



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO PRÓ - REITORIA  
ACADÊMICA COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS – GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**MÉRCIA IRABEL SOARES**

**INCIDÊNCIAS DO SUJEITO DO INCONSCIENTE EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS DE CRIANÇAS**

**RECIFE - 2014**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO PRÓ – REITORIA  
ACADÊMICA COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS- GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**MÉRCIA IRABEL SOARES**

**INCIDÊNCIAS DO SUJEITO DO INCONSCIENTE EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS DE CRIANÇAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação  
da Universidade Católica de Pernambuco como requisito  
para a obtenção do título de Mestra em Ciência da  
Linguagem, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima  
Vilar de Melo.**

**RECIFE - 2014**

**INCIDÊNCIAS DO SUJEITO DO INCONSCIENTE EM PRODUÇÕES  
ESCRITAS DE CRIANÇAS**

**MÉRCIA IRABEL SOARES**

**ORIENTADORA – Profª Drª MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO**

**Este trabalho será apreciado pela seguinte Banca Examinadora, nomeada pela coordenação de Pós – Graduação da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO que concederá o título de Mestra em Ciências da Linguagem.**

**Banca Examinadora.**

---

**Profª. Dr.ª Maria de Fátima Vilar de Melo**

---

**Profª. Drª. Glória Maria Monteiro de Carvalho ( Titular Interno )**

---

**Profº. Dr. Fernando Antônio de Barros Goes ( Titular Externo )**

**Local e data da aprovação: Recife, 28 de Junho de 2013**

***O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo em que inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor.***

**(Clarice Lispector)**

## DEDICATÓRIA

*A psicóloga Ruth Irabel, minha filha, que vivenciou de perto com a pesquisa, mas, sobretudo pela colaboração nas discussões dos estudos.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meu enorme agradecimento vai para o poder Divino, de um grande Deus, fonte de fortaleza para continuar nos estudos com fé e vontade de vitória.

Agradeço a todos os professores, durante o momento teórico do mestrado e pela rica contribuição de conhecimentos. Agradeço à orientadora Fátima Vilar e a co-orientadora Nadia Azevedo, pela dedicação e cuidado comigo.

Meus agradecimentos ao grupo de estudo, referente aos textos de Freud e aos seminários de Lacan, do Fórum de Psicanálise do Campo Lacaniano do Recife. Fico grata pelo acolhimento e por proporcionarem, nestes estudos, o conhecimento acerca da psicanálise e a interlocução na pesquisa entre Linguagem e Psicanálise.

Aos meus pais, pela educação recebida e dedicação no meu desenvolvimento como pessoa e profissional, em especial a minha mãe. Agradeço por estar aqui obtendo mais uma conquista e, assim, estar crescendo como educadora.

Às minhas filhas Ruth Irabel e Michelle Irabel, pelo incentivo durante a pesquisa e pelas preces nos momentos difíceis, na realização da pesquisa. Com essa certeza afirmo que, o maior agradecimento é a constatação da imensa felicidade, que tenho por elas existirem na minha vida.

Agradeço aos amigos que colaboraram diretamente à conclusão do curso, em especial ao amigo Carlos Medeiros e a amiga Gilza Rodrigues, pelo apoio.

À professora Sandra, à equipe pedagógica da escola onde foi realizada a pesquisa e aos pais das crianças, por aceitarem a participação dos seus filhos, durante as atividades.

## **RESUMO**

A presente dissertação enfoca produções textuais infantis, encontrando-se vinculada ao projeto intitulado: Sujeito do inconsciente, discurso e inserção social em situações de aquisição e distúrbios de linguagem, obedecendo aos critérios metodológicos adotados pelo projeto citado. Sua proposta da pesquisa é contribuir para que os docentes tenham um olhar mais atento à escrita infantil, um olhar que não se limite aos aspectos cognitivos, geralmente privilegiados pela maioria dos teóricos, cujos trabalhos dão sustentação ao trabalho pedagógico e, assim, as práticas em sala de aula. Dessa maneira, essa pesquisa recorre aos trabalhos realizados no campo da linguística estrutural e da psicanálise, notadamente a conceitos elaborados por Freud e Lacan. Assim, ela tem como objetivo geral: investigar as incidências subjetivas em produções de crianças em processo de aquisição da língua escrita, levando em consideração a imbricação entre o sujeito do inconsciente e o funcionamento da língua na escrita. Já os objetivos específicos consistem em investigar o funcionamento da língua, ou seja, os processos metafóricos e metonímicos, bem como, investigar formações do inconsciente cujos indícios marquem o texto, como: esquecimento de palavras, de fatos, troca de palavras, lapsos de escrita, mutilação de palavras. Para tanto, foi desenvolvida uma atividade de produção textual com crianças, ambos os sexos, compreendidas na faixa etária de sete – oito anos, alunos do segundo ano do primeiro ciclo de escola pública, da cidade do Recife. Os critérios de análise foram guiados por princípios e conceitos oriundos da linguística estrutural, particularmente Saussure e Jakobson, e da psicanálise freudiana e lacaniana. Os resultados mostram como a produção dos textos contou com a imbricação entre o funcionamento estrutural da língua e as formações inconscientes, que foram deixando seus traços no texto.

**Palavras-Chave:** Língua, Linguagem, Sujeito do inconsciente e Produção Textual.

## **ABSTRACT**

This dissertation focuses on text production for children, it is linked to the class project named: subject of unconscious, discussion and social insertion in learning situations and language disorder, it follows the methodical criteria used by the class project already made above. The goal of this research is drawing the attention of teachers to the writing of children, not only to the cognitive aspects, genially cited by most of theorist, whose, theories support pedagogic work in classrooms. So this class of research turns to researches on linguistic and psychoanalysis, known concepts of Freud and Lacan. Then, its general goal: investigate the subjective incidences of children's glasswork, larine how to write, considering the fart between the subject of unconscious and the working of language in writing. The specific goals consist of investigation the functioning of the language, that is, the metaphorical and metonymic processes, and investigate formations of unconscious whose signs mark the text. As forgetting words, bad diction, so it was developed and a activity of producing texts with children, both genders, between seven and length years, students of the second grade of the first cycle in public schools, in the city of Recife, the criteria of analysis were guild by principles and concept form Linguistics, specially Saussure and Jakobson and psychoanalysis of Freud and Lacan. The results have shown now the production of texts and to do with facts of structural functioning formation that leaves clue in the text.

**KEYWORDS:** Language, Language, Subject the Unconscious and Textual Production.

## SUMÁRIO

Introdução.....	10
<b>1. Fundamentação Teórica</b>	
<b>1.1 A linguística estrutural: Saussure e Jakobson.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 - Linguagem: Língua e fala (Langue e Parole).....	14
1.1.2 - Natureza do Signo: Significado e Significante.....	17
1.1.3 - Mutabilidade e imutabilidade do signo.....	20
1.1.4 - O valor linguístico.....	20
1.1.5 – O funcionamento linguístico: As Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas.....	20
<b>1.2 Considerações gerais referentes à Psicanálise.....</b>	<b>25</b>
1.2.1 - Sobre a Psicanálise freudiana: algumas notas.....	25
1.2.2 - Apontamentos sobre a teorização lacaniana.....	28
1.2.3 – A produção escrita: uma concepção que articula Linguística e Psicanálise.....	34
<b>2. Método</b>	
<b>2.1 -Campo da pesquisa e participantes.....</b>	<b>41</b>
2.1.1 Informações sobre a escola.....	41
2.1.2 Informações sobre a professora.....	42
2.1.3 2.1.3 Informações sobre as turmas.....	43
<b>2.2- A constituição do <i>corpus</i>.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3- Procedimentos para a análise nas produções textuais.....</b>	<b>47</b>
<b>3. Análises das produções textuais das crianças.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1-Produções textuais das crianças.....</b>	<b>48</b>
<b>Considerações Gerais.....</b>	<b>77</b>
<b>Referências.....</b>	<b>81</b>

## INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa é a análise de produções textuais, realizadas por crianças dos anos iniciais de escolarização, ancorando-se em uma concepção de escrita que não se restringe aos seus aspectos cognitivos, conhecimento linguístico consciente, mas no que concerne à inscrição subjetiva e, por conseguinte, aos tropeços da linguagem produzidos pelo inconsciente.

Vale assinalar que o ponto de origem desta pesquisa está situado nas observações que fiz no exercício das minhas atividades pedagógicas. Assim, ela parte de experiências referentes à escrita de crianças em fase de alfabetização que provocaram uma inquietação na pesquisadora. Nessa perspectiva, reconhecemos o processo de alfabetização, que é um ponto delicado para a escola, haja vista que muitos desafios durante o 1º Ciclo devem ser enfrentados, tanto pelas crianças, quanto pelos educadores.

Essas experiências permitiram-nos observar que as produções escritas das crianças trazem as marcas das situações de vida pelas quais elas passam, principalmente, as situações familiares, o que nos conduz a supor que haja um deslocamento metonímico do algo que elas vivem para as produções.

Essas observações nos levam a colocar algumas questões como: Como escrever? Sobre o que escrever? O que escrever? O que está representado na escrita da criança? São questões que nos levaram a refletir sobre a produção escrita da criança para além do texto. No entanto, o que normalmente ocorre é que o professor realiza uma avaliação contínua das atividades elaboradas pelas crianças, nas práticas da sala de aula, que faz parte da didática da escola. Mas, o que parece ser avaliada nas produções são as regras ortográficas, semânticas e sintáticas, que, evidentemente, não devem ser desprezadas, mas, por outro lado, não se reconhece as possibilidades de surgir nas construções dos textos a interferência do discurso do inconsciente, da dinâmica psíquica.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: investigar as incidências subjetivas em produções de crianças em processo de aquisição da língua escrita, levando em consideração a imbricação entre o sujeito do inconsciente e o funcionamento da língua na escrita.

Já os objetivos específicos consistem em investigar o funcionamento da língua, ou seja, os processos metafórico e metonímico, bem como investigar formações do inconsciente cujos indícios marquem o texto, como: esquecimento de palavras, de fatos, troca de palavras, lapsos de escrita, mutilação de palavras.

Para tanto, recorreremos aos fundamentos teóricos da linguística estrutural, representados aqui por Saussure e Jakobson e a psicanálise freudlacaniana. Ao descobrir o inconsciente, Freud observou que este seria o lugar das fantasias que sustentam o sujeito humano. Segundo Pimenta (1986, p.17) “havia outro mundo, interno de fantasias, com outro registro onde essas histórias se passavam”. Para tanto, a fim de compreender esse deslocamento, convocamos as ideias de Lacan, no que diz respeito aos registros do inconsciente, a saber, Imaginário, Simbólico e Real. Ele mostra em sua teoria que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, a partir de tais registros e das cadeias de significantes.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos:

No capítulo primeiro, apresentamos a linguística estrutural, notadamente o trabalho Saussure e Jakobson, enfocando o funcionamento linguístico. Assim, ressaltamos o percurso destes dois grandes linguistas: Saussure com quem tudo começou e Jakobson que deu prosseguimento ao trabalho de seu mestre. No que tange aos estudos de Saussure, enfocaremos sua grande contribuição a partir da visão do CLG \_\_ “Curso de Linguística Geral” \_\_, dando destaque a sua concepção sobre o signo e suas características (arbitrariedade, imutabilidade etc.), as relações entre os signos sintagmáticas e paradigmáticas e a teoria do valor. Assim sendo, seus estudos nortearam as análises dos textos das crianças.

Nesse capítulo é fundamentado outro item, que é o inconsciente Freudiano e Lacaniano. Enfocaremos de modo mais específico, as formações do inconsciente, no intuito de entendermos a dinâmica psíquica. Dessa maneira, convocamos os

estudos de Freud e Lacan, cuja obra consiste faz uma releitura em Freud para ir mais longe, apresentando a estrutura do inconsciente.

No capítulo segundo, apresentamos os procedimentos metodológicos, com a seleção do **corpus** e a escolha dos textos em análise, quando focalizamos nas produções textuais, como o sujeito escreve. Para facilitar esses procedimentos, realizamos de início, atividades didáticas para um estabelecer um relacionamento com os participantes, durante os textos produzidos. Dessa forma, seguimos o objetivo da pesquisa e os critérios empregados para a coleta em seguida para análise, que trabalhou com elementos que possibilitaram a investigação da inscrição subjetiva a partir de indícios do funcionamento da língua na sua articulação com o atravessamento do inconsciente.

Apresentamos no capítulo terceiro, as análises dos textos que compõem o **corpus** da pesquisa. Essa análise procurou seguir os critérios apresentados no capítulo voltado à apresentação da metodologia.

Por fim, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa que se constitui como uma dissertação de mestrado.

## **CAPÍTULO - 1**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **1.1 A linguística estrutural: Saussure e Jakobson**

Para melhor compreensão dos aspectos envolvidos no processo de aquisição na escrita de criança recorreremos aos conceitos desenvolvidos no campo da Linguística Estrutural, aqui representado por Saussure e Jakobson, Esses conceitos serão muito importantes para desenrolar desta pesquisa.

A teorização da linguística moderna tem como fundador Ferdinand de Saussure, que inaugura um novo tempo no estudo da linguagem ao realizar o “Curso de Linguística Geral” (CLG) em 1906-1907, 1907-1908 e 1910-1911 em Genebra, tendo sido publicado em forma de um livro em 1916. Essa publicação foi organizada por dois discípulos de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, que muito embora não tenham sido aluno de Saussure, contaram com as anotações dos estudantes e do próprio Saussure. Vale dizer que a série de cursos dada por Saussure promoveu em um “corte epistemológico”, uma vez que engendrou uma maneira radicalmente distinta de considerar os fatos da linguagem.

