criança. Ficamos intrigadas com a segmentação de palavras simples, que, aparentemente, já eram

conhecidas dessa criança, especialmente porque escreveu a mesma palavra de formas variadas, como no caso de banda, que consideramos uma palavra simples, constante no repertório de palavras escritas de memória por grande parte das crianças na fase inicial da escrita. Sobre a escrita aglutinada, observa-se um grande número de ocasiões em que as palavras foram assim escritas, a exemplo de **abanda** (L2), **posima** e **por ta** (L3), **apernado** (L4), **usoutros** (L5). É o caso também de **banda** (L1) que, logo em seguida, foi escrita de forma geminada (**abanda** - L2), situação já comentada acima. Ainda sobre a segmentação das palavras escritas por **JVS** vê-se **cacho rro mor deu**, **ladra o**, **vou tou** (L4), **esta va** e **a quele** (L5).

Sobre os “erros” ortográficos, apresentados por **JVS**, destacamos a es(ins)crita de **ião** (L1), **faser** (L2), **pasou** (L3) e **ario** (abriu - L3) e em **correno** (L4) percebe-se o que parece ser uma transcrição da fala. O mesmo se revela no caso de **usoutros** (L5) onde a vogal “o” que designa o artigo definido masculino foi escrita tal como na fala, e além da troca das letras **o** e **u**, há a aglutinação das palavras **os** (artigo) e **outros** (pronome), mais uma evidência de que para **JVS** muitas coisas deveriam estar juntas em sua vida. Por fim, a palavra ladrão, desta vez escrita corretamente, discorda do plural de outros, já que se refere ao grupo deles na história do folheto de cordel. Mas a discordância no número dos substantivos aparentemente se constitui um erro comum, até mesmo considerado previsível, especialmente, dentre outros motivos, por ser cometido tanto na fala como na escrita.

Produção 2

1. *era uma ves cha pelzinho vermelho eu ache i muito legal mais não a chei legal*
2. *o lobo comer a vovo e a cha pel zinho mais a chei le gal ele cair no poso para*
3. *a pren de a não ser malva dor a chei legal a es torihma por que o*
4. *casa dor bota peda na barriga do lobomal ele comel aís duas não foile gal mais*
5. *foile ga cuando acha pel gritou e os caça do res viran o lobo dor min do la naca*
6. *ma a briro a barrigo do lobo pegaro a vóvo e achapelzinho pegaran um monte*
7. *de pe dra e bo tou nabarri ga do loo i eles sa iran rindo cuando o lobo a cordou*
8. *foi bebeagua cuando a bai cho u caiu noposo e de pois comeraois doce*

A produção textual de **JVS** releva, logo a primeira vista, uma marca própria, dada pela escrita pessoal que se reflete na inscrição perante o texto a partir da inserção dessa criança em sua es(ins)crita. Se estivéssemos contemplando nesta análise as relações entre desenho e escrita, veríamos que as representações que essa criança faz em ambas as modalidades de linguagem estão intimamente ligadas, tal como se pode ver nas produções das crianças anexas a este trabalho.

Começamos por ver seu texto como permeado por indícios de autoria, portanto de autoria tal como se vê desde a primeira frase, quando **JVS** escreve como se fosse recontar a história. Entretanto a escrita percorre outro caminho, quando **JVS** inscreve sua opinião sobre a história ouvida. Assim, ele escreveu ***era uma ves cha pelzinho vermelho eu ache i muito legal*** (L1), momento que inicialmente nos pareceu um tropeço, contudo desfeito após uma segunda leitura, quando se percebe que, ao dizer ***mais não a chei legal*** (L1), refere-se a outro elemento da história e não ao fato de não tê-la apreciado.

JVS continua es(ins)crevendo ***mais não a chei legal o lobo comer a vovo e a c ha pel zinho mais a chei le gal a es torihma por que o casa dor bota peda na barriga do lobomal*** (L1-3). Esse trecho parece representar uma tomada de posição dessa criança sobre aquilo que ouviu, ainda que se utilize de subsídios da própria história para justificar o seu dizer. **JVS** enfatiza o que foi diferencial na história ouvida no folheto e destaca que, nesta versão, o final do lobo é o que chama sua atenção. Destaca-se ainda a escrita de ***lobomal*** (L4), aglutinada, e unicamente nesta frase, já que nas outras vezes em que menciona essa personagem **JVS** o faz

apenas pelo termo lobo, como se vê no restante da produção. Entretanto, dentro de seu texto, encontra-se essa palavra escrita também de outra forma, quando a letra **b** deixa de ser marcada em **loo** (L7).

A tomada de posição de **JVS** em relação ao texto ouvido do folheto prossegue, embora o faça sempre em torno do termo “legal”, repetido por outras quatro vezes. Assim, a escrita dessa palavra se destaca na medida em que a criança parece espelhar o dito pela professora e por nós, no momento em que explicávamos a realização da atividade. Essa criança inscreve-se subjetivamente em seu texto, o que parece se revelar a partir do tom de insatisfação com o fato de o lobo ter engolido as personagens. Interrogamos, desse modo, se essa não se faz a partir de um sinal de repugnância à vertente canibalística dessa história, conforme destacam Corso (2009) e Bettelheim (2006). Nesse sentido, observa-se a escrita de **ele comel aís duas não foile gal** (L4), remetendo-nos à inscrição de questões que podem estar ligadas à sexualidade.

Grande parte das crianças refere-se à criança da história como Chapeuzinho Vermelho, a menina ou simplesmente Chapeuzinho, enquanto que **JVS** destaca-se ao tratá-la como “a chapéu”, tal como disposto no trecho **foile ga cuando acha pel gritou** (L5). Ao mesmo tempo em que escreve **JVS** marca um lugar perante os que escrevem um texto a partir de outro, ou seja, dentre as crianças participantes deste estudo, nenhuma criou um novo nome para o significante, no sentido dado por Saussure, “chapeuzinho”, ora tido como mais que palavra apenas, pois está tomado de sentidos criados pela personagem dessa história, tais como: a menina boazinha, a criança, a inocente, dentre outros.

Sobre esses autores que assumem atitudes, ainda que não estejam cientes de que o fazem, Possenti (2009) destaca que é possível ampliar os indícios de autoria de formas diversas, através de simples atitudes que elenca, contudo, a idéia é de “evitar a mesmice” (*ibid.*, p. 110). Assim, quando escreve a partir do momento em que revive, fantasiosamente, a história ouvida, **JVS** deixa de se colocar no texto enquanto autor e passa, desde a L4 até o final da produção textual, a recontar a história ouvida, tal qual a versão narrada no folheto. Destacamos que, mesmo colando na história, essa criança se apoia no que disse a autora do cordel para recontá-la, não trazendo para sua produção aspectos relativos às versões ouvidas, assim como aconteceu com algumas crianças que “misturaram” elementos

de versões variadas. Pontuamos que este pode se constituir dado interessante a ser considerado em outro estudo, já que agora não daríamos conta dele. Dessa maneira, destacamos que a escrita dessa criança nos pareceu ser criativa, pois é acompanhada por uma escrita que vai além da recontagem da história. Freud (2000) fala sobre a relação entre o ato de escrever e o ato de brincar quando diz:

O escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca. Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade.

Ao observar a reescrita que **JVS** faz da página 7 do folheto, percebemos, mais uma vez, a referência ao dito de outro, nesse caso, autora do cordel, especialmente no trecho em que a criança escreveu **eles sa iran rindo** (L7), numa referência à frase “dando a maior risada”. Assim, essa criança faz uma ligação entre os termos, ou seja, desliza metaforicamente sobre o dito de outrem. Do mesmo modo há referência ao cordel em **a vóvo e achapelzinho pegaran um monte de pedra** (L6-7) ou **quando a bai cho u caiu noposo** (L8).

É notória a grande quantidade de palavras escritas de forma segmentada na produção textual de JVS e, mesmo que não possamos afirmar, a partir de que isso aconteceu, estamos certas de que, essa falta que acompanha a sua escrita deveria ser mais bem investigada, mas que não daríamos conta de fazê-lo e, por ora, dedicamo-nos apenas a apresentá-las para fins de conhecimento. De todo modo, essa partição das palavras não nos parece neutra e apontam para o movimento da língua, para a captura do sujeito pelo significante.

Assim, encontram-se hiper segmentadas as palavras e/ ou frases: **cha pelzinho, ache i e a chei** (L1); **c ha pel zinho, a chei, le gal** (L2); **a pren de, malva dor, a chei, es torihma** (L3); **casa dor e foile gal** (L4), sendo que esta última é também acompanhada de uma ausência de segmentação, ou seja, o processo contrário. Prosseguem de forma hiper segmentada os termos **foile ga, acha pel, caça do res, dor min do, la naca ma** (L5); **a briro** (L6); **pe dra, bo tou, nabarri ga, sa iran, a cordou** (L7); **a bai cho u, de pois** (L8). Já com relação à ausência de segmentação encontram-se os termos: **lobomal** (L4); **naca ma** (L5); **nabarri ga** (L7); **bebeagua, noposo, comeraois** (L8). Do mesmo modo, percebem-se algumas alterações ortográficas provenientes de simples equívocos, tais como: **ves** (L1); **es**

torihma (L3); ***casa dor, peda, lobomal, comel, aís*** (L4); ***quando*** (L5, 7, 8); ***acha pel, viran*** (L5); ***a briro, barrigo, pegaro, pegaran*** (L6); ***sa iran, loo*** (L7); ***a bai cho u, noposo e comeraois*** (L8).

4.3.5. PRODUÇÃO DO PARTICIPANTE 5

PERFIL DO PARTICIPANTE 5 – LSL	
Nascimento 18/01/2002 7 anos e 10 meses	Taciturno, está sempre disponível para ajudar aos colegas, não entrando em desavenças e mantendo bom relacionamento com os demais alunos. Calmo, participa ativamente das atividades propostas pela professora, bem como produziu todos os textos sem demonstrar inquietude, nem colocações pessoais acerca dos temas.

Produção 1

1. *EU AGEI LEGAU PORQUE U BANDIDO COFUDIU TUDO FALOU QUE O*
2. *GATO ERA UMA BRUCHA, E QUANDO O GALO FES COCORICCO O*
3. *BANDIDO PENSOU QUE ELE FALOU FOUTI AQUI SEU BOCO*

A produção textual dessa criança evidencia, assim como as demais, uma fase inicial do processo de aquisição da linguagem escrita, tanto que são vistos elementos próprios à aquisição das convenções e regras do sistema de escrita alfabética, tais como trocas de letras e fonemas e ausência de pontuação e, principalmente, o uso da letra bastão como fonte para seu texto. Lembramos da delicadeza dos erros cometidos pelas crianças direção ao mundo da leitura e da escrita. Essa caminhada, tão cheia de idas e vindas, é tratada por Sartore (2009, p. 2) quando diz: “tratar da escrita remete à saga que ela própria cunhou. Uma história que – tal qual a constituição de um sujeito – tem idas e voltas, traços que não se apagam [...]”.

A escrita de **LSL** traz como indício de inscrição subjetiva a frase **U BANDIDO COFUDIU TUDO** (L1), remontando a uma expressão que não é apresentada no folheto, mas parece se referir ao fato de o bandido não ter percebido que tudo que lhe atormentara naquela casa, era proveniente da presença dos animais, e não de elementos sobrenaturais. Assim, ao escrever que o bandido confundiu, **LSL** traz para a realidade a fantasia de que ele, o ladrão, dominava a situação até que depara-se com o “sobrenatural”, efeito do domínio do medo sobre ele.

Ao citar o trecho **FALOU QUE O GATO ERA UMA BRUCHA** (L 1-2) **LSL** remete-se à cena que é apresentada na página 12 do folheto, na qual o ladrão explica que foi arranhado, mas não se dá conta de que, na verdade, era um gato e não uma bruxa. Evidencia-se, nesse trecho, a troca da letra **x** pelo **ch** na palavra **BRUCHA**. **LSL** prossegue considerando que houve um lapso por parte do ladrão que escuta **FOUTI AQUI SEU BOCO** (L3) quando, na verdade, era o canto do galo que **FES COCORICCO** (L2) que ele ouvira. Percebe-se, desse modo, que a produção textual dessa criança está cumprindo apenas passos descritivos, com exceção da frase inicial na qual diz: **EU AGEI LEGAU PORQUE U BANDIDO COFUDIU TUDO** (L1). Esse é um dos poucos momentos em que **LSL** não se volta apenas para o reconto da história ouvida e parece se inscrever em seu texto. Interessante observar que **LSL** “erra” a escrita do artigo “o”, trocando-o pela letra **u**, no trecho **U BANDIDO COFUDIU TUDO** (L1), mas não repete o passo no trecho (L2) **E QUANDO O GALO FES COCORICCO** (L2). Esse é um dado revelador do conflito entre o que a criança “sabe” ou “não sabe, ou seja, a aprendizagem da escrita não obedece apenas à ordem da atividade consciente e ela nem sempre se utiliza do seu conhecimento, aprendido, pronto e estático, pois se assim o fosse não cometeria erros, tais como a troca evidenciada na L1. É curioso observar que, em outras atividades, **LSL** escreve com mais facilidade no que diz respeito ao tempo que gastou para efetuar sua escrita e à pequena quantidade de texto que colocou sobre o papel. Outro dado interessante sobre a escrita de **LSL** diz respeito ao uso da letra bastão. Nota-se, na folha disponibilizada para a produção textual, certa instabilidade no tamanho da letra, mas não em sua forma que se associa ao tipo utilizado para a escrita de seu nome no campo destinado a esse dado, na parte superior da folha.

Se, na escrita, **LSL** apresentou bastante sinteticidade, no desenho pode ampliar sua expressão, colocando detalhes importantes que remetiam à história ouvida. Entretanto buscamos indícios de uma escrita autoral no sentido de apresentação de elementos ligados à incursão da criança pela fantasia, característica pouco apresentada na escrita de **LSL**.

Produção 2

1. EU ACHEI MUITO INTERESANTE UM LOBO CUME 2 PESOAS E
2. AS PESOAS SAI INTERINHA DA BARRIGA DO LOBO, EU AGEI
3. ERADO DiSOBEDESE A MÃE DELA E A QUREDITAN NO LOBO,
4. E A PATE QUE EU GOSTEI FOI QUE U LOBO SE FOI.

Silencioso e aparentando a máxima concentração, **LSL** escrevia seus textos e só depois os trazia, já com aspecto finalizado e os colocava sobre a mesa da professora. E assim também o foi com este, sobre Chapeuzinho Vermelho, história que essa criança parece admirar, haja vista a atenção que desprendeu à oitiva do folheto.

Das produções analisadas até então, esta tem o diferencial de apontar apenas a posição de **LSL** sobre a história, pois a criança esquivava-se em recontar os fatos na sequência temporal em que aparecem na história, ao mesmo tempo em que opina sobre partes importantes do texto. Portanto, nesta produção, evidencia-se como essa criança marca em sua escrita o registro de informações que lhe são importantes, tais como disposto na frase inicial de sua produção textual.

Torna-se necessário apontar que, a exemplo da produção de **LSL**, anteriormente analisada, essa também apresenta uma sinteticidade e no que diz respeito à própria extensão do texto. Outro detalhe importante diz respeito à letra bastão utilizada por **LSL** em praticamente todas as produções que nos disponibilizou, chamando-se a atenção de forma especial para a palavra DiSOBEDESE (L3) na qual apenas uma das letras é grafada na forma minúscula.

Quando **LSL** diz ***EU ACHEI MUITO INTERESANTE UM LOBO CUME 2 PESOAS E AS PESOAS SAI INTERINHA DA BARRIGA DO LOBO*** (L1-2) está trazendo para esta cena o olhar de quem já ouviu outras versões e elege a questão referente ao destino, que o lobo dá à neta e avó, como ponte para se colocar acerca do texto. Assim, soa um tom de questionamento na frase em destaque, talvez como quem dissesse “isso é impossível”, mas ao contrário, **LSL** opta pelo termo ***INTERESSANTE*** deixando no ar a dúvida sobre seu mergulho na “veracidade” dos fatos narrados na história. Essa modificação de postura perante elementos do imaginário permitem-nos pensar sobre como **LSL** estruturou seu discurso de modo

que nos é evidente a superação de uma fase ligada apenas à aceitação do fantástico. Com essa posição, **LSL** revela mais um indício de inscrição subjetiva que, pode ser, talvez, pensada como alicerce para a autoria em seu texto e, rompe uma possível ligação com o que é demonstrado na ideia de Bettelhein (2006, p. 215):

A criança sabe intuitivamente que o fato de Chapeuzinho ser engolida pelo lobo – como muitas outras mortes de heróis de contos de fadas – não significa que a história acabou, mas é uma parte necessária da mesma [...] um dos grandes méritos dos contos de fadas é que, ao ouvi-los, a criança acredita que estas transformações são possíveis.

Enfatizamos a escrita do substantivo no grau diminutivo (**INTERINHA** – L2) e o uso do numeral **2** (dois), em forma cardinal, no texto, pois é natural que a criança se utilizasse de letras enquanto produz o texto, haja vista já terem feito a distinção entre esses traços logo nos primeiros momentos do processo de aquisição da linguagem escrita.