Saussure ao estudar a língua, propõe pensá-la como um sistema. O que é um sistema? O mestre nos esclarece que é um conjunto com unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, e para ilustrar esse funcionamento ele chega a utilizar o exemplo do jogo de xadrez, ou seja, mudam-se as estratégias, mas não as regras do jogo. Assim, essa concepção dá um lugar de destaque à ordem própria da língua.

O pensamento de Saussure sobre a língua e a linguagem e seu funcionamento dão origem, a abordagem estruturalista, que tem início com o trabalho de Claude Levi-Strauss, no campo da antropologia, porém, não se pode falar do estruturalismo como um campo unificado, pois há tendências diversas.

Como o legado de Saussure atravessa o tempo, ao contribuir com suas ideias para a ciência linguística e demais ciências humanas, continua norteando parte dos trabalhos realizados na linguística moderna.

Ao avançar no seu trabalho acerca das questões linguísticas, Saussure (2003, p. 13) diz que, “a matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana”.

### 1.1.1 Linguagem: Língua e fala (*Langue* e *Parole*)

Saussure, no CLG, distingue a língua da fala, afirma que a língua é um sistema de signos enquanto a fala é a tomada da língua por um indivíduo: “a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação”. O mestre (2006, p.17) diz ainda que. “A esse princípio de classificação poder-se-ia objetivar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela natureza”. A língua é convencional, sendo classificável entre os fatos sociais.

Saussure apresenta os fundamentos da língua no CLG, ele propõe a criação de uma ciência geral que nomeia de “semiologia a partir do objeto que seria as leis da criação, da transformação dos signos e dos sentidos”. Afirma que a linguística faria parte da semiologia, de modo que as leis da semiologia seriam aplicadas à linguística, como podemos ler na citação abaixo.

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos, no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral; chamá-la-emos de Semiologia (do grego *semeion*, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, a existência; seu lugar está determinado de antemão. A linguística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobriu serão aplicadas à linguística e esta se achará destarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos. (SAUSSURE, 2006, p.24).

Ainda diz que, “a tarefa do linguista é definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (p.).

A língua e a fala formam a linguagem. Esta tem um lado social e cultural, a língua ou *langue*, e um lado individual a fala ou *parole*, sendo impossível conceber

uma sem a outra, pois, de acordo com o mestre genebrino, “a língua é a condição da fala”, uma vez que quando falamos, estamos submetidos ao sistema de regras correspondente à língua. Seguindo a definição do CLG:

Mais o que é língua? Para nós ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu toda a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (2006, p.17).

Saussure mostra enfaticamente que a língua tem ordem própria e, por conseguinte, sua autonomia. Conforme Martelotta (2009, p. 116) “para o mestre, a língua é um sistema supra individual utilizado como meio de comunicação entre os membros de comunidades”. Entretanto, no entendimento saussuriano a língua corresponde à parte essencial da linguagem, pois o indivíduo sozinho não pode criar nem modificar a língua. Assim sendo, de acordo com o CLG, o propósito de estudo da linguística estrutural está situada na língua e não na fala, já que está na língua o conhecimento comum a todos falantes. Isso, não quer dizer que se possa estudar a língua independente da fala, uma vez que, entre os dois objetos existem uma estreita ligação. A língua é ao mesmo tempo um instrumento e produto da fala, no sentido de que é na fala que ela toma vida e pode ser modificada.

No intuito de esclarecer o que Saussure propôs como foco do estudo da língua, falaremos sobre a diacronia e a sincronia como duas rotas da linguística. Entende-se que a sincronia corresponde ao estudo de um determinado estado da língua e a diacronia refere-se a uma linguística evolutiva e, assim, estuda a língua em sua evolução ao longo do tempo. Nesse sentido, Saussure argumenta em favor da pertinência do estudo sincrônico, em uma posição contrária a da perspectiva linguística que vigorava naquela época e que visava à história das línguas. A partir de então, o estudo da língua passa a ser realizado com a finalidade de descrever o sistema. Por isso, esse estudo permite conhecer o estado dessa língua e o tempo de

sua evolução histórica. De maneira que, durante a pesquisa levaremos em consideração o sistema da língua, isto é, a sua ordem própria e como se configuram as relações internas entre seus elementos na língua, bem como o lugar dessa ordem da língua nas manifestações da linguagem.

Para entender melhor a importância dessas manifestações, Saussure ([1916]2006, p.13) diz que, “a linguagem escapa as mais das vezes à observação, o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois somente eles lhe farão conhecer os idiomas passados ou distantes”. Entretanto assim, não seria possível conhecer características da língua e da fala sem fazer a descrição histórica da língua humana. Enquanto a língua é distinta da fala, a linguagem é heterogênea e propõe o estudo da fala como uma instância humana e singular. Assim, estabelecendo diferenças, o CLG ([1916] 2006, p.26) registra a distinção entre língua e fala: “com a linguística da língua e a linguística da fala”, ao entender que, “o seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem, situamos ao mesmo tempo toda linguística”. Mais adiante podemos ler:

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 discurso 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).

A propósito da língua, Saussure diz ainda que ([1916], 2006, p.21) “trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencente à mesma comunidade”, assim, o homem não é o senhor da sua língua já que esta um produto social.

Vale destacar ainda que Saussure colocava a linguagem em um lugar de destaque na vida do homem na sociedade. O CLG é sem dúvida, um documento que tem influenciado o trabalho de linguistas e demais estudiosos em diversos campos da linguagem. Segundo Carvalho (1991, p.26), “o grande mérito de Saussure está, antes de tudo, no seu caráter metodológico, um prolongamento de sua personalidade perfeccionista. Era preciso por ordem nos estudos linguísticos”.

Conforme Paveau e Safarti (2006, p.66): “a ordem da língua serve de certa maneira, como modelo rigoroso para abordar os fatos da linguagem”. Ainda os autores dizem que, “enquanto ciência dos signos, a semiologia caracteriza em uma ciência geral de qualquer sistema de signo”. É evidente que Saussure privilegia a importância da organização da linguística enquanto ciência.

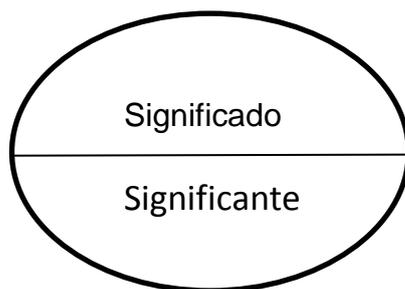
Uma vez discutido os aspectos mais gerais da teoria de Saussure, faz-se necessário apresentar, a partir deste ponto, seus estudos referentes à natureza do signo linguístico.

### 1.1.2 Natureza do Signo: Significado e Significante

Para teoria saussureana o signo é, sobretudo, a unidade constituinte do sistema linguístico que é definido como uma entidade psíquica constituída por duas faces: significante/significado. A princípio, Saussure afirma com precisão, que o signo apresenta definição aos elementos que são ligados e íntimos: uma face corresponde ao significado que é o conceito e a outra face: o significante, a imagem acústica. Vejamos o ele diz:

O signo linguístico 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 de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (2006, p.80).

Em seguida, Saussure propõe manter o termo signo, e substitui conceito e imagem acústica para significado e significante, como ressalta o CLG (p. 81), ao dizer que. “Propomo-nos conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica por significado e significante; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa”. Sua concepção de signo foi no CLG representada pela figura:



A seguir passaremos a descrever os princípios do signo para Saussure. Geralmente compreendidas como polos dicotômicos, compreensão da qual nos afastamos neste trabalho em função de acompanharmos os novos estudos da obra saussureana que vem pontuando os equívocos dessa leitura (). Esses princípios são: a arbitrariedade do signo e o caráter do significante

**a) Primeiro princípio: A arbitrariedade do signo**

A afirmação que o signo é arbitrário como fez Saussure, significa reconhecer a inexistência de uma relação necessária e natural entre a imagem acústica (seu significante) e o conceito (seu significado). Saussure observa que o termo arbitrário não quer dizer que o significado dependa da livre escolha. Enfim, para ele, o caráter arbitrário da língua não quer dizer livre e sim imotivado, “[...] isto é, arbitrário em relação ao significado com o qual não tem nenhum laço natural com a realidade” (p. 83).

De modo que, como assinala Saussure, a ideia de mar não se encontra articulada em relação à sequência sonora m-a-r do seu significante. De modo que essa ideia poderia ser representada por qualquer outra sequência. Assim, lembra Saussure (2006, p. 82) que existem as diferenças entre as línguas e a existência de diferentes línguas, como por exemplo: “o significado da palavra francesa “ boeuf” (boi) tem por significante b-ö-f - de um lado da fronteira franco germânica, e o-k-s (Ochs) do outro”. Esse princípio não é contestado por nenhum autor, e suas consequências são muito diversas.

Saussure diz ainda sobre a arbitrariedade do signo, no CLG, que. “Supondo que a Semiologia os escolha, principal objetivo não deixará de ser o conjunto de

sistemas baseados na arbitrariedade do signo”. Então, com esse efeito o meio de expressão encontra-se a partir da comunicação aceita em uma sociedade. Passamos a apresentar agora dessa relação de outro princípio que é a linearidade.

Geraldino Netto (2010, p.69), ao falar sobre as relações entre os campos da linguística e da psicanálise, afirma:

Limitamo-nos somente aos conceitos linguísticos que interessam mais na psicanálise, podemos dizer que Saussure define o signo linguístico, arbitrário, como sendo a combinação de um significante e de um significado. O significante é a palavra, falada ou escrita. O significado é o conceito. Arbitrário aqui significa que, ao procurarmos um nome para uma coisa nova, qualquer palavra poderia representá-la, mas, uma vez atribuído um significante, ele deixa de ser arbitrário, fazendo parte de um código linguístico social, que as pessoas não poderão mudar só por capricho.

#### b) Segundo princípio: A Linearidade

O termo expõe o caráter linear do significante. O princípio da linearidade ocorre em função de que as associações entre as palavras seguem obrigatoriamente a linha do tempo. Observamos o que diz Saussure a respeito desse caráter no CLG:

O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: (a) *representa uma extensão*, e (b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*: é uma linha. (2006, p.84).

Dito de outro modo, “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo: seus elementos se apresentam um após outro”, (ibid, p. 84). Entende-se, que os elementos lineares formam essa cadeia a partir dessa condição sequencial do funcionamento da língua. Nesse sentido, Saussure diz que, “esse caráter aparece imediatamente quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos gráficos”. O propósito desse conceito é fundamental na medida em que percebemos a articulação entre os signos gerando a construção de sentido.

Passamos agora às relações sintagmáticas e associativas que se constituem como os eixos da linguagem.

Além desses dois princípios, o signo tem atributos que devem ser destacados: a mutabilidade e imutabilidade.

### 1.1.3 Mutabilidade e imutabilidade do signo

Segundo o CLG, a imutabilidade resulta de uma convenção arbitrária, válida para todos os falantes de uma determinada língua. Essa convenção é mantida pelo tempo e a tradição. Por outro, o tempo que tem a função de fixar a convenção é o fator que possibilita a sua modificação. Assim, a formulação paradoxal: imutabilidade e mutabilidade do signo. Considerada como uma das dicotomias da proposta saussuriana, geralmente, lida como polos opostos e sem relação, mas conforme assinalamos antes, essa leitura se distancia daquela que compartilhamos e que aponta para uma leitura dialética dos polos.

Além do tempo, outro fator pode gerar modificações na língua: a massa social. Saussure (2006) colocava entre as características da língua sua natureza social, isto é, pertencer a um grande conjunto de pessoas. Assim, as mudanças nas línguas não dependem de um falante, mas o conjunto de falantes tem o poder de mudar.

### 1.1.4. O valor linguístico

O conceito do valor linguístico é um ponto fundamental da sua perspectiva sobre o signo. A elaboração dessa concepção recebeu, no mínimo, uma grande contribuição da sua leitura feita por Saussure da literatura e do seu trabalho sobre os anagramas.

Esse conceito não deve ser confundido com o conceito de significado, pois Saussure já no CLG propõe essa diferença. Diz que o conceito de um termo é apenas determinado pelo “concurso do que existe fora dela”. Ao fazer parte de um sistema, um termo encontra-se coberto por uma significação e por um valor “e isso é coisa muito diferente”. (2006, p. 124)

Na mesma obra, mais adiante, o mestre genebrino (p. 135) diz que o “valor de um termo está determinado por aquilo que o rodeia, nem sequer da palavra que significa *sol* se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe em redor, línguas há em que é impossível dizer ‘*sentar-se ao sol*’”. Acrescenta ainda:

A língua apresenta, pois este carácter estranho e surpreendente de não oferecer entidades perceptíveis à primeira vista, sem que se possa duvidar, entretanto, de que existam e que é seu jogo que a constitui. Trata-se, sem dúvida, de um traço que distingue de todas as outras instituições semiológicas. (2006, p. 124).

No entanto, destacamos o que assinalou Bouquet (*ibid*, p. 172) sobre os limites do tratamento dado à teoria do valor no CLG. Para ele o conceito de valor é apresentado de forma deformada nesta obra na medida em que o capítulo dedicado a essa questão aborda apenas o valor *in absentia* já,

[...] nos textos originais, o termo *valor* designa precisamente uma pluralidade de fatos interdependentes: 1. *valor in absentia interno* (procedente do arbitrário interno do signo); 2. *Valor in absentia sistemático* (procedente do arbitrário sistemático do signo); 3. *Valor in praesentia* (procedente da sintagmatização do signo).