Outro sinal de tomada de posição perante o texto escutado, que se constitui um indício de inscrição subjetiva, é a frase **EU AGEI ERADO DISOBEDESE A MÃE DELA E AQREDITAN NO LOBO** (L2-3), pois esta remete-nos à forma como os interditos sociais tem se instalado na vida dessa criança. Então, evidencia-se que ir contra esse interdito está **ERADO** (errado), pois se a mãe já advertira a menina sobre a existência do lobo, automaticamente ela deveria saber que não poderia acreditar nele, como **LSL** evidencia na L3.

Interessante observar que, tal como apresentado por Bettelhein (2006) e Corso (2009), a função do pai será inscrita no papel do caçador, embora este não seja mencionado por **LSL**. Desse modo, a frase **U LOBO SE FOI** (L4) evidencia uma aproximação dessa criança com a lei presentificada na figura do caçador, aquele que veio para socorrer as vítimas, em nome da lei, enquanto representação da figura paterna. Outrossim, o fato de ter dito que a parte que mais aprecia foi a que se remonta ao sumiço do lobo parece-nos uma forma de perceber o prazer de ver o bem triunfando sobre o mal, tal como nos finais de todos os contos de fadas, se realizando através do sumiço do lobo, evidenciado pela frase **A PATE QUE EU GOSTEI FOI QUE U LOBO SE FOI** (L4). Chalhub (1997, p. 44), a partir da leitura de Lacan, diz que “as palavras são dons, mas não por serem dons imateriais, ao contrário, elas têm um corpo sutil porque estão ligadas à imagens corporais e,

portanto, elas têm essa função de escravizar, de cativar e de sublimar o sujeito”. Por isso, aponta-se a presença desse caçador no texto de **LSL** nas entrelinhas do corpo sutil da palavra.

Portanto, apesar da sinteticidade da produção textual de **LSL**, muito houve que ser observado na produção escrita dessa criança. Por enquanto, reservamo-nos apenas a apontar alguns indícios de autoria em sua escrita, bem como os “erros” que se apresentam nas palavras **CUME** (L1), **PESOAS** (L1-2), **INTERINHA** e **AGEI** (L2), **ERADO**, **DiSOBEDESE** e **AQUREDITAN** (L3) e **PATE** (L4), bem como a escrita da letra **U** para indicar o artigo definido masculino, sendo esta última situação bem comum entre as crianças que estão começando a escrever. Destacamos ainda, a presença da letra *i* escrita na forma minúscula entre as demais que estão em bastão. Questionamos, assim, se essa é uma marca da transição da escrita bastão para a cursiva, ou se essa letra representa algum resto de significante marcado na escrita de **LSL**. Não identificamos ausência de segmentação entre as sílabas ou palavras, tampouco a hiper segmentação, fatores presentes em outras produções vistas neste trabalho.

Compreendemos, portanto, que a produção textual de **LSL** apresenta traços mais fortes de inscrição subjetiva, como a es(ins)crita de suas impressões, por exemplo. Mas, ainda que não tenhamos a ideia de fazer comparações, há de se convir que, das análises realizadas até este ponto, certamente a produção textual de **LSL** está muito mais distante da cópia que a das demais crianças, já que esta também não se atrela à recontagem da história ouvida. Assim, essa criança possui uma escrita criativa, marcada pela inscrição subjetiva, portanto, alicerçada na autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão em textos infantis em busca das subjetividades rendeu-nos a certeza de que valeu a pena conviver com as crianças e de que, na escola, cada uma delas tem a oportunidade de começar seu despertar para a linguagem escrita. Fomos a uma turma ainda barrada pelas muitas questões que se impõem sobre a alfabetização e os desafios dessa tecnologia, mesmo assim, pudemos ver em cada produção textual um pouco da fantasia, traços de uma linguagem que vem se estruturando e vai constituindo cada uma delas como sujeito. A psicanálise, nosso aporte teórico, aposta na importância humanizante da palavra, em sua força e vida, como parte importante dessa estrutura que se organiza gradativamente, que é o sujeito humano e nele, a palavra toma lugar de destaque. Esse campo teórico permitiu-nos filiar à concepção de língua e linguagem como atravessamento do sujeito do inconsciente.

Na presente pesquisa, visamos analisar a produção textual de crianças em processo de aquisição da escrita, apontando elementos que se constituíssem como indícios de inscrição subjetiva e alicerce para a autoria. Assim, buscamos contextualizar a realização dessas atividades na leitura de folhetos de cordel, pois acreditamos que esse gênero pode contribuir para a es(ins)crita das crianças, em virtude de ser uma produção da cultura que consiste numa parte importante das raízes delas mesmas. Nossa investigação se deu, assim, a partir do trabalho com a linguagem na perspectiva teórica da psicanálise, ponto chave do Projeto de Pesquisa ao qual nos vinculamos.

Registramos como as atividades pedagógicas que enfatizam e estimulam a inscrição subjetiva por meio da escrita podem se constituir um poderoso recurso na formação de escritores criativos. As crianças produziram uma série de textos mediadores de nossa busca por elementos que se constituíssem como efeitos de uma inscrição subjetiva, dado que este vem sendo um problema para a escola, pois, cada vez mais, se produzem textos destituídos de marcas de autoria, elemento *sine qua non* para uma escrita criativa, efeito do trabalho psíquico que implica a fantasia da criança.

As produções colhidas revelaram-se um campo permeado pela subjetividade, pois observamos que a maioria se inscreve em seus textos. As crianças colocaram suas opiniões, deixaram marcas de uma subjetividade que vem sendo construída gradativamente, na convivência com os semelhantes, nas oportunidades para ressignificar seus pensamentos, em sua impressão na cultura. Nesse contexto, os folhetos de cordel oportunizaram o encontro das crianças com o mundo do fantástico, e especialmente os contos de fadas se constituíram como a ponte para uma es(ins)crita permeada pelo toque na fantasia.

Fomos surpreendidos com produções textuais com implicação autoral das crianças, textos criativos em que elementos novos iam se misturando gradativamente aos que já faziam parte das histórias e, assim, cada texto era tecido a partir das leituras dos cordéis, mas não como cópia ou simples deslizamento deles. Percebemos, assim, que nossos achados se aproximaram do que foi teorizado por Freud quanto à escrita criativa, ao mesmo tempo em que se adequaram ao que Lacan postulou quanto à importância da palavra para o sujeito humano. Na análise das produções textuais das crianças eclodiram colocações de opiniões, traços de efeitos do inconsciente revelados em tropeços, a incursão ou presença de elementos ligados à fantasia, etc. Todas essas marcas autorais trouxeram um olhar especial para o termo autoria, ressignificando a ideia de que, na produção de um texto, há de se ver mais que o produto final, acabado, pronto para se lido.

Com a leitura de Jakobson, Lacan e De Lemos, aprendemos que a língua vai tomando espaço e constituindo o sujeito, vai se movimentando na busca por uma identidade. E, na escrita aprendida na escola, essa identidade vai se construindo ao passo que o texto sai do lugar de atividade mecânica e ocupa o *nohall* dado criatividade, pela imersão de quem escreve naquilo que escreve. Pensando na autoria como efeito da inscrição subjetiva das crianças, partimos da es(ins)crita, da observação de elementos que caracterizam a escrita como singular e da consideração dos lapsos e tropeços como mais que a simples manifestação do erro, analisamos os textos das crianças despertando para questões que emergem da criatividade como essência de um texto com autoria. Olhamos as produções textuais das crianças na perspectiva de investigar como elas escreviam, questionando se a partir da escrita elas se inscreviam em seus textos, dando origem

a uma es(ins)crita com autoria. E foi assim que descobrimos caminhos para nossa análise, observando e registrando informações cotidianas que pudessem se somar ao que observamos nos textos das crianças.

Chamou nossa atenção a maneira como a leitura dos folhetos oportunizou essa captura da fantasia infantil que se apresentou nas palavras es(ins)critas. As produções textuais evidenciaram também o movimento da língua nas crianças, haja vista que elas se inscreveram a partir do discurso de outrem e foram capturadas por palavras que puderam nos revelar sentidos diversos. Na história de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, a palavra toma proporções diferentes, parece “crescer” quando uma das crianças escreve **fastenpo** (L8 - Produção 2 de JVL). Vimos a captura pelo significante se apresentar na escrita, como aconteceu, algumas vezes, quando uma palavra parecia convocar outra. Assim, temos **coissada** (CEA – Produção 1) como um achado, elemento revelador dessa captura, efeito desse movimento que a língua provoca na criança, o que para nós, revela-se na evidência de que a aquisição da modalidade escrita dessa língua não se dá automaticamente, apenas como um processo de conhecer o código, usar o código, decifrar o código. Ao contrário, vemos que a aquisição das habilidades conscientes para ler e escrever alfabeticamente constitui-se passo importante, mas que a inscrição como sujeito, a captura pela palavra e a tomada do lugar de autor são o cerne da questão desamparada pela escola. Dessa maneira, a singularidade das produções textuais das crianças revelam-se um passo importante para a tomada desse erro como evidência do movimento da língua nos sujeitos, como algo constitutivo e indicador de singularidade, como consequência, as produções textuais nos permitiram identificar indícios de autoria.