Ao desconhecer este terceiro aspecto do valor, a apresentação do conceito de valor no CLG não chega a dar uma definição global do conceito de valor. Recorrendo às anotações dos estudantes para assinalar a complexidade desse conceito, Bouquet (*ibid*,, 172 ) conclui: “O valor de uma palavra não se dá senão com relação às outras unidades semelhantes”. Para logo em seguida acrescenta que a semelhança e a distinção entre as palavras evoluem a partir de duas ordens, em duas esferas inteiramente diferentes,

[...] cada uma destas esferas será geradora duma certa ordem de valor e mesmo a oposição que há entre as duas esferas torna mais clara cada uma delas. Trata-se de duas esferas ou duas maneiras de coordenar as palavras, umas com as outras (...): 1. a coordenação sintagmática e a esfera das relações sintagmáticas(.) [*i.e.* as relações *in praesentia*]; 2. a coordenação associativa (.) [*i.e.* as relações *in absentia*] (2009, p. 172)

O valor do signo é sem dúvida um conceito central na teorização de Saussure de maneira que vem cada vez mais atraindo à atenção de numerosos autores

filiados ao pensamento desse autor (BOUQUET, 2009, SILVEIRA, 2003, dentre outros), uma vez que ele possibilita compreender a concepção de língua e linguagem proposta pelo mestre genebrino para além das dicotomias.

Para tanto, lembremos que é Saussure quem diz: “para compreender porque a língua não pode ser senão um sistema de valores puros, basta considerarem os dois elementos que entram em jogo no seu funcionamento: as ideias e os sons”. (130). Essa definição é lembrada por Jakobson (2001), cujas ideias serão apresentadas mais adiante de forma sucinta.

Enfim, tanto esse conceito como o trabalho sobre os anagramas nos possibilitam vislumbrar a importância que o significante tem para este autor. Podemos inclusive afirmar, que essa concepção dá ao significante um lugar prevalente em relação ao significado. Daí a importância para que esse conceito teve para o pensamento de Lacan.

#### 1.1.5 O funcionamento linguístico: As Relações Sintagmáticas e Paradigmáticas

Definida a língua como um sistema de valores, cabe-nos compreender a forma de como as unidades se relacionam umas às outras, ou seja, as relações sintagmáticas e paradigmáticas ou associativas. A propósito dessas relações Saussure (2006, p.142) diz: “Correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua”.

Segundo Saussure (2006, p.142), as combinações que se apoiam na linearidade são chamadas de sintagmas. O sintagma compõe-se sempre de duas ou mais unidades associativas.

De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo (ver p. 85). Estes se alinham um após outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas. O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: re-ler, contra todos; a vida humana; Deus é bom; se fizer bom tempo, sairemos etc.).

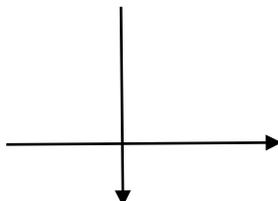
Nessa perspectiva, devemos entender que as relações sintagmáticas são dotadas de características, que se manifestam nas relações “*in praesentia*”, na medida em que repousam sobre elementos efetivamente presentes na sequência da fala. Pode-se questionar: Os sintagmas relacionam à língua ou à fala? Saussure explica que tanto a língua quanto a fala devem ser consideradas, porque quanto mais o sintagma é regular, mais depende da ordem da língua. Desta forma, aquele que fala, repete as combinações de letras e palavras da sua língua, mas não pode criar qualquer som.

Para ilustrar a forma como a língua vai se formando, percebemos que, “quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza por sua vez, as frases em combinação com os enunciados” (GOES, 2009, p.85). Além disso, enquanto as relações associativas são paradigmáticas se manifestam como relações “*in absentia*”, que para Saussure, (2006, p.143) correspondem ao funcionamento das línguas e a seleção de termo, em consequência de oposição entre eles ao afirmar:

Por outro lado, fora do discurso, às palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Assim, a palavra francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner* etc. ou então *armement, changement*, ou ainda *éducation, apprentissage*); por um lado ou de outro, todas tem algo de comum entre si.

Essas relações associativas tratam-se, entretanto, de relações que se organizam em séries construídas de acordo com o tipo de relação que é considerada, a partir dos elementos da língua que nunca estão isolados em nossa memória. Por isso, essas associações são dotadas de características sem presença efetiva na cadeia da fala, pois a ordem da série é estabelecida virtualmente na memória e a sucessão é indeterminada, por não ser submetida a à imposição de linearidade. Sendo assim, enquanto um sintagma apresenta a ideia de ordem com um número determinado de elementos, a associativa não se apresentam em número

definido, nem em ordem determinada. Então, assim como, estabelecidos os dois eixos, como nos mostra Góes (2009, p.90), que são nomeados também de “vertical e horizontal”.



Góes (2009), através dessa figura representa o funcionamento da língua no que tange as relações paradigmáticas e as relações sintagmáticas.

As relações paradigmáticas equivalem à seleção das palavras. Saussure ([1916] 2006, 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”.

A obra de Saussure norteia outros estudiosos, como por exemplo, Jakobson, o primeiro linguista a estudar a afasia e que trouxe uma grande contribuição para o estudo dos fenômenos relacionados à fonologia e ao funcionamento da linguagem. Sua obra foi fundamental para a criação do Estruturalismo funcional, consistindo em um dos principais nomes do Círculo de Viena.

Ao longo da sua vida, ele afirmou seu grande interesse, “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).

Na sua trajetória, Jakobson desenvolve pesquisas entre o som e o sentido. Ao retomar as noções de eixos sintagmático e paradigmático de Saussure (2006, p.48) assinala que, “todo signo linguístico implica dois modos de arranjo”. Desse modo, a partir do seu estudo sobre a afasia, Jakobson propõe que a seleção das unidades linguísticas feita por todo falante diz respeito à similaridade. O outro movimento

realizado pelo falante corresponde à combinação de palavras que, por sua vez, diz respeito à contiguidade. Podemos, então, dizer que o falante seleciona as palavras e combina de acordo com as regras da sua língua.

A partir das ideias acima descritas sobre as relações entre língua e linguagem no quadro da linguística estrutural, aqui representados por Saussure e Jakobson, seguiremos agora para os textos freudianos e lacanianos, com o propósito de entendermos a linguagem e o inconsciente.

## **1.2 Considerações gerais referentes à Psicanálise**

### **1.2.1 Sobre a Psicanálise freudiana: algumas notas**

Esse tópico tem a pretensão de fazer uma breve apresentação da Psicanálise, notadamente de conceitos tecidos por Freud e Lacan que serão importantes para a realização da análise dos dados desta pesquisa. Assim, recorreremos não só a textos de Freud e de Lacan, como também de alguns de seus estudiosos.

A psicanálise começou a partir dos estudos de Sigmund Freud, seu fundador, quando apresentou sua teoria acerca do inconsciente, que teve grande impacto na Psicologia, na Psiquiatria, na Filosofia e nas Ciências humanas.

A Psicanálise foi instituída do fim do século XIX até a primeira metade do século XX, tendo conhecido um grande desenvolvimento até os dias de hoje. malgrado grande oposição que sempre sofreu. Freud foi enaltecido por sua ousadia em criar uma nova ciência ao revelar o funcionamento do inconsciente. De modo que, a psicanálise teve uma expansão significativa no período do século XX para o século XXI. A sua experiência clínica com suas pacientes histéricas, que apresentavam “sintomas” inexplicáveis à luz dos processos conscientes, foi decisiva para a descoberta do inconsciente. Assim, fez a hipótese que origina de forma inconsciente para que o mesmo possa surgir. Entendemos que o sintoma é uma formação inconsciente do recalque. Nas Conferências Introdutórias ([1916/1917], vol. XVI p. 330), Freud diz que:

A construção de um sintoma é o substituto de alguma outra coisa que não aconteceu. Determinados processos mentais normalmente deveriam ter evoluído até um ponto em que a consciência recebesse informações deles. Isto, porém, não se realizou, e, em seu lugar \_\_\_ a partir dos processos interrompidos, que de alguma forma foram perturbados e obrigados a permanecer inconscientes\_\_\_ o sintoma emergiu.

Nesse sentido, a teoria de Freud nos permite entender como se forma um sintoma. A descoberta sobre a etiologia da histeria conduziu Freud a estudar o desejo inconsciente.

No princípio da Psicanálise, Freud, seguindo Breuer, trabalhou com a hipnose para que suas pacientes pudessem revelar os traumas sofridos e que estariam na origem da histeria. Porém, ele observou que não conseguia ir muito adiante com algumas pacientes. Por isso, ele abandonou esse procedimento e passou a trabalhar com a associação livre.

A partir da sua investigação e sua prática clínica, ele observa que o indivíduo lida com forças conflituosas, a qual dá o nome de “pulsão”. Ele mostra assim, a origem dos sintomas a partir da localização do inconsciente, não como um lugar anatômico, mas um lugar psíquico.

No que concerne à dinâmica pulsional e o sintoma, Freud ([1925/1926], vol.XX p. 112) afirma. “As principais características dos sintomas já foram estudadas há muito e, espero estabelecidas sem discussão”. Um sintoma é um sinal e um substituto de uma satisfação pulsional que permaneceu em estado subjacente, é uma consequência do processo do recalque. O aparelho psíquico para Freud tem como instâncias: inconsciente, pré-consciente e consciente. Kaufmann (1996, p.264), ao lembrar o que disse Freud, compara esse aparelho psíquico a um iceberg, o consciente corresponderia somente a sua ponta:

Certos atos conscientes parecem a Freud como que animados por outras iniciativas latentes não imediatamente identificadas, por pensamentos cuja origem e elaboração permanecem desconhecidas porque ocultos. Precisamente ao sublinhar uma cisão no ser psíquico do sujeito, o inconsciente freudiano introduz desse ponto de vista, uma coerência na face consciente do iceberg. Mas ainda, essa hipótese do inconsciente permite

compreender certos processos patológicos irracionais, tão frequentes quanto cotidiano, ligados à existência do sujeito.

Kaufmann (1996, p. 267) ainda afirma que: “o inconsciente (Ics) é circunscrito como um sistema radicalmente separado, pela instância da primeira censura, do sistema (Pcs), ele próprio dissociado do sistema consciente (Cs) pela segunda censura.” Nesse sentido, Porge (1996), no verbete do dicionário editado por Kaufmann, assinala que a teoria freudiana tem três dimensões dinâmica, energética e econômica.

A dimensão energética e econômica diz respeito às pulsões. Mas, afinal de contas, o que vem a ser as pulsões? Pulsão é, talvez, o conceito mais importante da Psicanálise, mas de difícil apreensão. Freud (1916) define a pulsão como um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam no corpo - dentro do organismo - e alcança a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. A princípio Freud pensou que as pulsões se dividiam entre “pulsões sexuais e das pulsões do ego,” para depois com o texto “Além do Princípio do Prazer” (1920) ele chegar a distinguir outra pulsão – a pulsão de morte – e introduzir o duelo entre “pulsão de vida e pulsão de morte”.

Para Chatelard (2009), em seu artigo Do conceito de pulsão na teoria psicanalítica, assinala que a obra de Freud *Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, seria o livro das pulsões consistindo em “um dos pilares do edifício psicanalítico”. Essa autora compreende: A interpretação dos sonhos, como o segundo grande texto, pois este livro é que é praticamente a psicanálise com o conceito de inconsciente.

No seu artigo Pulsões e destinos das pulsões ([1915] 2006), Freud fala, pela primeira vez, dos quatro elementos da pulsão: o impulso, a fonte, o objeto, o objetivo. Segundo a autora supracitada, ao analisar esses elementos, Freud compreende, então, o funcionamento da sexualidade no ser humano. Para ele o impulso é exercido como uma força constante; o objetivo tem sempre como alvo à satisfação; a fonte, as zonas erógenas, seria, segundo Freud, “o processo somático

que está localizado num órgão ou numa parte do corpo e cuja excitação é representada na vida psíquica pela pulsão' e, enfim, o objeto”.

O objeto é, então, definido como “aquilo em que e por que a pulsão pode atingir seu objetivo” (Freud, 1969, p.18). Esse objeto pode sempre mudar, já que não se encontra originariamente ligado à pulsão. Freud sublinha que o objeto pode ser sempre trocado durante os destinos da pulsão, ou seja, o objeto não é fixo.

Um outro ponto da obra de Freud a ser destacado concerne ao desejo pulsional tratado ao longo de sua obra já no livro “A Interpretação de Sonhos”, (composto por dois volumes e publicado em 1900). Aliás, como já assinalado anteriormente, este livro consiste em um importante trabalho sobre a linguagem, é nela que encontramos os processos de condensação e deslocamento, que serão tão valiosos para que Lacan enuncie um princípio de base de sua concepção de inconsciente: o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Sobre esses processos, atentamos para o que Freud afirma:

Argumentei em meu livro, A Interpretação de Sonhos (1900a), que todo sonho é um desejo que se representa como satisfeito, que a representação atua como um disfarce se o desejo for reprimido, pertencendo ao inconsciente, e que salvo no caso dos sonhos das crianças, somente um desejo inconsciente ou aquele que atinja o inconsciente possui a força necessária para a formação de um sonho. ([1901-1905]1969, vol.VII, p. 64)

Sua obra sobre sonhos, bem como “A psicopatologia da vida cotidiana”, “Os chistes e sua relação com o inconsciente” consistem em obras decisivas para compreendermos o que está em questão sobre o conceito de inconsciente e sua relação com a linguagem na obra freudiana.

### 1.2.2 Apontamentos sobre a teorização lacaniana

Lacan recorreu à Linguística estrutural, notadamente ao CLG e a publicações de Jakobson. Como já dissemos, esses autores foram fundamentais para que Lacan elaborasse o conceito de sujeito do inconsciente, bem como uma proposição importante da sua obra “inconsciente é formado como uma linguagem”. Ele acrescentou, “a psicanálise identificou que somos seres da palavra e de linguagem”.