Deparamo-nos com os erros, ressignificados, tomados como efeito do movimento da língua na criança que ora aprende a ler e escrever. Parte desses erros das crianças provém de segmentações, palavras cuja pauta sonora aparece marcada na escrita, tal como se faz na leitura, em seu processo inicial, quando a criança lê como se estivesse partindo a palavra em sílabas. Nesse sentido, as segmentações também sugerem uma marca subjetiva no texto, de modo que observamos situações comuns aos iniciantes no caminho da escrita, tais como a troca de letras ou não utilização de maiúsculas, ausência de pontuação, entre

outros, que não foram considerados elementos relevantes que estivessem ligados à escrita como ato mecânico.

Em detrimento do que fora apresentado acerca da carência dos folhetos de cordel na sala de aula e, da não ênfase dos processos de es(ins)crita das crianças, o impacto esperado para essa pesquisa é que a partir desta, professores sintam-se desafiados a incitar a escrita com inscrição subjetiva, que envolve o trabalho psíquico e, portanto, o comprometimento de quem escreve. Nesse sentido, a escrita que pontuamos vai além da cópia, porque compromete o sujeito que escreve, e este, além das competências da consciência também necessárias à leitura e à escrita, mobiliza-se e es(ins)creve criativamente, como base para a autoria.

A resposta aos nossos questionamentos se deu na significação da opacidade desses textos, considerando que há algo mais que aquilo que se apresenta como marca da escrita. Mais que a disposição mecânica de palavras que se arrumam em frases, em parágrafos e depois em textos, a escrita das crianças nos proporcionou ver que a autoria não está apenas ligada à questão da mecânica que envolve o ato de escrever. Ela é, sobretudo, o resultado da implicação do sujeito em seu texto, efeito da imersão num campo heterogêneo, que é a palavra.

Outra questão que nos moveu é a urgência do trabalho dos professores como mediadores do encorajamento das crianças a tornarem-se escritores criativos e, por fim, autores de suas produções textuais. Nesse sentido eles estariam incitando a criatividade de seus alunos no cotidiano da sala de aula. Portanto, esperamos ampliar as discussões em torno da temática com professores da rede pública, buscando novas alternativas para a prática pedagógica fundamentada na autonomia e na autoria como primórdios para a escrita de nossas crianças. Por último, e não menos relevante, esperamos suscitar na academia a pesquisa em torno da articulação entre o cordel e a influência da cultura, desse enraizamento que ela convoca, nos processos de inscrição subjetiva. Almejamos que, por meio deste trabalho, a escola possa olhar para a importância da escrita comprometida, do papel do professor como mediador de uma escrita destituída de cópia, bem como da importância de convidar as crianças à leitura dos folhetos de cordel, marca identitária de nossa cultura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5ª Edição, São Paulo: Scipione, 1997.

ABREU, M. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006a.

_____. **Histórias de Cordéis e Folhetos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006b.

AGUSTONI, P. **O Colecionador de Pedras**. São Paulo: Paulinas: 2007

ALENCAR, C.C.L. **História do Cordel**. Disponível em: http://www.cordelon.hpg.ig.com.br/historia_cordel.htm. Acesso em 07/07/2009.

ALVES, R; Brandão, C.R. **Encantar o mundo pela Palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Escutatória**. In: TOLDO, C. A arte da escutatória. Blog *Texto na Web*. Disponível em: <http://textonaweb.com.br/2009/06/09/a-arte-da-escutatoria/>. Acesso em 05/01/2010 .

AMORIM, M.A. **No visgo do improviso ou A peleja virtual entre cibercultura e tradição**: comunicação e mídia digital nas poéticas da oralidade. São Paulo: EDUC, 2008.

ANDRADE, L. T. **Professores Leitores e sua Formação**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007.

ARRIVÉ, M. **Linguística e Psicanálise**: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros. São Paulo: EDUSP, 2001.

BAKKER FARIA, N. R. A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua. In: SPINILLO, A.G; CARVALHO, G. AVELAR, T. **Aquisição da Linguagem**: Teoria e Pesquisa. Recife: Ed. da UFPE, 2002.

BARRETO, A.C.O.; NATIVIDADE, L. **Xilocordel nas festas populares de Salvador**. Literatura de Cordel. Salvador: Edições Akadicadikum, 2008.

BELTRÃO, F.R.C. **Um estudo sobre a posição assumida pelo outro/ cuidador e sua relação com a fala da criança.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH: Recife, 2009.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas.** 20^a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure.** São Paulo: Cultrix, 1997.

BORGES, S. **O quebra-cabeça: A alfabetização depois de Lacan.** Goiânia: Editora da UCG, 2006.

BORGES, S. X. A. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITTO, M. F. ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDC, FAPESP, 2007.

_____. A aquisição da escrita como processo linguístico. In: LIER-DEVITTO, M. F. ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem.** São Paulo: EDC, FAPESP, 2007.

BOSCO, Z. R. **Um novo olhar sobre o desenho e a escrita.** In: Letras de Hoje, v. 36, N^o3. Porto Alegre: 2001.

_____. **No jogo dos significantes: a infância da letra.** Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança.** Campinas, SP: 2009.

BRANDÃO, C. R; ALVES, R. **Encantar o mundo pela palavra.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** 3^a Edição, Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC. Brasília, 2006.

BURGARELLI, C.G. Sujeito e escrita. In: LEITE, N.V.A. **Corpolinguagem: Gestos e Afetos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUSSATO, C. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 5^a Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALIL, E. (org). **Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. **Trilhas da escrita: Autoria, Leitura e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Escutar o invisível: Escrita e poesia na sala de aula**. UNESP, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure**. 6^a Edição. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1991.

CARVALHO, G.M; RÊGO, F.L.B; LIMA, D.M. **Aquisição de linguagem e a verbalização ecológica do autista**. In: Psychê, Ano VII, N^o 12, jul-dez. São Paulo: 2003.

_____; O erro em aquisição da linguagem: um impasse. In: LIER-DEVITTO, M. F. ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDC, FAPESP, 2007.

_____; LIER-DE-VITTO, M.F. O interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER, I & QUADROS, R.M. (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

CASCUDO, L.C. **Contos Tradicionais do Brasil para Jovens**. São Paulo: Global, 2006.

CAVALLARI, J.S. **O conflitante encontro da língua Materna com uma língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/c00015.htm>. Acesso em 15/10/2009.

CAVALCANTE, M.B.C. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem**. REVISTA DLCV: língua, linguística & literatura, Vol 1, N^o 1 e 2. Campus I, João Pessoa: CCHLA/UFPB, 2003/ 2004. Disponível em: http://revistadlc.dominiotemporario.com/doc/vol1_147-1560001.pdf. Acesso em 22/01/2010.

CAVALHEIRO, J.S. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. Signum: Estudos da Linguagem, Vol. 11, No 2, 2008. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3042/0> Acesso em 30/05/2010.

CHAHUB, S. Assombrosa fala. In: PARLATO, , E.M; SILVEIRA, L. F. B. **O Sujeito entre a Língua e a Linguagem**. São Paulo: Lovise, 1997.

CHEMAMA, R. Pulsão. In: Dicionário de Psicanálise. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil**: Teoria, Prática, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORACINI, M.J. Escrita de si, assinatura e criatividade. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L; MITTMANN, S. **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

COURTINE, J. J. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURSKY, F. & FERREIRA, M.C.L (Org). **Michel Pêcheux & Análise do Discurso**: Uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

CULLER, J. **As ideias de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 1979.

CORRÊA, I. **Nós do inconsciente**. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2007.

CORSO, D. **Fadas no Divã**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DE LEMOS, C. T. G. **Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança**. In: Substratum, vol.1, n.3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F. ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDC, FAPESP, 2007.

DIAS, M.H.P. Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/principal.html> . Acesso em 01/06/2010.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan**: O inconsciente estruturado como linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. Inconsciente. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. Vol.1, Cap. 7. Bauru, SP: EDUSC, 2007. In: O Saussure místico. Disponível em <http://metamorficus.blogspot.com/2009/02/o-saussure-mistico.html> . Acesso em 10/01/2010.

DUCROT, O. TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ELIA, L. O sujeito da Psicanálise e a ordem social. In: ALTOÉ, S. **Sujeito do Direito e Sujeito do Desejo**. Direito e Psicanálise. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

EVARISTO, M.C. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, H.N. et al. **Gêneros do Discurso na Escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIAS, M. H. F. **O novo Cordel: das feiras à sala de aula**. Disponível em: http://www.livrariacortez.com.br/noticias_012.php. Acesso em 05/ março/ 2010.

FELIPETO, C. Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua. In: CALIL, E. **Trilhas da escrita: Autoria, Leitura e Ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, O. P. P. **Efeitos de inibições inconscientes na aquisição da segunda língua**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife: 2008.

FLORES, V.N; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREJ, N; VILAR DE MELO, M.F. Psicanálise e linguagem: Entretecendo um texto. In: ACIOLI, M.D; VILAR DE MELO, M.F; COSTA, M.L.G. **A Linguagem e suas interfaces**. Recife: Livro Rápido, Ed. dos Organizadores, 2006.

FREUD, S. ([1909]1977). **Análise de um caso de neurose obsessiva: O homem dos ratos**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 10, p. 157-252). Rio de Janeiro: Imago.

_____. O interesse filológico da Psicanálise. In: PARLATO, E. M; SILVEIRA, L. F. B. **O Sujeito entre a Língua e a Linguagem**. São Paulo: Lovise, 1997.

_____. **Conferência XXI.** O desenvolvimento da libido e as organizações sexuais. Obras Completas de Freud. Edição Eletrônica. Rio de Janeiro: Imago, 2000a.

_____. **Escritores criativos e seus devaneios:** O poeta e o seu fantasiar Obras Completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2000b.

_____. **Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade:** A sexualidade infantil. In: Obras Completas de Freud. Edição Eletrônica. Rio de Janeiro: Imago, 2000c.

_____. **Parapraxias:** Atos falhos, Conferência II. Publicado por Danles, em 14/06/07. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/socialsciences/psychology/1618571-parapraxias-atos-falhos-confer%C3%Aancia-ii/> Acesso em: 09/01/2010.

FOCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagem/ Veja, 2002.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Leandro Gomes de Barros.** Biografia e outros temas. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/leandro_biografia.html# . Acesso em 23/08/2009.

GALVÃO, A. O. **Cordel:** Leitores e Ouvintes. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GARCIA-ROZA, L. A. **Acaso e repetição em Psicanálise:** uma introdução à teoria das pulsões. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola:** leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL NETO, A. **A produção de texto na escola.** São Paulo: Loyola, 1996.

GÓES, F.A.B. **Eu falo no teu dizer para dizer quem sou:** Um estudo sobre aquisição da linguagem com criança abrigada em instituição governamental. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, 2009.

HILTENBRAND, J-P. Letra simbólica, letra real? In: MELMAN, C. **O significante, a letra e o objeto.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** 18ª Edição, São Paulo: Cultrix, 2001.

JERUSALINSKY, A. **Saber falar**: Como se adquire a língua? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise** – de Freud a Lacan: v.1: As Bases Conceituais – 4^a edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

KATO, M.A. Sintaxe e Aquisição na Teoria dos Princípios e Parâmetros. **Letras de Hoje**, v. 30, n.4, p. 57-73, 1995.

KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. Imaginário. In: KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como formador da função do eu: tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1966].

_____. Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In: LACAN, Jacques. **Écrits**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

LAJONQUIÈRE, L. Apresentação. In: JERUSALINSKY, A. **Saber falar**: Como se adquire a língua? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LAPLANCHE, J; PONTALIS, JB. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, [1967]1986.

LAZZAROTTO, M. I. Afinal, o que é escrever com as próprias palavras? In: MELLO, D. E. W. (Org.) **Gêneros Textuais**: Ensino e produção. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

LEBRUN, J. P. **O futuro do ódio**. Porto Alegre: CMC, 2008a.

_____. O sujeito do inconsciente. In: GEDIEL. J.A.P.; MERCER, V.R. **Violência, paixão & discursos**: o avesso dos silêncios. Porto Alegre: CMC, 2008.

_____. **Um Mundo sem Limite**: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LEMOS, M.T.G. **A língua que me falta**: Uma análise dos estudos em aquisição da linguagem. São Paulo: Mercado de letras/ FAPESP, 2002.

LIER-DEVITTO, M. F. ARANTES, L. **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDC, FAPESP, 2007.

LIRA, J. **A vida e as ideias geniais e dicotômicas do pai da ciência da Linguística**: Ferdinand de Saussure. Folheto de Cordel. Recife: Editora Coqueiro, S/D.

LUYTEN, J.M. **O que é literatura de Cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MACHADO, A. M. N. Do modelo ao estilo: Possibilidades de autoria em contextos acadêmico-científicos. In: CALIL, Eduardo (org). **Trilhas da escrita**: Autoria, Leitura e Ensino. São Paulo: Cortez, 2007.

MANGUEL, A. **A cidade das palavras**: histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARCENA, A. Literatura de Cordel. Verbete do **Dicionário de Diversidade Cultural Pernambucana**. Mimeo, 2008.

MARIANI, B. (Org). **A Escrita e os Escritos**: Reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise. São Paulo: Claraluz, 2006.

MASINI, A.C. S. **Poesia e Tradução: O papel e a importância da métrica regular na poesia**; a tradução da poesia metrificada. Transcrição da palestra na Casa da Palavra de Santo André, SP, no dia 27/06/2002, disponível em: <http://www.casadacultura.org>. Acessada em 25/04/2008.

MAXADO, F. **O que é Literatura de Cordel?** Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MICHELETTI, G (Coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, D. E. W (Org.). **Gêneros textuais**: Ensino e Produção. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

MILNER, J.C. **El Périplo estructural**: figuras y paradigmas. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

_____. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MONTENEGRO, E; NÓBREGA, S. **JOÃO E MARIA**: O sujeito atravessado pela linguagem e a fantasia que o constituem. Apresentado no SILEL 2009, Universidade Federal de Uberlândia, ILEEL, Novembro/ 2009. Resumo disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2009/relatorio/dados_comunicacoes.asp?cpf=03207347495. Acesso em 21/01/2010.

MONTENEGRO DE MÉLO, E.M.S.; VILAR DE MELO, M. F. **Poesia na escola**: Luxo ou Pão Cotidiano? In: Anais do ENLIJE – Encontro Nacional sobre Literatura Infantil Juvenil e Ensino, II, 2008, Campina Grande, PB. ISBN 97885889254-36-6. Campina Grande: Ed. Bagagem, 2008;

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (Orgs) **Introdução à linguística**: Fundamentos epistemológicos, Vol.3. São Paulo: Cortez, 2005.

MORENO, M. **Origens da Literatura de Cordel**. In: Interpoética: Artigos. Disponível em: http://www.interpoetica.com/origens_da_literatura_de_cordel.htm. Acesso em 11/09/2009.

NASIO, J.D. **A Fantasia**: O prazer de ler Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Objeto da Fantasia**. In: A criança magnífica da psicanálise o conceito de sujeito e objeto na teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

NASLAVSKY, J.P.N; CAVALCANTI, M.C.B. A subjetividade nas interações mãe-bebê. In: ACIOLI, M.D; VILAR DE MELO, M.F; COSTA, M.L.G. **A Linguagem e suas interfaces**. Recife: Livro Rápido, Ed. dos Organizadores, 2006.

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística escolar. In: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

PÊCHEUX, M. Análise do Discurso: Três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA DE CASTRO, M.F. **A infância e a aquisição de linguagem**. In: ComCiência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09.shtml> . Acesso em 10/12/2009.

PIMENTA, A. C. **Sonhar, Brincar, Criar, Interpretar**. São Paulo: Ática, 1986.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 3ª edição, Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____; NÓBREGA, M. **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PLON, M. Análise do discurso (de Michel Pêcheux) vs análise do inconsciente. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (Org). **Michel Pêcheux & Análise do Discurso**: Uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007.

POMMIER, G. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. In: MELMAN, C (et al). **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

POSSENTI, S. **Questões para Analistas do Discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

PORGE, E. **Os nomes-do-Pai em Jacques Lacan**: pontuações e problemáticas. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

RASSIAL, A. O livro antes da leitura. In: MENGARELLI, J. K. (org). **Dos contos, em cantos**. Coleção Psicanálise da Criança, Salvador: Ágalma, 1998.

ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, Martelo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002.

RIOS, P. Boas traduções nunca são definitivas. In: **PERNAMBUCO**: Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado. Disponível em: http://www.suplementopernambuco.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=35. Acesso em 26/02/2010.

RODRIGUES, E. **Origens e estripolias dos heróis da literatura de cordel**. Disponível em: <http://www.bahai.org.br/cordel/origens.html>. Acesso em 20/09/2009.