Os processos de formação do sonho condensação e do deslocamento propostos por Freud, foram pensados como processos inerentes às formações do inconsciente por Lacan. Em consonância com a sua proposição de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, esse autor propõe que esses processos possam ser repensados como processos metafóricos e metonímicos: a metonímia para o deslocamento e a metáfora para a condensação. Esses mecanismos para ele, tanto nos fenômenos linguísticos quanto na psicanálise explicam a analogia entre a estrutura do inconsciente e da linguagem, incluindo aí as funções do significante e significado. De modo que, “o sintoma é o retorno de verdade e o significante de um significado recalcado”.

Nessa concepção, um significante desliza metonimicamente. Assim, podemos definir a cadeia de significantes. Sobre a distinção entre o que é significante e significado, Joel Dor (1989, p.14) afirma:

O exemplo de Freud, que havia incluído no programa de um Instituto ideal de formação psicanalítica o conjunto dos estudos filosóficos, Lacan indicará aos analistas em formação de lhes sejam ensinado alguns rudimentos de linguística, nem que fosse apenas ‘a distinção do significante e do significado, cujo mérito atribuímos com justa razão a Ferdinand de Saussure, e que graças a seu ensino se encontra hoje inscrita no fundamento das Ciências Humanas’.

Para definir melhor, essa articulação concernente ao sujeito, Dor (1996, p.264), afirma que, “o inconsciente denota assim tudo o que não é consciente para o sujeito, tudo que escapa à sua consciência espontânea e refletida”.

Segundo Kaufman (1996, p.502), “o termo sujeito, introduzido por Lacan na psicanálise, está aí para tornar possível operar com a hipótese do inconsciente, sem aniquilar sua dimensão fundamental”.

A título de uma melhor compreensão sobre o conceito de sujeito, recorreremos ao que Elia (2004, p. 127) diz:

O sujeito, para a Psicanálise, é constituído a partir do encontro do corpo vivo com o mundo dos significantes (Outro da linguagem), o que interdita qualquer apreensão de seu advento em termos psicológicos [...] O sujeito não é inato, não vem ao mundo junto, dentro ou acoplado ao ex-feto,

recém-nascido. O sujeito tem sua história não no período de gestação (que concerne unicamente ao indivíduo psicofísico que vem a nascer), mas muito antes, num eixo simbólico que pode atravessar várias gerações que o precedem, num conjunto de traços que lhes são transmitidos a posteriori, quando da sua constituição se dá, em necessária articulação com o corpo [...].

Com Góes (2009, p. 119) argumentamos que “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”. Então, nessa concepção, a partir do simbólico, a criança constrói uma inscrição inconsciente.

Sobre esse tema, atentamos para o que Fernandes (2008, p.15) afirma:

O pai intervém na relação mãe/filho, cortando as amarras da união dual. Sua investigação 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).

O significante primordial – o nome do pai, mais tarde retificado por Lacan para os nomes do pai -- é recalcado, assim, funcionará sob a barra do recalque. Essa metáfora paterna, afirma Dor (1992, p.94), “institui um momento radicalmente estruturante na evolução psíquica da criança”.

Ao tratar sobre a concepção estrutural e topológica do inconsciente, Kaufmann elenca os momentos que, ao longo da sua obra, Lacan faz a relação entre inconsciente e linguagem (1996, p.267). Para afirmar de modo mais explícito em seu seminário -- Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise: “o inconsciente é a soma dos efeitos da fala sobre um sujeito, naquele nível em que o sujeito se constitui dos efeitos do significante”. Não podemos esquecer que para Lacan, “o significante que representa o sujeito para outro significante.”

Segundo Kaufmann (ibid, idem):

Essa analogia inconsciente/linguagem – mais amplamente, inconsciente/significante – tem mais de um fundamento. O significante, pelo menos em um primeiro tempo, revela poder ser quase superposto às representações de palavras, e o significado tende a se identificar com as representações das coisas.

Assim entende-se que, inconsciente e linguagem estão relacionados a partir da cadeia de significantes. Esta cadeia consistira o registro simbólico, mas Lacan propõe que esse registro é enodado a s, a saber: o real e o imaginário.

No que tange os registros, durante toda obra de Lacan investiga a relação dos registros (real, simbólico e imaginário), propondo mudanças radicais.

Conforme Kaufmann (1996, p.474):

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 de significante, o real na impossibilidade (lógica) da relação sexual.

O imaginário ocupou o início da elaboração teórica, suas considerações de Lacan concernente ao estágio espelho correspondem aos primeiros momentos da teoria. Elas apontam para o modo como a imagem do corpo próprio, a partir do outro, vai marcar a constituição da subjetividade.

Dentro da mesma ótica, Laplanche e Pontalis (2008, p.234) dizem que: “No trabalho que consagrou a fase, o autor punha em evidência a ideia de que o ego da criança, sobretudo em virtude da prematuração biológica, constitui-se a partir da imagem do seu semelhante”.

Para Dor (1992, p.81), “o desejo da criança se faz desejo da mãe, ou seja, há uma fusão da criança com a mãe”. Por isso, “o estágio do espelho” é um momento

especial para a instituição deste registro, bem como a formação do eu e emergência do sujeito. Este eu é assumido através da imagem do corpo, de maneira que o eu nasce desta Gestalt do corpo, isto é, da imagem do corpo não fragmentado, o que dará ao eu a ilusão de completude, de inteireza.

Desse modo, o estágio de espelho da criança consiste em um processo que permitirá ao pequeno “infans” ocupar o lugar de sujeito, ao se ver semelhante ao outro. Segundo Lacan (2009, p. 97):

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 constitua, no universal, sua formação de sujeito.

Seguindo essa concepção, a criança se reconhece a partir da palavra do Outro (grande outro) / outro (pequeno outro). Reconhecendo-se como semelhante a sua mãe. Para definirmos a distinção entre esses conceitos fundamentais para compreender a posição teórica de Lacan, evocamos o que diz 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 do sujeito”.

Por sua vez, Fink (1998, p.20) nos explica que:

O Outro de Lacan está, em seu nível mais básico, relacionado com aquele *outro tipo de fala*. Experimentalmente, podemos presumir que não somente existem dois tipos deferentes de fala, mas que eles surgem, grosso modo, de dois lugares psicológicos diferentes: o eu (ou *self*) e o Outro. A psicanálise começa com a pressuposição de que aquele Outro tipo de fala origina-se de *um outro* que é de alguma forma localizável.

Assim, se faz necessário que alguém aposte no bebê, e possa vislumbrar o lugar desse sujeito, possa humaniza-lo e, assim, vê-lo como o outro semelhante.

Pensando a propósito da relação fala e morte, Lacan (*apud* KAUFMANN, 1996, p.476) faz uma afirmação que elucida os lugares ocupados pelos registros:

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 estamos do mesmo lado. O narcisismo é libidinal, o eu não é uma potência, nem uma esfera sem conflitos – como se ousa escrever – sobre a qual teríamos de nos apoiar. é aqui que desembocamos na ordem simbólica, que não é a ordem libidinal em que se inscrevem tanto o eu quanto todas as pulsões. [...] A ordem simbólica é rejeitada da ordem libidinal, que inclui todo o domínio do imaginário, inclusive a estrutura do eu.

Podemos aqui mencionar a reestruturação da tópica na década de 70, quando Lacan no decorrer da sua obra, colocou o Real com o funcionamento da língua como algo que não é registrado pela linguagem, mas o efeito da falta que habita o sujeito, entre a palavra e o Outro.

Dessa maneira, a falta originada na insatisfação do desejo da criança com relação a sua mãe, expressa uma ausência de palavras, ou seja, nem tudo é dito. Uma vez que o real já existe e está relacionado ao objeto que instaura o primeiro desejo. Assim, é essa falta que sustenta o sujeito a partir da impossibilidade de tudo dizer. Essa impossibilidade encontra-se ligada ao que Lacan chamou de la língua, que estabelece, assim, a impossibilidade de representação da linguagem, concernente ao real da língua como efeito de atravessamento do inconsciente.

Assim, entendemos que na língua não há completude, pois, sempre nos levará ao encontro de uma falta que nos remete ao primeiro desejo, perdido na instauração de castração, representado pelo Édipo e que o Real nos habita. É importante lembrar que o real é quem reúne toda a nossa impossibilidade, todo o vazio, mas, parte daquilo que nos estrutura enquanto sujeitos. Logo, o inconsciente na concepção que “a língua falta” ao sujeito é a mesma que se funda no real. Segundo Lemos (2002, p. 53). “Em Freud é o Édipo que estrutura uma ordem psíquica complexa, na qual o lugar do sujeito está colocado anteriormente na sua presença real”.

Desse modo, fica em evidencia a falha na língua e na linguagem como característica do funcionamento do inconsciente, que gera tropeços como esquecimentos de palavras, palavras incorretas, palavras mutiladas, chistes e trocas de palavras.

### 1.2.3 A produção escrita: uma concepção que articula Linguística e Psicanálise

Nesse tópico, iremos apresentar os estudos que abordam à escrita, bem como a aquisição da língua escrita a partir da interlocução entre a linguística e a psicanálise, particularmente em trabalhos de Freud e Lacan, pois, da mesma forma que Sartore (2008), compreendemos que os fenômenos languageiros estão sempre articulados às pulsões, que é o fator que lhes anima. Desse modo, a compreensão desse processo vai exigir a investigação dos efeitos produzidos pelo sujeito do inconsciente.

Levar em consideração, essa concepção de sujeito ao trabalhar com a linguagem implica, como assinala Orlandi (1998), que o “sujeito não é acrescentado ao ato linguístico, mas intrínseco, ele se encontra no interior da enunciação” (p.6), evidenciando a opacidade e heterogeneidade da linguagem. Dessa forma, nos estudos concernentes ao processo de aquisição da linguagem em suas diversas modalidades (falada e escrita, materna ou estrangeira) com essa concepção tem salientado a singularidade do sujeito-falante que emerge desse processo (LIER-DEVITTO; ARANTES, 2007; PEDROSA, 2008).

Mas, é importante lembrarmos que o trabalho com a língua escrita, particularmente, com o processo de aquisição desta modalidade de linguagem envolve pensar os fenômenos escolares a partir da psicanálise. Nesse sentido Sartore (*ibid*) assinala que o convite à psicanálise para pensar as dificuldades do sujeito na escola lida com reações extremas. Se por um lado, encontramos pessoas que se recusam determinadamente a pensar por esta via, por outros, deparamo-nos com pessoas verdadeiramente fascinadas.

Ela acrescenta (*ibid*, p.):

Os pressupostos da pedagogia procuram evitar tudo aquilo que envolva o acaso e preferem não incluir, no seu discurso, a imponderabilidade do sujeito. Os estudiosos da psicanálise, por sua vez, são rigorosos no que diz respeito à aproximação de educadores em busca de respostas, e isso talvez se dê pelo imperativo de evitar que abordagens precipitadas e equívocos de toda ordem produzam um receituário de fazeres (com pretensão analítica) dentro das instituições escolares.

Salientamos que o interesse pela escrita está presente desde cedo na obra freudiana, quando ele percebeu que o sonho deve ser interpretado, a partir dos mecanismos responsáveis pela elaboração onírica: condensação e deslocamento; que, para Lacan podem ser pensados através das leis da linguagem, conforme assinalamos anteriormente.

Dentre os trabalhos que tratam da relação entre escrita e inconsciente, não podemos deixar de citar o conjunto de trabalhos desenvolvidos por Sônia Borges, ancorada pela perspectiva de aquisição de linguagem fundada por Cláudia de Lemos. Esse conjunto merece destaque pelo seu caráter inovador.

É necessário ressaltar, porém, que a perspectiva criada por Cláudia De Lemos diz respeito à aquisição da linguagem pelo infans, ela tem sido suporte para trabalhos em campos diversos, desde que sejam campo que concernam à relação sujeito da psicanálise e linguagem. De modo que, antes de passarmos fazer ponderações sobre o trabalho realizado por Borges, faremos uma brevíssima apresentação dessa perspectiva:

De Lemos (1992, 2000, 2003) propõe que o processo de aquisição da linguagem implica a sua constituição enquanto sujeito humano. Essa autora confere a noção de captura o status de noção fundamental, o que envolve o reconhecimento da anterioridade lógica linguagem, ou seja, antes do sujeito a linguagem já está aí, e o sujeito será “capturado por um funcionamento linguístico discursivo que não só [o] significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que significou”. (DE LEMOS, 2002, p.55).

A noção de captura bem como corpo pulsional e, portanto, de sujeito encontram-se estreitamente articuladas aos trabalhos psicanalíticos, notadamente da Psicanálise freud-laciana. Segundo Silveira (2006) essa aproximação leva a essa autora fazer um retorno à Linguística Estrutural, representada pelos trabalhos de Saussure e Jakobson, na medida em que os processos metafóricos – a operação de substituição de um termo por outro na estrutura – e os metonímicos – a operação de combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro – foram assumidos

como fator explicativo das mudanças que ocorrem na criança concebida como corpo pulsional, da condição de não falante para a condição de falante.

O trajeto linguístico feito pela criança é pensado como alterações ocorridas na posição que ela ocupa em uma estrutura na qual se relacionam três polos: o outro (compreendido como instanciamento da língua), a língua (em seu funcionamento estrutural) e a própria fala da criança.

Voltando aos trabalhos Borges, vale salientar que nem sempre esta autora esteve filiada teoricamente à perspectiva teórica de Cláudia de Lemos, com formação em pedagogia e estudiosa da alfabetização, esteve, a princípio, próxima da linha construtivista, fundada no pensamento piagetiano. Nas palavras da autora, “Supúnhamos que a base alfabética pudesse ser construída mediante encontros ‘naturais’ com textos, dirigidos prioritariamente pela busca de significados.” (p.16).

Foi a partir do seu curso de doutorado defendido em 1995, que mudou a linha teórica dos seus trabalhos, passando a assumir a perspectiva teórica de Lemos. Sua tese resultou no livro intitulado *O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Esse encontro lhe conduz a atribuir maior importância ao trabalho com significante no processo de alfabetização, em lugar do significado.

Subjacente a esta noção de interpretação, encontra-se a concepção de sujeito como efeito de linguagem, de sujeito ‘assujeitado’, coarctado, em decorrência da sobredeterminação dos processos inconscientes. Isto significa que o sujeito epistêmico, [supostamente] senhor da linguagem e de si mesmo, é substituído pelo sujeito alienado pela linguagem, com todas as consequências que isso traz” (p.32).

A partir do conhecimento de conceitos do campo da psicanálise freudlaciana e dos trabalhos de Lemos e seu grupo, observa que a ciência linguística rejeita as produções infantis que não parecem estar dotada de sentido predeterminado, que não levam em conta às normas da gramática, concluindo que a linguística não apresenta categorias para a análise da fala nem para a análise da escrita inicial.

Um outro ponto a ser destacado é a sua proposta concernente à relação entre a aquisição da linguagem oral e a da linguagem escrita. Borges propõe uma figura topológica, trabalhada por Lacan, a faixa de Möbius para representar as relações entre oralidade e escrita:

A topologia da fita permite compreender que, quando a língua se atualiza em um discurso oral, fica recalcada a sua forma escrita e vice-versa. A forma que fica recalcada, contudo, não desaparece; está inscrita em cadeias latentes. Por isso, pode-se dizer que há o corte, mas dele não resultam duas positivities. Na unilateridade da fita – do funcionamento linguístico-discursivo – escrita e oralidade constituem-se como cadeias a que esse sistema atribui propriedades. Em suas relações, fazem 'um' no vir-a-ser do tempo e dos espaços descontínuos dos discursos concretos, atravessados que são pelas determinações inconscientes. (p.216).

Observamos o lugar de destaque que ela dá ao recalque no processo de aquisição da língua escrita.

É esse recalque que ressurgiu e empresta formas aos sonhos, à escrita, ao sintoma histérico e aos rituais obsessivos, onde, como se disse, tem o valor de letras, imagens, que se definem por sua correspondência com as coisas, que são rastros de um desenho apagado, de uma lembrança da imagem do corpo em vias de castração.

Essa definição de recalque permite a correspondência do significante, ou seja, o nascer de um apagamento do traço surgindo outro, a partir da letra ao significante que apresenta um deslizamento. Por isso, que a formação do sintoma recebeu um novo rumo na teoria de Lacan, de modo que, em suas discussões passou a ser analisado como efeito do Simbólico e do Real.

Enfim, essa outra cena que na escrita aparece, como efeito do significante, mostrando que inconsciente sabe escrever, permitindo surgir a formação de alguns sintomas. Podemos pensar também na inibição não necessariamente sintomática, mas que é tão comum na linguagem escrita, atingindo desde os iniciantes até os veteranos. A esse respeito Sartore (2008) assinala:

Diante da necessidade de produzir um texto em sala de aula, mesmo dentre os alunos que dominam de forma razoável o idioma, é

frequente ocorrer uma forma de paralisia, algumas vezes acompanhada de desconfortos físicos, tais como: dor, transpiração, inquietude, cujo evento talvez não seja leviano chamar de "sintoma," entendendo nele um significante, ou seja, algo que se mostra e diz do sujeito. [...] Desde os pequeninos até os universitários, assistimos a sujeitos revelando, no corpo, que passam de audaciosos a vulneráveis, num átimo, sob o jugo do papel. Esse impedimento é acompanhado por afirmativas, tais como: me deu um branco; eu não consigo colocar a ideia no papel; não acho as palavras, etc.

Conforme Rinaldi (2007, p.276) no seu texto, "Escrita e Invenção", Lacan destaca no valor da escrita, em particular da letra o sentido particular da letra, ao caracterizar o inconsciente a partir da sua estrutura de linguagem.

Ainda para Rinaldi (*ibid*), Lacan enfoca "a função da escrita no inconsciente e na constituição do sujeito. [...] essa marca inscreve uma diferença a partir da qual o sujeito insere-se em uma série simbólica". (p.275). Mais adiante acrescenta: Há, portanto, algo da ordem de uma escrita primordial que marca o sujeito na sua singularidade, onde se articulam *letra* e *gozo*. (p.275)

Nesse sentido, a escrita, portanto, como diz Lacan em "Lituraterra", "são os efeitos da língua" que corresponde ao significante, que surge através de quem fala e a letra ainda que sirva de apoio, ao significante não deve ser vista como primária e sim como consequência da linguagem que habita em quem fala. Por isso Freud ao afirmar que o sonho é o acesso da interpretação do inconsciente é por ser formada a presença da letra com a elaboração da palavra, na dimensão do inconsciente.

Em seu texto *Uma nota sobre o 'bloco mágico'* (1925/1996c), que versa sobre a escrita no inconsciente, Freud destaca a característica "indelével e evanescente" dada por esse apoio. Característica que se encontra presente ainda nos textos, pois, "embora capturados pela formalização, a letra neles precisa desvanecer-se como tal para ser posta em funcionamento e permitir a leitura". (Sartore, 2008)

Ainda Sartore (*ibid*, *idem*) nos lembra que ao se fazer um paralelo entre texto escrito e sonho, podemos descobrir outras características que são comuns, tanto no sonho como na escrita só se estabelece o que tem figurabilidade. Além de tal como

no sonho, a escrita pode abrigar deslocamentos (metonímias) e sobre determinações (metáforas), ocorrências que não são arbitradas pelo eu.

Enfim, “ao escrever, o sujeito pode trabalhar de modo comparável ao da elaboração onírica” e, assim sendo, pode empregar “artifícios semelhantes, ou seja, condensando, deslocando, lançando mão da figuração, das imagens, brincando com o efeito sonoro das palavras”. (SARTORE, 2008, s.p.)

## **CAPÍTULO 2**

### **MÉTODO**

A pesquisa visa a analisar incidências subjetivas em produções textuais de crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e para alcançar seus objetivos, trabalhamos com a análise de textos produzidos por crianças no início do processo de aquisição da língua escrita. Ela se encontra inserida em uma pesquisa maior coordenada por Maria de Fátima Vilar de Melo (CAAE 0035.0.096.000-09 – registro interno – CEP 067/2009), que cumpriu todas as prerrogativas éticas, tendo sido analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, em reunião do dia 26 de fevereiro de 2010, parecer nº 009/2010.

As atividades realizadas ao longo da pesquisa são consonantes com aquelas que vinham sendo realizada pela professora, dando-lhes continuidade, ou seja, foram consonantes coma rotina da sala de aula.

#### **2.1 - Campo da pesquisa e participantes**

##### **2.1.1 Informações sobre a escola**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da cidade do Recife. Essa escola está situada em uma região de classe média baixa e trabalha com duas modalidades de ensino: o ensino infantil e o ensino fundamental I. Fomos recebidos pela equipe escolar, que apresentou grande disponibilidade durante toda a pesquisa.

A escola é frequentada por crianças das comunidades da redondeza, a maior parte destas crianças vive em situação de grande carência, tanto no tocante às condições concretas de vida, quanto no que concerne à estrutura e dinâmica familiar. Essa carência produz, normalmente, a falta de envolvimento da família com a vida escolar, ou seja, existem famílias que não participam das atividades realizadas na escola. Essa falta de envolvimento chega a prejudicar a frequência das crianças à escola, o que tem um efeito pernicioso na possibilidade de aprendizagem dessas crianças, bem como na execução das atividades. Lembramos

também que essa falta de envolvimento pode, inclusive, levar a criança abandonar a escola.

### 2.1.2 Informações sobre a professora

Chegamos à professora do 2º ano do 1º ciclo, ou seja, o ano referente à antiga 1ª série, que trabalha com a mesma modalidade de ensino nos turnos da manhã e da tarde. Contamos com a sua gentileza e atenção desde o momento que conheceu a proposta da pesquisa, o que a levou a abrir as portas da sua sala de aula. Com formação em Pedagogia com habilitação em Magistério, ela atua como professora há 20 anos e a maior parte desse tempo é dedicada à educação infantil. Tem experiência em escola pública e privada e sua atuação é pautada no método construtivista, o que torna seu trabalho diferenciado no que se às atividades das produções textuais. Dessa forma, para trabalhar com produção de texto, inicialmente, ela conta histórias e daí escolhe palavras no intuito de realizar um estudo com o som das letras que compõem essas palavras, para finalmente chegar à construção de frases, com o objetivo de desenvolver, dessa maneira a leitura e a escrita.

Muitos fatores contribuíram para realização das atividades, como por exemplo: a) a atitude da professora de promover para as crianças, momentos discursivos de textos atuais, apostando em suas possibilidades de produção de textos. Nesse sentido, ela incentiva a criança a falar dos seus interesses, como também dos sonhos que eles tiveram durante o sono; b) os materiais didáticos são relacionados ao cotidiano das crianças; c) situações cotidianas são utilizadas para trabalhar tanto a oralidade quanto a escrita. Essas práticas favorecem as crianças a expressarem seus desejos e sentimentos, ao descrevem nas suas produções escritas situações do seu cotidiano.

A professora, além de dividir o momento do debate e da leitura, propõe-se a acompanhar, junto à psicóloga e à coordenadora pedagógica, os casos de crianças com dificuldades emocionais e de aprendizagem, visando a compreender algumas situações e resolver os conflitos gerados por essas dificuldades.

Além disso, ela divide o seu tempo para orientar as crianças da importância do momento de leitura e da produção do texto, considerando as possibilidades de cada criança. Nesse sentido, quando uma criança apresenta dificuldades em escrever, a professora procura conhecer a origem e o motivo pelo qual não aprendem.

### 2.1.3 Informações sobre as turmas

Esta pesquisa conta com a participação das duas turmas que a professora acima citada ministra: uma turma do turno da manhã e a outra do turno da tarde. Realizamos as atividades inicialmente, com a turma do turno da manhã, parecia ser uma turma bastante heterogênea, composta por vinte crianças, cuja frequência diária fica em torno de dezoito. A maioria dessas crianças está compreendida na faixa etária de sete a nove anos de idade. Já a turma da tarde é formada por quinze alunos. Estes tinham maior nível de produção e eram mais concentrados nos momentos que produziam seus textos.

Foram realizados quatro encontros no horário da manhã e quatro no horário da tarde, combinados com a professora antecipadamente, para não prejudicar o seu planejamento concernente à rotina para as turmas. Para tanto, observamos todas as atividades de produção de texto durante um semestre, com o propósito de analisarmos especificamente a escrita.

A introdução das atividades foi bem aceita pelas crianças. As crianças foram participativas na realização das atividades, a partir do estímulo da professora. Muito embora, algumas apresentaram resistências em escrever e, assim, não conseguiram realizar as atividades propostas.

No entanto, o número de crianças que participou foi bastante relevante. A quantidade de textos produzidos nos possibilitou a seleção de alguns textos. Essa seleção procurou atender às exigências da metodologia qualitativa, como também o foco principal da pesquisa, a saber, incidências subjetivas na produção dos textos.

Seguimos com as observações durante as atividades, percebemos as expressões que as crianças se utilizavam de várias formas de letras para facilitar a escrita, algumas crianças desenharam. Mas, enquanto ao produzirem os textos, algumas crianças se mostravam muito preocupadas com o ato de escrever, outras escreviam com muito prazer. Procuramos entender, o sentido de tais reações, tendo em vista a história de vida dessas crianças, o que nos ajudaria a entender a incidências subjetivas.

## 2.2 - A constituição do *corpus*

O corpus da pesquisa é constituído por redações que foram produzidas a partir da leitura do livro de Ana Maria Machado intitulado, **Dia de chuva**, escolhido pela professora e pelas crianças.

A primeira etapa concernente à constituição do corpus teve o propósito de estabelecer um laço com as crianças no intuito de deixá-las mais à vontade conosco, como também com os procedimentos da pesquisa. Assim, no primeiro encontro foi realizada uma dinâmica com o objetivo de desenvolver uma relação interpessoal, entre a pesquisadora e participantes. Essa dinâmica é intitulada **O desejo de ser e ter**, que consistia com uma caixa decorada.

Percebemos na turma da manhã, a presença de crianças com dificuldades de relacionamento entre elas e pouca concentração. De maneira que, ao chegar o momento da atividade tanto em grupo quanto individual, algumas crianças se mostravam muito inquietas no momento de falar, umas crianças queriam escrever e outras faziam um desenho relacionado à história para, logo em seguida, escreverem; sempre fazendo referência a personagens do seu convívio.

Partimos em seguida, para os encontros com a turma da tarde dando continuidade ao tema já citado anteriormente na turma da manhã, com o intuito de estabelecermos um bom relacionamento estreitarmos com os participantes. Na ocasião, também tratamos de focar o relacionamento da referência de família com a continuação na escola. As crianças criaram a sua própria história na medida em que foram relatando suas vidas, suas vontades, seus interesses e frustrações.

Entende-se na escrita dos textos, que a criança pode-se colocar na condição de personagem principal na produção do seu texto.

Nessa concepção, o segundo passo consistiu na produção dos textos foram realizados na continuidade dos encontros. Passamos, então, para a escolha do livro. Essa escolha foi orientada pela professora que para fazê-la levou em consideração o fato de o livro está voltado ao público infantil e ter características que atendiam o momento pedagógico das turmas aonde a atividade de pesquisa foi desenvolvida. Foi, então, escolhido "**Dia de Chuva**", cuja autora é bastante reconhecida no campo da literatura infantil: Ana Maria Machado.