RODRIGUES, L.O. Cantos de memória: o universo poético de dona Maria José. In: WANDERLEY, A.C.C; SEVERO, I.S. **Nas trilhas do Popular: Literatura e educação.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006.

ROUDINESCO, E; PLON, M. Imaginário. **Dicionário de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SALVAIN, P. Escrito. In: KAUFMANN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SANTANA, D; MORAIS, M.D; AGUIAR, M. A.M. **Aproximações e distanciamentos no Continuum fala/ escrita da poesia popular: Cantoria e Cordel.** In: VI Encontro sobre o Ensino de língua e Literatura. EELL. Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, PE: 2008. ISSN: 1981-8424, p. 351-357.

SANTOS, José Antônio dos. **História da Literatura de Cordel.** Folheto de cordel. Fortaleza, CE: 1ª Edição, Tupynanquim Editora, Maio/2007.

SANTOS JÚNIOR, A. L. & ALVES, H. P. **Literatura de cordel na Internet: Novos leitores.** In: ANAIS do VI SELIMEL. Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literatura. Campina Grande: Bagagem, 2009. ISBN Nº 21756481.

SARTORE, A.N. **Inibição na produção de texto.** In: Revista da clínica. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000100010. Acesso em 02/11/2009.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, [1916] 2003.

_____. **Escritos de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2004.

SHUMM, G.S.C. **Um estudo enunciativo de uma política de línguas: Uma identidade misturada.** Mimeo. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000321469> . Acesso em 13/ Janeiro/ 2009.

SOARES, A.P.B et al. **O Conceito de Fantasia na teoria freudiana e na obra “Homem dos Ratos”.** Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1155>. Acesso em 30/03/2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, N^o 25. Belo Horizonte, MG: CEALE, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 19/09/2009.

SORRENTI, N. **A poesia vai à escola**: Reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

TEIXEIRA, M. **Análise de Discurso e Psicanálise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VACHEK, J. A Teoria Linguística da Escola de Praga. In: TOLEDO, D. **Círculo Linguístico de Praga**: Estruturalismo e Semiologia. Porto Alegre: Globo, 1978.

VASSE, D. **O Umbigo e a Voz**: Psicanálise de duas crianças. São Paulo: Loyola, 1977.

VILAR DE MELO, M. F. CAVALCANTI, W. M. A. FREJ, N. Z. De onde a(s) Psicologia (s) olha (m) a linguagem? In: ACIOLI, M.D; VILAR DE MELO, M.F; COSTA, M.L.G. **A Linguagem e suas interfaces**. Recife: Livro Rápido, Ed. dos Organizadores, 2006.

ANEXOS

INSCRIÇÃO SUBJETIVA COMO ALICERCE DA AUTORIA:
PRODUÇÕES TEXTUAIS DE CRIANÇAS A PARTIR DA LEITURA DE CORDÉIS
ÉRICA M^a S. MONTENEGRO DE MELO



<http://fotolog.terra.com.br/aestrofe>

Aestrofe

ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES, TROVADORES
E FOLHETEIROS DO ESTADO DO CEARÁ



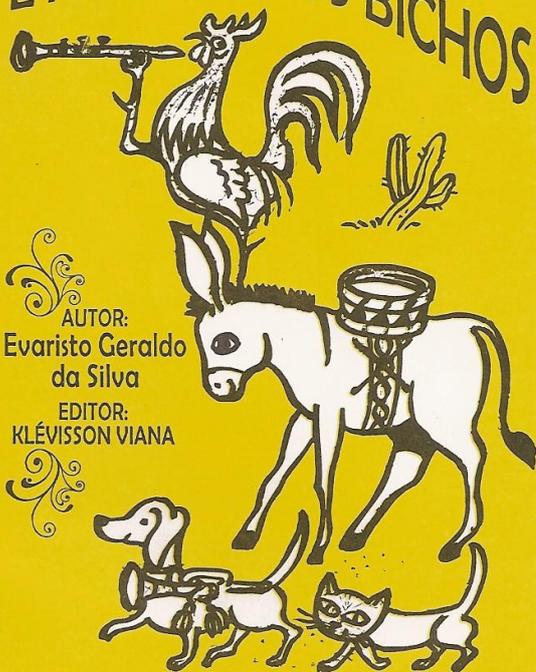
Evaristo Geraldo da Silva, nasceu aos 28 de setembro de 1968 em Quixadá-CE, tem vários trabalhos publicados pela Tupynanquim Editora. Seu cordel *A INCRÍVEL HISTÓRIA DA IMPERATRIZ PORCINA* foi adotado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, para educação de jovens e adultos. Entre seus trabalhos destacam-se os romances: "O conde mendigo e a princesa orgulhosa", "O príncipe que fez de tudo para mudar o destino", "A lenda da lara ou os mistérios da Mãe D'água", entre outros. Publicou, recentemente, pela Editora IMEPH o livro "História de João e Maria". Evaristo Geraldo é sócio-fundador da AESTROFE Associação de Escritores, Trovadores e Folheteiros do Estado.



TUPYNANQUIM
EDITORA

Av. Bezerra de Menezes, 2071 — SL 208 — São Gerardo
Fortaleza — Ceará — Brasil — CEP:60325-004
Tel.:(85) 3217-2891 — tupynanquim_editora@ibest.com.br
<http://fotolog.terra.com.br/tupynanquimeditora2071>

O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS



AUTOR:
**Evaristo Geraldo
da Silva**

EDITOR:
KLÉVISSON VIANA

TUPYNANQUIM EDITORA — Fortaleza, novembro de 2008

Evaristo Geraldo da Silva

O BURRO SABIDO

E A UNIÃO DOS BICHOS

Vou contar nesse cordel
Uma história engraçada
É sobre quatro animais
Que abandonaram a morada
Porque queriam ser músicos
De uma banda falada.

Próximo à cidade de Brêmen
Morava um agricultor
Que era dono de um burro
Possante e trabalhador.
Esse animal transportava
Sacos para o seu senhor.

Mas depois que esse animal
Ficou bem velho e cansado
O dono dele decide
Desfazer-se do coitado
Pois ele já não servia
Para o serviço pesado.

Porém quando o velho Burro
Viu não ter mais serventia
Fugiu da casa do dono
Sua antiga moradia
E seguiu pra uma cidade
Que próximo dali havia.

Essa cidade era Brêmen
Lugar muito especial.
O Burro seguiu pra lá
Porque tinha um ideal
Que era enfim fazer parte
Da Banda Municipal.

No caminho da cidade
O Burro encontrou um Cão.
Esse tal cachorro estava
Sem rumo, sem direção.
E era um Cão perdigueiro
Caçador de profissão.

O Burro pergunta ao Cão:
— Para onde vai, camarada?
Responde o cachorro: — Amigo,
Ando sem rumo na estrada
Porque meu perverso dono
Quis me matar a paulada.

O Burro disse: — Colega,
Preste atenção no que digo
Estou indo pra cidade
Lá terei um bom abrigo
Porque vou tocar na Banda,
Se quiser venha comigo.

- 02 -

Na Banda Municipal
Eu vou tocar violino
Você fica no piano
Pois é instrumento fino
Lá vamos fazer carreira
E mudar nosso destino.

O Cão respondeu dizendo:
— Amigo vamos agora.
Então os dois companheiros
Seguiram de estrada afora
E o Burro seguiu dizendo:
— Nunca mais aceito espora.

Mais na frente eles encontraram
Um bichano abandonado
O pobre Gato vivia
Pelo mundo então jogado
Porque fugiu de sua dona
Pra não morrer afogado.

Quando o Burro soube disso
Falou: — Bichano nos siga.
Nós vamos para a cidade.
(Lá ninguém passa fadiga)
Porque o povo de Brêmen
Não vive fazendo briga.

Venha conosco pra Brêmen
Conquistar novo ideal
Pois na cidade seremos
Contratados afinal
Para sermos grandes músicos
Da Banda Municipal.

- 03 -

O Gato nem conversou
E seguiu seus companheiros.
Eles iam no caminho
Fazendo grandes roteiros
Dizendo: — Nós vamos ser
Músicos e cancioneiros.

Os três amigos passaram
Perto duma moradia
Na casa viram um Galo
Cantando com euforia
Próximo da hora em que a noite
Vem se despedir do dia.

Eles perguntaram pro Galo:
— Porque canta assim tão forte?
Ele disse: — Companheiros,
Eu fui condenado a morte
E por causa disso estou
Maldizendo minha sorte.

A minha dona ordenou
Para a sua cozinheira
Disse: — A noite mate o Galo
Duma forma bem ligeira
Porque amanhã eu quero
Uma sopa de primeira.

O Burro falou: — Colega,
Pare com essa ansiedade
Nos acompanhe e você
Terá oportunidade
De ser um músico famoso
Duma Banda da cidade.

- 04 -

Vamos conosco pra Brêmen
Para mostrar seu talento
Fuja daqui sem demora
Se livre desse tormento
Porque se ficar aqui
Vai servir de alimento.

O Galo disse: — Colegas,
Esse convite eu aceito
Pois este é um velho sonho
Que guardo dentro do peito
E somente assim terei
Paz, liberdade e respeito.

Os quatro seguiram juntos
Mas tiveram que parar
Pois a noite estava escura,
Difícil de caminhar
E eles estavam cansados
Precisando repousar.

Então o Gato subiu
Em um pé de cajarana
De lá ele pode ver
Uma humilde choupana
E falou aos companheiros:
— Vamos pra aquela cabana.

O Burro diz: — Vamos lá
Procurar comida e abrigo
Porque a fome é pra nós
Nosso pior inimigo
E precisamos dormir
Sem correr nenhum perigo.

- 05 -

Porém aquela choupana
Estava sendo habitada
Por um grupo de ladrões,
Gente vil e desalmada
Que usavam como refúgio
A choupana abandonada.

Esse grupo de ladrões
Ali fazia um banquete.
Na mesa tinha de tudo
Arroz, carne, pão e leite.
Essas pessoas comiam
Sentindo grande deleite.

Quando os animais chegaram
Naquela casa singela
Logo o Burro observou
Tudo por trás da janela
E viu bastante comida
Exposta em prato e tigela.

O Burro por um bom tempo
Escuta os homens falando
Deu pra ouvir que estavam
Um roubo comemorando
Por isso esses tais ladrões
Festejavam se fartando.

O Burro falou: — Colegas,
Vamos ter que conseguir
Expulsar esses bandidos
Da cabana e a seguir
Teremos muita comida
E um bom lugar pra dormir!

- 06 -

Os quatro animais ficaram
Pensando numa maneira
De como expulsar dali
Aquela quadrilha inteira
Para que eles pudessem
Matar a fome e a canseira.

O Burro rompe o silêncio
Dizendo: — Está resolvido
Subam em cima de mim
E façam grande alarido
Cantando numa só voz
Dó, bemol e sustenido.

Os três subiram depressa
No Burro e este afinal
Colocou as duas patas
Na janela lateral
Enquanto todos faziam
Um barulhão infernal.

O som que eles fizeram
Era horrível e estridente
Pois todos ali cantavam
Duma forma diferente
Porque cada bicho usava
A sua voz pertinente.

Quando os ladrões escutaram
Esse som aterrador
Todos fugiram correndo
Sentindo grande pavor
Pensando ser uma alma
Ou monstro destruidor.

- 07 -

Nisto os quatro companheiros
Entram e sentam na mesa
Comeram até se fartar
Carne, arroz e sômbremesa
Porque na choupana tinha
Um banquete com certeza.

Terminada a refeição
Os quatro foram dormir
Porém antes apagaram
A luz que estava a luzir
Porque muita claridade
Não faz o sono fluir.

Disse o Burro: — Cada um
Durma onde bem lhe apraz.
O Galo em cima da virga
E o Cão ficou por detrás
Da dita porta por onde
Debandaram os marginais.

O Gato ficou nas cinzas
Quentinhas lá do fogão
E o Burro em cima do estrume
Na sala de refeição
Cada qual dormiu num canto
Em completa escuridão.

Passava da meia-noite
E o silêncio era total
Porém os quatro ladrões
Que estavam no matagal
Pensavam em como voltar
Para a choupana afinal.

- 08 -

O chefe daquele bando
Falou: — Isso é covardia
Nós fugimos sem saber
O que de fato existia
Vou mandar alguém ir ver
O que realmente havia.

E ordenou para um bandido
Dizendo: — Vá a choupana
Ver se há alguma coisa
Assombrosa ou sobre-humana
Pois nossa imaginação
Muitas vezes nos engana.

Mas tenha plena certeza
Do que existe de fato
Não venha com brincadeira,
Não seja um homem insensato,
Pois eu não quero passar
A noite toda no mato.

O coitado do ladrão
Saiu tremendo de medo
Porém foi para a choupana
Pra desvendar o segredo,
Forçado pelo seu chefe
Pois temia um triste enredo.

Quando ele entrou na choupana
Grande silêncio reinava
E devido a escuridão
Com calma o bandido andava
Porém aquele silêncio
Cada vez mais lhe assustava.

- 09 -

Foi o ladrão pra cozinha
E aí olhou pro fogão
Então o bandido viu
Brilhando na escuridão
Os olhos do tal bichano
Luzentes como um tição.

O coitado do ladrão
Não teve sorte, nem tato,
Pois de posse de um cigarro
Enfiou no olho do Gato
Porque pensava que aquilo
Fosse uma brasa de fato.

Então o Gato saltou
No rosto dele na hora
Bufando e dando azunhada,
E o infeliz se apavora
Desesperado, o bandido
Corre no rumo de fora.

Com o susto e a escuridão
Corria desnordeado
Por isso esbarrou no Burro
Que estava no chão deitado
Então o Burro lhe deu
Um coice bem acertado.

Quando o ladrão foi passando
Pela porta de saída
O Cachorro lhe aplicou
Na perna grande mordida
Que abriu em sua canela
Uma profunda ferida.

- 10 -

O Galo lá do seu canto,
Gritava: — COCORICÓ!
Nessa hora a situação
Do ladrão fazia dó
Pois já escorria merda
Até no seu mocotó.

O bandido disparou
A correr enlouquecido
Pensando que aquilo fosse
Algum ente falecido
Ou monstro muito perverso,
Sanguinário e destemido.

Por cima de pedra e pau
Correu o pobre coitado
Até chegar onde estava
O bando dele amoitado
Mas quando ele chegou lá
Estava desfigurado.

Então o chefe do bando
Perguntou para o ladrão:
— O que foi que aconteceu?
Porque toda essa aflição?
Pois parece que você
Foge duma assombração.

O bandido respondeu:
— Deixe eu descansar um pouco
Porque já corri bastante
Por cima de pedra e toco
E nunca na minha vida
Passei por igual sufoco.

- 11 -

Saibam que naquela casa
Eu não voltarei jamais
Porque lá tem uma bruxa
Que é perversa demais
Pois arranhou minha cara
De uma maneira voraz.

Quando a bruxa me feriu
Tentei fugir do lugar
Mas um homem me bateu
Lá na sala de jantar
E um outro detrás da porta
Me esfaqueou ao passar.

Meu estado nessa altura
Já era de fazer dó
Aí corri feito louco
Em um desespero só
Mas ainda ouvi alguém
Gritando: — Volta bocó!

Por isso digo a vocês:
— Vamos mudar pra outro canto.
Pra aquela casa não volto
Depois de tamanho espanto
Pois nunca na minha vida
Sofri assim desse tanto.

Então aqueles ladrões
Dali fugiram arrasados
E lá nunca mais voltaram
Porque ficaram assustados
Pensando que se encontraram
Com seres endiabrados.

- 12 -

Na manhã do outro dia
Disse o Burro: — Vou parar
Não irei mais pra cidade
Ficarei neste lugar
Porque gostei desse canto
E aqui eu irei morar.

Vamos ficar por aqui
Vivendo em comunidade.
Fica o sonho de ser músico
Pra outra oportunidade
Já que encontramos abrigo,
Comida e tranquilidade!

Os animais habitaram
Na choupana abandonada.
Eles viveram felizes
De forma civilizada
E nunca mais nenhum deles
Voltam a antiga morada.

Essa história nos provou
Que o medo causa na gente
Idéia fantasiosa
Às vezes inexistente
Que não passa de ilusão
Criada por nossa mente.

FIM

- 13 -



Foto: Mateus Sá

SUSANA MORAIS de França Medeiros, nasceu em Recife a 29/09/1980 mas tem raízes no Pajeú. Membro fundadora da UNICORDEL, participa do grupo Vozes Femininas e ocupa o tamborete nº 19 da Galeria dos Mortais na www.interpoetica.com. Desde 2005 a autora se dedica a escrever cordéis de temas variados. Possui mais de 15 títulos individuais publicados; e também publicou pelepas virtuais e desafios na Internet com Poetas como José Honório, Allan Sales, Mauro Machado e Mariane Bigio. A autora pretende com seus versos conduzir o leitor pelo imaginário da poesia popular e anseia agora em habitar o universo infantil e descobrir o mundo mágico que nele se esconde.