No intuito de facilitar a compreensão do leitor, segue a reprodução do conto escolhido. A capa do livro faz parte dos apêndices.

### “Dia de Chuva”

- Guido, veja só! –Falou a mãe.

– Henrique e Isadora. Vieram brincar com você.

- Mas vocês não podem ir lá fora. Vai chover.

Eles ouviram o trovão e vieram as nuvens escuras.

Depois, começaram os pingos.

tipe-tope-tipe-tope-tipe...

As crianças cansaram de ver a corrida das gotas na vidraça.

Então viajaram com os amigos nas costas dos elefantes.

Foram para uma cabana na floresta.

Depois fizeram uma caravana de carroças.

Atravessaram um abismo numa ponte perigosa.

Tiveram que se esconder atrás das pedras, para se esconder das feras.

Navegaram num navio mágico, entre ataques de piratas e jacarés.

Depois foram descansar e dormiram na caverna dos ursos.

Quando a mãe de Henrique chegou, ela disse:

- Que pena eles não puderam ir a lugar nenhum por causa da chuva...

Os três deram muita risada.

E as mães não sabiam por quê.

Nesse conto -- que se encontra na íntegra em apêndice desta pesquisa ---, **Ana Maria Machado**, a partir das suas lembranças de infância, narra uma história que destaca o poder da imaginação infantil, ao mostrar como a imaginação da criança é capaz de construir mundos incríveis no faz de conta. Nessa construção, os adultos podem ter dificuldade acompanhar as crianças. No entanto, faz-se necessário respeitar e não atrapalhar as suas brincadeiras.

O conto parte de uma situação cotidiana. A mãe que está com seu filho, ao olhar a janela, diz “\_\_ Guido, veja só! \_\_ falou a mãe. \_\_ Henrique e Isadora vieram brincar com você. \_\_ Mas, vocês não podem ir lá fora. Vai chover.” Diante dessa ordem, as crianças vão observar a chuva, ouvem os trovões e veem as nuvens escuras. A partir daí, o cenário da casa compostos por objetos comuns na brincadeira se transforma, por exemplo, as almofadas do sofá passam a ser elefantes, camelos, carroças, e caravanas. A mesa da sala vira caverna, os pés das cadeiras são troncos de árvores, a cama ou a rede é um navio em alto mar, a vassoura é um cavalo e o pano de prato é uma capa mágica. Assim, as crianças do conto percorrem o mundo todo com a brincadeira, dentro da casa, porque não podiam sair para brincar do lado de fora. Quando a mãe chega e observa as três crianças embaixo da poltrona, onde era a caverna dos ursos, ficou com pena, porque eles não puderam ir a lugar nenhum por causa da chuva. As crianças ouviram os comentários da mãe e deram muitas risadas

Esse conto tem a finalidade de mostrar, que a partir de brincadeiras, aquilo que está ao alcance da criança pode se transformar e fazê-la percorrer o mundo. A edição do conto é esteticamente muito atrativa, pelas ilustrações, cores, e qualidade gráfica, de maneira que o livro é um convite para a leitura.

Solicitamos às crianças que escrevessem sobre a história que tinham acabado de ouvir, sobre o que era importante para elas e enfatizamos que elas poderiam ficar bem à vontade para escrever. Distribuímos as folhas e, cerca de quinze minutos depois, algumas começaram a relatar a sua história.

Recolhemos as produções, bem como realizamos nossos registros sobre a realização da atividade, relacionada à produção textual de cada criança. Foram recolhidos trinta e cinco textos na soma dos dois grupos para a pesquisa. Dentre esses textos, escolhemos dez produções. Essa escolha foi orientada pelo fato de

que se trata de uma pesquisa qualitativa as produções escolhidas nos pareceram suficiente para dar conta dos objetivos da pesquisa.

### **2.3 - Procedimentos para a análise nas produções textuais**

Observamos assim, o que não podemos chamar de erros, de palavras e desenhos, que destacamos como parte do processo de aquisição da escrita. Dessa forma, portanto, Como o nosso objetivo consiste em analisar indícios do inconsciente nas produções das crianças. A análise das produções procurou:

- a) Os deslizamentos metonímicos e metafóricos compondo a estrutura textual;
- b) Os traços marcados no texto: letras, palavras e desenhos;
- c) Os tropeços de linguagem: troca de palavra, mutilação de palavras, repetição ou substituição;
- d) A substituição da palavra pelo desenho;
- e) O desenho acompanhando a pintura;
- f) As rasuras: correções e apagamento de palavras.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISES DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS

Apresentamos neste capítulo as análises dos textos produzidos, guardando o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram realizadas as análises respeitando os relatos de cada criança, levando em consideração a limitação da sua idade e o seu tempo de aprendizagem.

#### 3.1 PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS

##### **Criança 1: Lírio**

Dados sobre a criança:

Esta criança (T.F.F.G.) tem sete (7) anos de idade, mora com os pais numa comunidade que tem dificuldades estruturais graves, em função de não ser planejada, isto é, uma comunidade que nasce de uma invasão de terrenos que na maioria das vezes são impróprios para a moradia. Ela tem boa frequência na escola e é muito participativa nas atividades, encontrando-se sempre disponível para participar dos momentos de leituras e dramatizações de histórias com seus colegas de sala.

Produção Textual:

Voar como pássaro

mamae – papae.

eu quero ser pássaro.

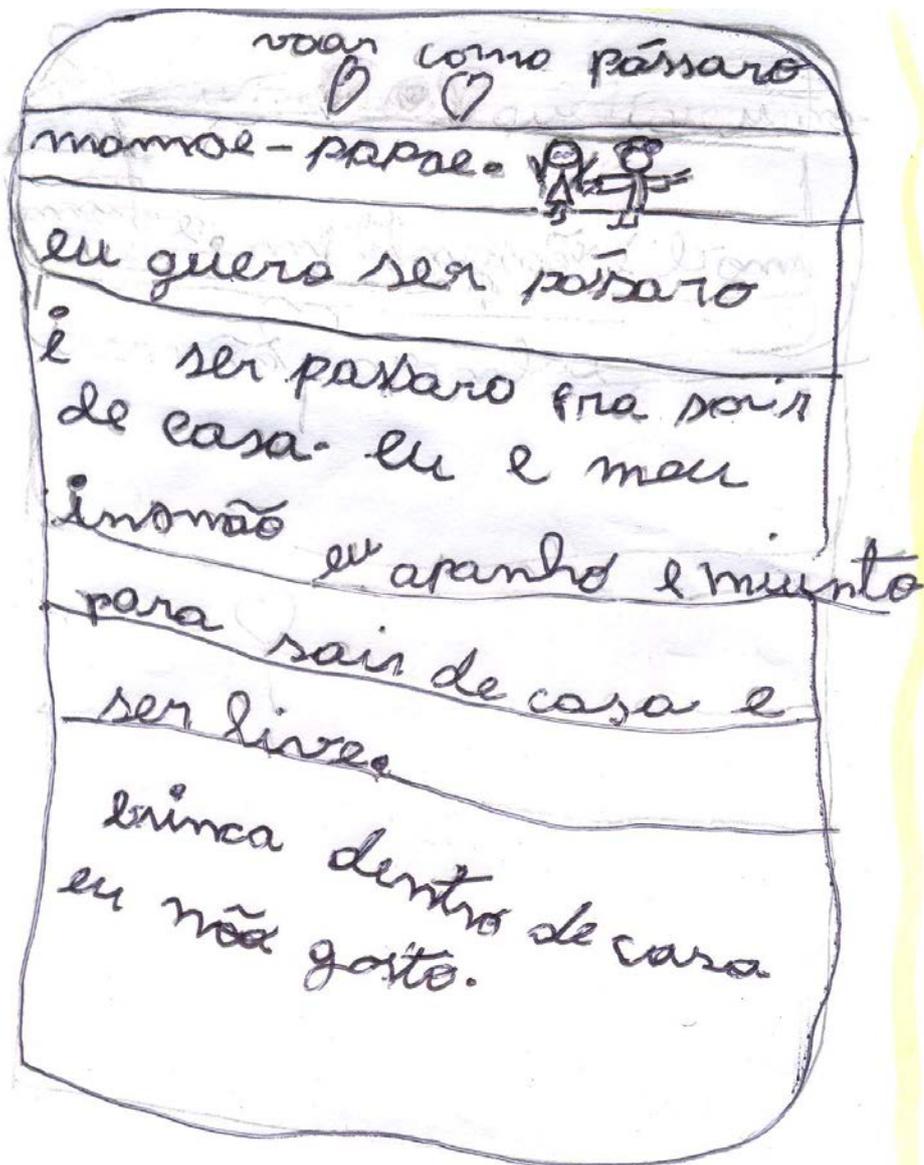
i ser passaro pra sair de casa. eu e meu

inomão eu apanho e muinto.

para sair de casa e ser livre.

brinca dentro de casa.

eu não gosto.



O texto produzido pela criança foi composto a partir do deslizamento metafórico e metonímico dos significantes: voar – pássaro – sair – livre. É esse deslizamento que vai dando corpo ao texto, constituindo sua estrutura.

Este ponto nos faz recorrer ao que Saussure assinalou sobre o funcionamento do sistema linguístico através dos eixos associativo e sintagmático, que foi retomado por Jakobson que, a partir do seu trabalho sobre a afasia, propõe a distinção entre eixos e processos.

A liberdade experimentada pelas crianças da estória do livro lido, a liberdade da imaginação infantil destacada nessa estória parece ter afetado Lírio, conduzindo-o a produzir um texto voltado para sua vida. Assim, em contraste com a liberdade das crianças do livro lido, em seu texto aparece seu sentimento de aprisionamento e sua vontade de “ser livre”.

O título dado “voar como pássaro”, é metafórico e traduz bem o texto produzido, podendo ser considerado como uma marca de autoria. Como Lacan nos diz no Seminário 11, ao falar das redes de significantes: “o sujeito está aí para ser reencontrado”, a partir dos processos metafórico e metonímico, ou metaforonímicos como esse autor propôs. Marcando, assim, a diferença do seu pensamento a respeito desses processos, do pensamento de Jakobson (2001) que havia proposto a independência desses dois processos.

Chama-nos atenção o destaque dado às palavras **mamae – papae** que vêm escritas abaixo do título e não se integra ao texto, além de ser acompanhada de desenhos: na linha acima dois corações e ao lado uma mulher e um homem. A presença do desenho parece indicar que palavra não é suficiente. Nesse sentido, lembramos o que diz Pommier (1996) para que a criança entre de fato na língua escrita, é preciso que ela ultrapasse o desenho, inclusive, deixem de ver as letras como desenho.

Muito embora esta criança encontre-se ainda no início da aquisição da língua escrita, o que dificulta a distinção entre as hesitações próprias a esse período e os lapsos. Alguns aspectos do seu texto surpreendem pela qualidade e mostram a sua possibilidade de fazer face aos desafios que a língua escrita impõe, principalmente, se consideramos alguns dados da sua realidade que não podem ser desprezados, mesmo dentro da perspectiva que nos inserimos. Esses dados concernem ao fato de Lírio viver em uma comunidade carente, pouco letrada e estudar em uma escola pública.

Esses aspectos contrastam com alguns “erros” presentes no seu texto, esse contraste nos leva a supor, que esses erros devem ser considerados como lapsos, tropeços, um indício de atravessamento do inconsciente. Esses lapsos consistem alguns problemas de pontuação, na total ausência de palavras iniciadas com a letra maiúscula, mesmo havendo pontuação e a grafia de algumas palavras: mamãe sem acento, papai que não fica claro se está escrita com i ou e no final e, sobretudo a palavra inomão cuja grafia causa um estranhamento especial. Há também a grafia da conjunção **e**, que é escrita com **i**. No entanto, vale assinalar que esse tipo de erro é considerado, pela perspectiva cognitivista, como previsível, pois, nesse momento do processo de aquisição da língua escrita a criar precisa ainda aprender muito das regras referentes aos aspectos da língua escrita.

O texto traz apenas uma palavra repetida pássaro, presente no título e nas frases, eu quero ser **pássaro** i ser **pássaro** pra sair de casa, que soa como um eco na escrita, e parece estar aí presente como uma metáfora da liberdade.

Já a frase, **eu e meu inomão eu apanho e muinto**, parece dar uma direção outra ao texto, trazendo outra questão que não se encontra relacionada à estória da brincadeira imaginária do conto. Assinalamos a falta da pontuação - sem a vírgula, - essa frase, levando-nos a pensar que, talvez, aí alguma coisa do registro do real aparece e fura o simbólico, isto é, as relações do sujeito com o significante. Enfim, a produção dessa criança traz alguns indícios do funcionamento da sua dinâmica psíquica.

## **Texto – 2 - Criança – Girassol- 8- anos**

Dados sobre a criança:

M.J.B.L.T. do texto (2) tem (7) anos mora com os pais e enfrenta algumas dificuldades pelas condições concretas de vida da sua família. Ela tem um cachorro de estimação. Essa criança gosta muito de animais e sente a liberdade de falar como eles precisam dos cuidados. Ela mostra ser uma criança muito cuidadosa e

não gosta de falar muito, mas gosta de escrever, é quando encontra um momento de criar histórias e personagens.

## Produção Textual

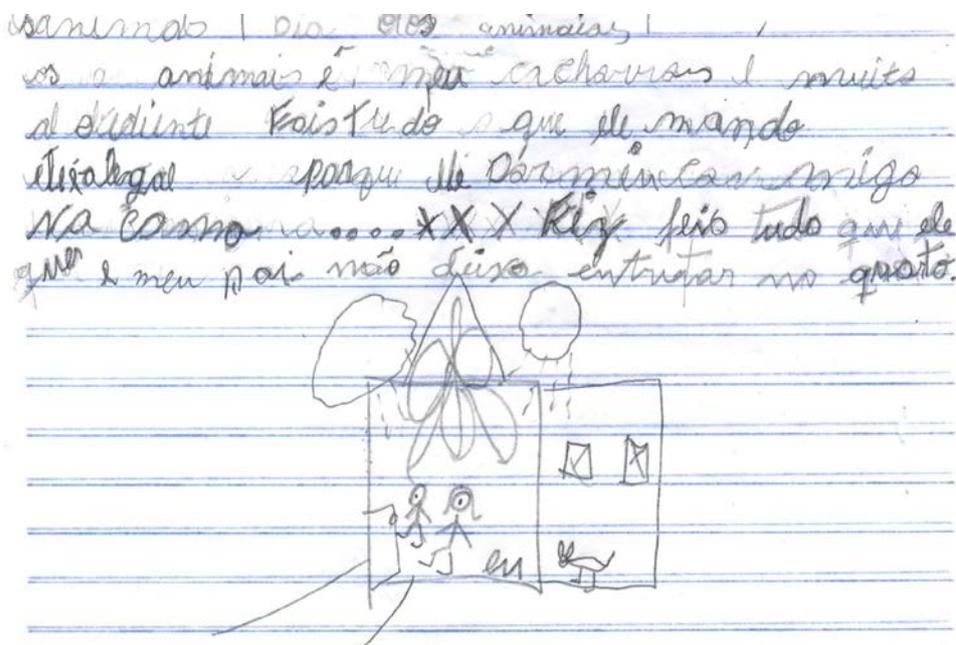
### Os animais | Dia dos animais

Os animais é. meu cachorros é muito al obediente. Faistudo o [apagado] que eu [ou ele] mando.

eleéalegal porque eledormiu con migo

Na cama (letras apagadas)....xxx Fiz (borrado) feio tudo que ele quer

e meu pai não deixa entretar no quarto.



A produção dessa criança inicia-se com as palavras **Os animais** no lugar geralmente dedicado ao título, mas logo em seguida, aparece um traço vertical que sugere uma exclamação, seguido de: **Dia dos Animais**, aparecendo de novo o

traço. É uma forma de escrever que nos interroga, aonde começa o título? O que faz parte do título?

A articulação do texto produzido por esta criança com a estória do livro de Ana Maria Machado não é explícita quanto o texto produzido pela criança anterior. A estória do livro lido é evocada no título e no desenho que a criança faz abaixo do texto. O título não traduz o texto produzido, pois no texto a relação que esta criança fez com os animais da história do conto, desloca-se muito rapidamente para a apreciação de sua relação com o seu cachorro.

O pai ocupa um lugar destacado no texto. Aparece como um terceiro que interdita a presença do cachorro no quarto desta criança. A presença da figura paterna é comum na produção de texto das crianças, uma vez que é função paterna que permite o advento do sujeito, a subjetivação da criança, como tão bem nos mostrou Lacan.

Trata-se de um texto muito borrado, e em alguns momentos não há espaço entre as palavras, ou seja, há uma aglutinação, como em:

Faistudo [...] .

eleéalegal          porque eledormiu con migo

Como diz Rinaldi (2007, p. 276) ao falar do processo tocante ao estabelecimento da língua escrita: “O que é importante assinalar nesse processo é que essas marcas são sempre marcas apagadas, rasuradas, que se transformam em escrita na medida em que são apropriadas pela linguagem”. Encontramos alguns pontos de similaridade com o que acontece com esta criança, a rasura, o borrão, o desenho parece indicar que algo ainda precisa acontecer para que essa criança entre na linguagem escrita de fato.

Além dos problemas de pontuação e de partes censuradas, seja pelo apagamento, espaços vazios, ou pela marca sobreposta do x como em: “**na cama.....xxx Fiz feio tudo que ele quer**”. O registro xxx mostra uma censura: algo não pode ser dito é silenciado, como nos mostra Orlandi (2007, p. 29), “a política do silêncio, o silenciamento. Aí entra toda a questão do “tomar a palavra “tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar e silenciar”. Essa forma de silenciamento representa a

subjetividade do dito, que está implícito e explícito ao mesmo tempo. A autora ainda nos aponta que, “o silêncio não é diretamente observável e, no entanto ele não é vazio.” Entendemos nessa análise que o silêncio está presente quando se trata de marcas e traços na escrita que corresponde à presença do Outro.

Existem muitos erros, alguns desses erros podem ser imputados como previsíveis, dentro da perspectiva cognitivista, como é o caso de **fais** em vez de faz. Não se pode negar que alguns erros podem ser provocados pelo desconhecimento das regras da língua, mas em se tratando de “erros de língua” nunca estamos seguros do que está na sua origem. Assim, nos sentimos sempre interrogadas e nos levam a pensar na possibilidade de uma incidência do inconsciente. Existem, porém, os erros que causam um grande estranhamento, como é o caso da palavra entrar, que, neste texto, é escrita como **entrotar**. Esse estranhamento é acentuado pelo fato de esta palavra está presente na frase na qual a criança se refere à interdição do pai. De modo que lembramos do que diz Kaufmann, (2006, p.265), ao falar sobre Freud:

A palavra que irrompe em lugar da que havia sido escolhido pela consciência é, na verdade, uma expressão do Inconsciente e, portanto, mais verdadeira em relação à subjetividade e a intimidade do indivíduo. No Inconsciente este outro eu, afetado pelos desejos, está no esquecimento de um termo ou um nome que também está presente a força de embate entre consciente e inconsciente.

### **Texto - 3 - Criança – Cravo – 8 anos**

Dados sobre a criança:

Essa criança, M.L. do texto (3) tem (8) anos, mora com a mãe uma vez que os pais são separados. Não tem uma vida familiar tranquila. Por isso que a escola é o lugar preferido dela. De modo que, essa criança, apesar de sua timidez, participa de todas as atividades da escola. Não escreveu sobre o conto.

## Produção Textual

**A escola:**

**[Desenho]**

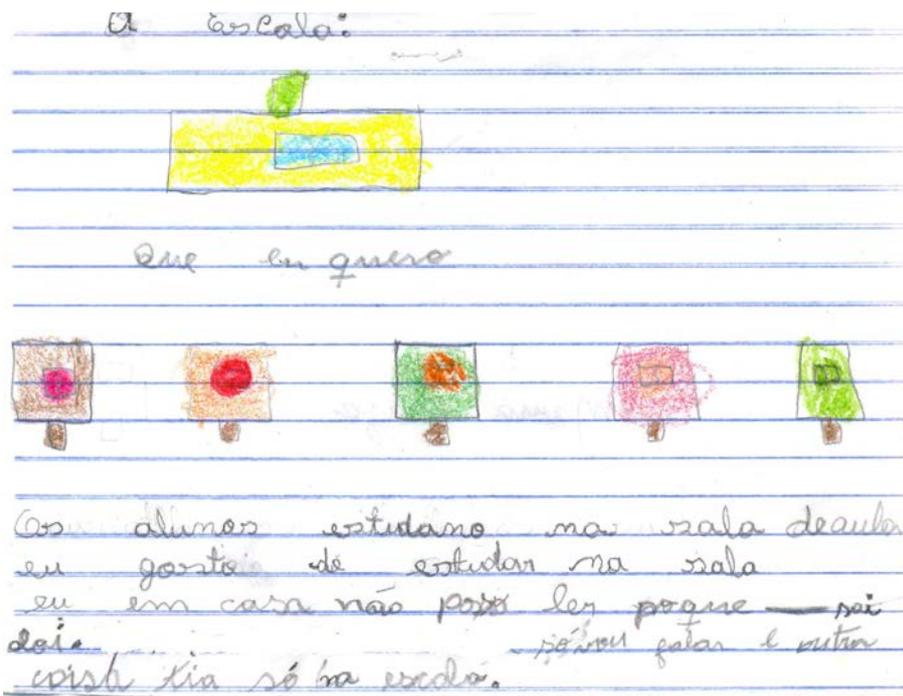
**Que eu quero**

Os alunos estudam na sala de aula.

Eu gosto de estudar na sala.

Eu em casa não posso ler porque \_\_\_\_\_ sai daí (ou daí).

só vou falar e outra coisa tia só na escola.



Nessa produção, a criança precisou ser estimulada pela professora para que escrevesse, pois estava especialmente inquieta e aparentemente desestimulada para realizar a atividade. Após o pedido carinhoso da professora, ela inicia a produção. Mas, diz que não quer produzir nenhum texto relacionado à história do

conto apresentada. Um exame mais atento, entretanto, deixa a ver a relação com o conto, supomos que a palavra **casa** é escrita em nome desta relação, como significante.

De repente, diz que não quer continuar a escrever, representando um espaço a partir de um traço forte e contínuo, a expressão “*sai doi [ou dai, a escrita é equívoca]*”. Após a expressão, “*sai doi (ou dai)*” há um apagamento com corretivo, seguido de “só vou falar e outra coisa”, marca uma ruptura, um desvio do fio intradiscursivo do seu texto, parece que este texto é atravessado por um texto outro. Mas, ao retomando o fio conduz a tessitura do texto, vale destacar que, antes desse trecho, chama-nos atenção o apagamento que essa criança faz, antes de dizer o *sai doi* ou *sai dai*. Há algo que a criança no momento sentiu a necessidade registrar e tentou apagar. Esta ruptura pode ser um indício de um tropeço na língua, como uma intromissão de outra cena, mas isso é apenas uma hipótese.

Antes ela escrevia sobre a escola e é ao fazer essa eleição que um elemento do texto é evocado. Aliás, é digno de nota que um ponto trazido pelos textos analisados, concerne aos lugares que gostam ou que não gostam. Esse ponto reflete a estória do livro, algo que toca as crianças e as levam a fazer esse deslocamento. Muito embora essa estória não coloque a casa como um lugar ideal para as brincadeiras, e sim que a criança, em função da sua imaginação, pode se divertir em qualquer lugar. Mas, foi a casa, o lugar, onde as brincadeiras ocorreram.

Lembramos, nesse momento, que Freud, na *Interpretação dos Sonhos* nos mostra os dois mecanismos fundamentais de condensação e deslocamento, relidos por Lacan como processos metonímicos e metafóricos, a partir, da sua aproximação da linguística estrutural, representados por Saussure e Jakobson. Especificamente o que Saussure propôs no que concerne aos eixos de funcionamento da estrutura da linguagem: eixo associativo e sintagmático, que irão integrar os processos propostos por Jakobson.

**Texto – 4 - Criança – Margarida- 8 anos**

Dados sobre a criança:

A criança S.K.H.S. tem (8) oito anos. Mora com os pais e os irmãos. Essa criança é de família simples e bem educada. Ela é uma criança muito participativa nas atividades e gosta muito de ler e escrever. Ao ouvir a história do conto ficou encantada e decidiu escrever dois textos, porque queria aproveitar o momento que mais gosta na escola a hora.

Produção Textual

**Vou fazer o presente da mamãe**

[Desenho]

Eu gosto muito da mamãe

Eu quero alegria pra ela

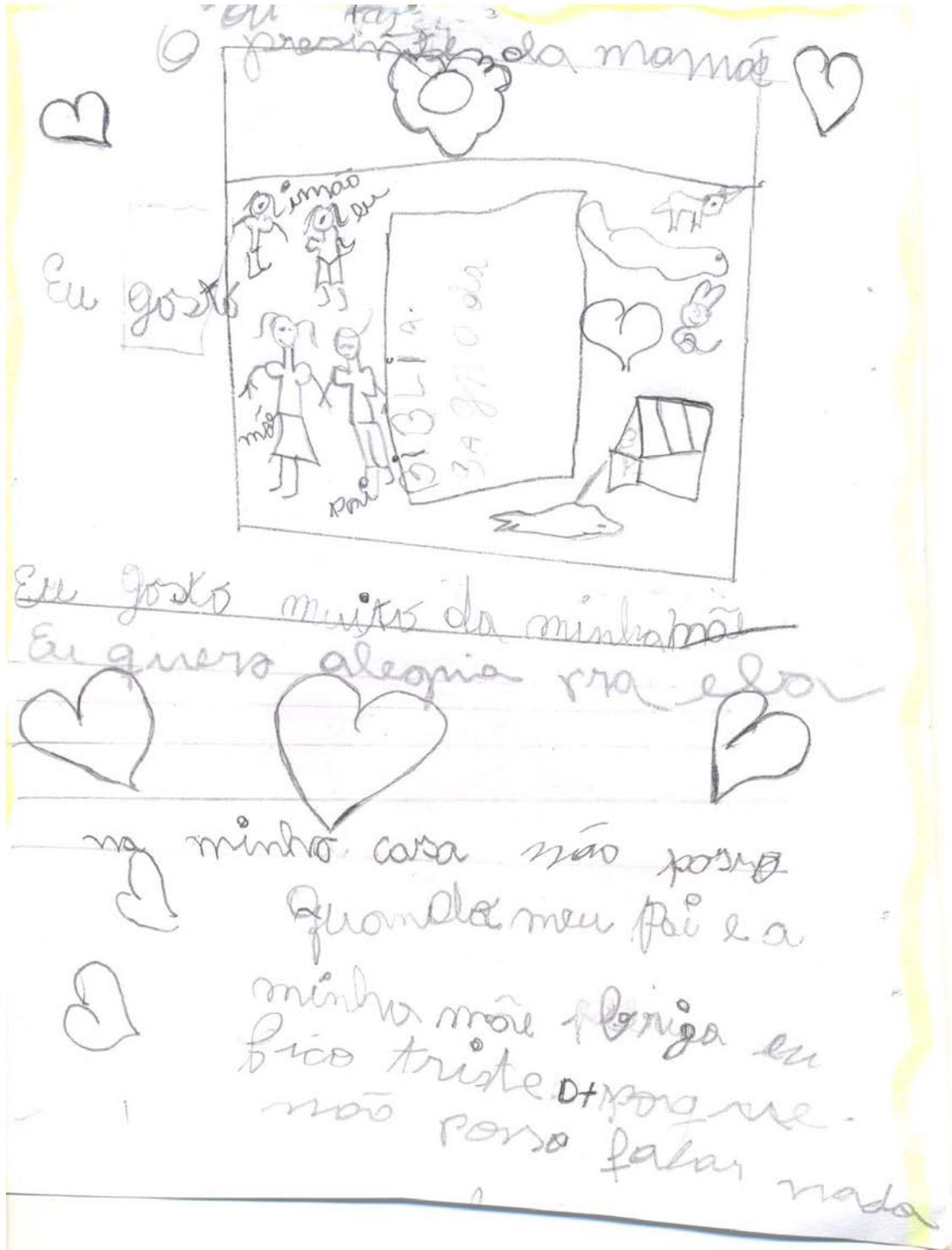
na minha casa não posso

quando meu pai e a

minha mãe briga e eu fico triste D+ por que

não posso falar nada.