Contato:
E-mail: susanamfranca@yahoo.com.br
Fone: (81) 9939-9846 / 8853-3038



EDITORA RAQUEIRO
COM RAÍZES NA TERRA

81 3088.5843

editoracoqueiro@bol.com.br

R. Guaianazes, 521 . Campo Grande . Recife . PE



Autora: Susana Morais

ANA E O FORMIGUEIRO



Março . 2009

Autora: Susana Morais

ANA E O FORMIGUEIRO

Numa manha de domingo
Ana estava a passear
E o dia estava lindo
Um bom dia pra brincar

E na casa da vovó
Sempre tinha brincadeira
Ela nunca estava só
Pois a turma era primeira

Certa vez lá no quintal
Ana viu um formigueiro
Ele era tal e qual
Uma montanha de dinheiro



A garota chegou perto
E ouviu uma doce voz
Um 'formigo' bem esperto
Lhe falou em tom veloz:

"Minha cara amiga Ana
Sei que podes me escutar
Sei também que és bacana
E que vais nos ajudar"

É que existe um gafanhoto
Que ameaça o formigueiro
Ele é muito maroto
Também feio e trapaceiro"

Ana ouviu toda a história
Que o 'formigo' lhe contava
E pra sempre na memória
Tudo aquilo ali ficava

Resolveu pedir ajuda
Para sua Vovozinha:
"Vovó Mila me acuda
Pois eu sei que és boazinha"

E montaram armadilha
Pra pegar o gafanhoto
Ia ser uma maravilha
Ver o gafanhoto roto

02

03

Pediram pra Dona Aranha
Fazer uma grande teia
E ela lá com toda manha
A trapaça ia ser feia

Atrair o gafanhoto
Começava assim o plano
As formigas todas juntas
Não podia haver engano

Quando o gafanhoto viu
A montanha de comida
Não pensou mais de uma vez
Correu sem pensar na vida

Atacando a comilança
Nem de longe percebeu
Que estava preso à teia
De repente aconteceu

Ele então tentou correr
Mas não conseguia andar
Já que suas patas todas
Não podia despregar

As formigas lhe cercaram
Dentro de um formigueiro
O puseram pra pensar
De castigo o dia inteiro

04

05

Com a cuca a funcionar
Gafanhoto repensou
Que a sua atitude
A muitos prejudicou

Porque quando o inverno chega
Sempre acaba a comida
Então todo o formigueiro
Ficaria sem guarida

Se mostrou arrependido
Se dispôs ajudar
Desse dia em diante
Não iria perturbar

O castigo terminado
Libertaram o bichinho
Pois depois daquele dia
Ele virou amiguinho

Formigueiro e gafanhoto
Trabalhavam sem limite
Depois disso pra comida
Nunca faltou apetite

Ana com o formigueiro
Sempre sempre ajudava
E depois daquele dia
Mais amigos conquistava

06

07

E então a natureza
Dessa forma se alegrou
Entre bichos e humanos
O amor enfim reinou

Esta história que contei
Agradeço a ajuda
De uma linda menininha
A minha sobrinha Duda!

Susana Moraes,
Março/2009

08

PRODUÇÃO TEXTUAL 2 - CEA

FALE SOBRE A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU...

CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL

AUTORA: LÚCIA COSTA CARVALHO



não achi certo de se medir
a vida e a felicidade com o
dinheiro a não ser que se queira
ter a ilusão de ser feliz a não ser
também não a se. certo o
lado da contada uma
música para os olhos
vermelho e no final da
história os caçadores
a partir da vida e da
tiraram a vida do planto
e comemoraram um

PRODUÇÃO TEXTUAL 1 - EFF

Fale sobre a história que você ouviu...

O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS – EVARISTO GERALDO DA SILVA



a historia foi boa porque
o gal disse prota a que
seu bô e eu achei ingta sob
de rês que o lata rican com
medo de bichos

PRODUÇÃO TEXTUAL 2 - EFF

FALE SOBRE A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU...

CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL

AUTORA: LÚCIA COSTA CARVALHO

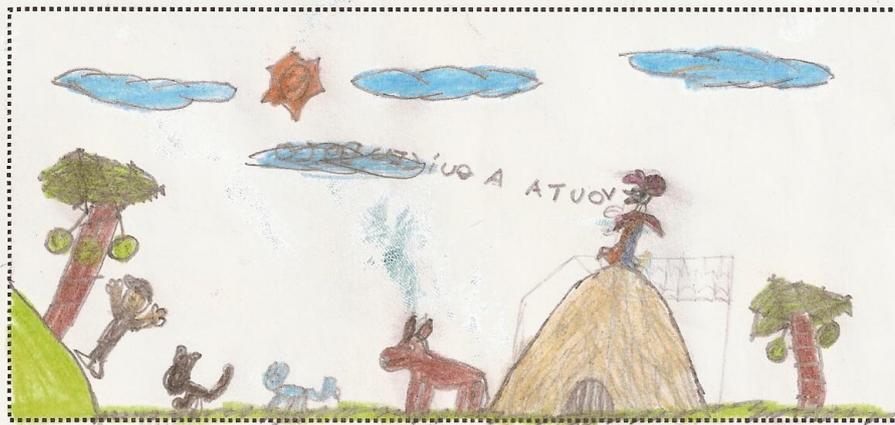


Eu ouvi a história da
e eu a dei memória para
o lobo e guilherme os dentes
na outra história que eu li
o lobo tremou e não no
armário e os capodores
tiveram a ideia de armário
e deu uma coisa muito
eu acho que o armário da
história disse porque os
capodores e o lobo a variga
do lobo e tirou o chapéu
vermelho e a variga e
colocou fora na variga de
lá e o lobo não no
para

PRODUÇÃO TEXTUAL 1 - JVS

Fale sobre a história que você ouviu...

O BURRO SABIDO E A UNIÃO DOS BICHOS – EVARISTO GERALDO DA SILVA



eu achei muito legal porque
eles vão fazer uma banda e quan-
do eles foram para uma casa
nem pensava de fazer abrindo
uma torada o burro e a gata
eram bem amigas e o burro
parou próximo do burro
quando ele abriu a porta do cocho
sua mãe deu o nome da la-
dra e assim começou a
a gata começou e assim foi
para a qual lugar onde es-
ta na reunião lá fora

PRODUÇÃO TEXTUAL 2 - JVS

FALE SOBRE A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU...

CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL

AUTORA: LÚCIA COSTA CARVALHO



era uma vez um chapeuzinho vermelho
que era a mãe e muito legal mais
na a chlo legal o loto comer
a vovó e a casa pel zinho
mais a casa e gal ele cair
na casa para a pira e
a mãe ser malícia por a chlo
legal a se torubna por que
o casa se mata pira
na torubna se loto mal
ele comel a casa mais a chlo gal
mais a chlo chanta a casa pel
grito e a casa se nos vian
a loto se mim se la mais
na a vovó a torubna
se loto pegara a vovó e
a casa pel zinho pegaram um
monte de peira e se loto
na torubna se loto e eles se
vian rinas chameo a loto
a casa se loto chameo a loto
chlo e o cam na casa e de pois comel a casa

PRODUÇÃO TEXTUAL 2 - LSL

FALE SOBRE A HISTÓRIA QUE VOCÊ OUVIU...

CHAPEUZINHO VERMELHO EM CORDEL

AUTORA: LÚCIA COSTA CARVALHO



EU ACHEI MUITO INTERESSANTE UM LOBO CUME 2 PESSOAS
E AS PESSOAS SAÍ INTERINHA DA BARRIGA DO LOBO, EU
Peguei ERADO DO SOBEDESE A MÃE DELA E A QUREDTANNO LOBO,
E A PATE QUE EU GOSTEI FOI QUE O LOBO SE FOI.

Blank lined paper for writing.

CONVITE PARA A BANCA PRÉVIA

Com um caminho percorrido
Ainda por concluir
Vimos através de versos
Colaboração pedir
E fazer-lhe um convite
Pra conosco refletir

Pra ler uma Dissertação
Sobre Cordel e Autoria
Leitura, Escrita, Escola
Vê-se nossa ousadia
De unirmos tudo isso
Sem fazer alegoria

Escolhemos o seu nome
Pra poder nos ajudar
Nessa construção que agora
Precisaremos fechar
Sua leitura contribui
De modo particular

Um dia para um encontro
Precisamos confirmar
E marcarmos a Pré-banca
Para podermos sentar
E após suas leituras
Considerações falar

Não temos data marcada
Temos como sugestão
O dia ___ / _____
Para essa reunião
Antes, tu receberás
O trabalho em tua mão

Agradecemos felizes
Se puderes contribuir
Pois sabemos, teus estudos
Nossos olhos podem abrir
Para fazer as melhoras
Que o tempo permitir.

Atenciosamente,

Érica M^a S. Montenegro de Melo
Mestranda
Maria de Fátima Vilar de Melo
Orientadora
Unicap, PE.



CARTA RECEBIDA DE CEA