Vou fazer a outra historia agora.



A despeito de ter dito que gostaria de escrever dois textos, esta produção não parece, a princípio, retomar nenhum elemento da estória do livro de Ana Maria Machado. Porém, uma análise mais minuciosa, pautada no conceito de significante e

de funcionamento linguístico, observamos a presença do significante mãe que desliza para casa e pai.

O título dado ao texto, “Vou fazer um presente para mamãe”, não traduz o texto que ela escreveu. Vale observar, que esta criança desenha em todo texto, além de fazer um desenho entre o título e o texto. No centro do desenho, em destaque, encontra-se um retângulo nomeado por **BÍBLIA Sagrada**. O livro é maior do que as quatro pessoas juntas, o que parece indicar o peso que tem a religião para a vida dessa família.

Além disso, aparece no desenho, a sua família (Mãe, pai, seu irmão e a criança) e alguns animais. O interessante é que, esse é, efetivamente, um elemento da sua produção que evoca a estória do livro. Além desse desenho, há desenhos de coração em todo texto. A despeito do seu texto abordar o seu mal estar face às brigas dos seus pais. Aqui encontramos também uma possibilidade de outros efeitos sentidos: os pais brigam entre si, ou é com ela. Fica a questão que remete a não transparência da linguagem, a sua equivocidade.

Aliás, no que concerne, especificamente, à parte languageira do texto produzido por esta criança, observamos que o único momento em que a estória do livro lido é evocada, é na passagem em que escreve **“na minha casa não posso”**. Esse trecho é enigmático, está solto, não tem ligação clara com o que é dito antes, nem com o que vem depois. Uma ocorrência, em parte, similar ao **texto 3**, apresentado anteriormente, esse trecho parece uma invasão de um trecho outro. Ao tentarmos analisar o fio intradiscursivo que sustenta esta produção, remetemo-nos ao trecho imediatamente anterior, temos:

**“Eu gosto muito da mamãe  
Eu quero alegria pra ela”**

Para depois da frase enigmática (**“na minha casa não posso”**), escrever:

**“quando meu pai e a  
minha mãe briga e eu fico triste D+ por que  
não posso falar nada”**

A criança termina bruscamente a estória, deixando algo no ar, algo que fica suspenso. Além disso, ela se coloca como produtora de história, “**outra história**”, diz ela, e, entretanto, ela parece ter contado parte da sua história.

Chama-nos atenção como sua letra é bem desenhada e ao mesmo tempo parece que parece brigar com a delimitação do espaço. Além disso, esta criança não comete “erros ortográficos”, porém, a pontuação é verdadeiramente inexistente. Lembramos que a pontuação tem a ver com os cortes na linguagem, com o ritmo da linguagem, com o simbólico. Mesmo sabendo que a pontuação consista em um dos aspectos difíceis para criança trabalhar no percurso que faz em relação à aquisição da língua escrita, a ausência total de pontuação é um ponto a ser interrogado, sobretudo, quando defrontamos com as outras características do seu texto e consideramos o quanto a pontuação diz respeito ao registro simbólico.

### **Texto - 5 - Criança - Cravo – 8 anos**

#### Dados sobre a criança

A criança que produziu o quinto texto escolhido para as nossas análises - B.C.C.S. - tem oito (8) anos e mora com os pais. Eles trabalham maior parte do tempo fora de casa, sendo uma família com muitas dificuldades de relacionamento, e, talvez, violenta. Ela por estar envolvida em situações conflituosas se incomoda muito com os vícios dos pais e quando escuta a história não quer se lembrar de quando fica presa em casa com os irmãos, foi revelado durante o seu discurso. Na escola procura chamar a atenção da professora com o seu comportamento agressivo, mas não deixa de fazer as atividades.

#### Produção Textual

#### **Eu quero ser felis (z apagado)**

Era uma vez o menino triste.

O meu pai e mamãe bebe i fuma muito.

Papai da murro em mamãe. Eu não quero brincar im casa.

Eu não quero ficar preso em casa

Eu quero ficar la fora.

Ele bate im mim sai pai eu sei não pai eu eu sei não



O texto produzido por esta criança, aparentemente, remete muito pouco a estória lida. Entretanto, novamente, o ponto que se desloca da estória do livro lido e vai consistir metaforicamente um elemento do texto escrito por esta criança é o fato de a casa ser um lugar que permita a brincadeira, é sua relação com a casa. Talvez, esse é o elemento que, como um fio quase invisível, esteja tecendo a produção do texto lido, no sentido de que a felicidade das crianças da estória do livro “No dia de chuva”, ilumine, por contraste, a situação difícil que a criança diz viver ao longo do seu texto. O título dado ao texto “Eu quero ser feliz” traduz, metonimicamente e

metaforicamente, como esta criança se sente. Não podemos deixar de salientar que este texto remete também à dinâmica realizada antes da atividade de leitura do livro, conforme descrevemos no capítulo anterior, dedicado ao método empregado nesta pesquisa.

Chama também a nossa atenção, o fato de esta criança começar seu texto como se fosse contar de uma história criada, chegando a empregar, **“Era uma vez”**, tão comum em histórias infantis, em seguida escreve **um menino triste**, como se estivesse escrevendo a propósito de uma outra pessoa. No entanto, na frase seguinte, esta criança passa a escrever na primeira pessoa do singular, provocando uma ruptura no texto ao colocar-se na estória, como se tivesse fracassado o distanciamento que a escrita pode proporcionar. Destacamos que ele se coloca na estória, na primeira pessoa não pelo pronome eu, mas pelos pronomes possessivos que se referem ao seu pai e a sua mãe: **Meu pai e mamãe bebei fuma muito**. Vale observar que o e aparece como i e está colado na palavra bebe. Recorremos neste ponto ao que diz Borges (2009, p.136).

A desconstrução da concepção clássica de escrita, inaugurada por Freud, possibilitou o reconhecimento de que o inconsciente “sabe escrever”, e que até comete erros de ortografia, salta letras, infringe as leis de gramática... E que são justamente esses supostos erros que “escrevem” desejos advindos de “outra cena”. Esta é uma das funções da escrita, e ela nos permite apreender que a letra “simboliza efeitos de significante, mas não se confunde com o significante”.

Atentamos aqui para outros elementos desta produção que podem ser considerados como uma incidência do inconsciente e, assim, uma inscrição subjetiva: o lugar que ele concede ao desenho de uma pessoa que é do tamanho da casa e bem maior do que as outras pessoas desenhadas. Uma dessas pessoas ele nomeia com eu, os outros são possivelmente as outras pessoas da sua família: mãe, irmã e irmão. Estas pessoas são muito pequenas e estão posicionados em baixo de mesas isoladas, escondidos. A pessoa que é representada de modo agigantado, não está nomeada e está com o sorriso no rosto o que remete ao título do texto “Eu que é ser feliz”. Supomos que essa pessoa seja o seu pai que ainda poderá ser encontrado mais duas vezes em seu desenho, sempre em um tamanho agigantado,

quando comparado ao desenho das demais pessoas. Sua mãe, por exemplo, é desenhada de modo minúsculo, parece estar “na mão do pai” que é representada como maior do que a mãe. De modo que vale observar a forte presença do pai tanto no desenho como no texto. Já que, é, sobretudo, a sua relação com o pai que consiste no núcleo temático do texto.

É necessário destacarmos também que a frase final deste texto: **eu eu não sei não**. Uma frase que causa estranhamento pela ruptura que promove com o restante do texto. Além disso, a criança escreve de modo repetido o pronome e o verbo (sei) e o advérbio (não) são escritas sem separação, aglutinadas. Há outros momentos do texto em que não há segmentação entre as palavras:

**papaida,**

**bebei fuma.**

Mesmo levando em consideração que como esta criança se encontra nos princípios do seu processo de aquisição da língua escrita, conforme a posição teórica que fundamenta esta pesquisa, esse processo não se limita a aspectos conscientes. Assim, o encontro com a linguagem em suas diferentes modalidades não pode ser considerado como insignificante. Esse ponto nos faz lembrar do que diz De Lemos (2009), no tocante a aquisição da linguagem pelo infans, esse é um processo de captura, ou seja, o sujeito é “capturado por um funcionamento linguístico discursivo que não só [o] significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que significou”. (DE LEMOS, 2002, p.55).

Como já assinalado no capítulo de fundamentação desta dissertação, nessa perspectiva, Orlandi (1998) argumenta que, o “sujeito não é acrescentado ao ato linguístico, mas intrínseco, ele se encontra no interior da enunciação” (p.6), evidenciando a opacidade e heterogeneidade da linguagem. Dessa forma, nos estudos concernentes ao processo de aquisição da linguagem em suas diversas modalidades (falada e escrita, materna ou estrangeira) com essa concepção tem salientado a singularidade do sujeito-falante que emerge desse processo (LIER-DEVITTO; ARANTES, 2007; PEDROSA, 2008).

Assim, partindo dessa posição, não podemos deixar de assinalar alguns “erros”, que podem indicar como os “erros ortográficos” como na conjunção e que é

escrita i, a exemplo do trecho acima no verbo na terceira pessoa do singular com a conjunção e (i) e, principalmente, a palavra felis, que a princípio é escrito com z, bem como vez que é também escrita com s (ves). Há alguns apagamentos, bem como a sua letra é imprensa e ela (a criança) não faz diferença entre letras minúscula e maiúscula.

### **Texto – 6 - Criança - Jasmim – 9 anos**

#### Dados sobre a criança

A criança C.C.B.S produziu o texto 6. Ela mora com os pais, tem nove (9) anos. Na sua produção, fez uma relação com o conto e a sua convivência familiar. É uma criança disposta e apresenta atitudes de responsabilidade com os pais, por se preocupar, que hoje não são mais os mesmos com ela.

#### Produção Textual

##### **A Família dia da chuva**

Era uma vez

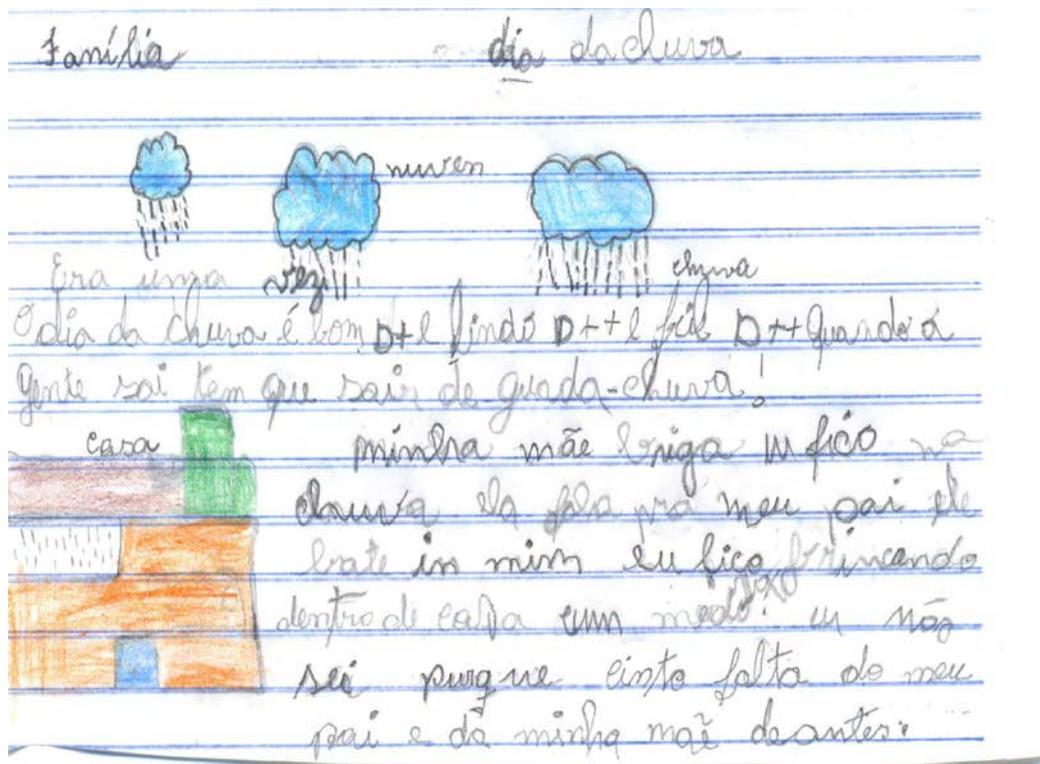
O dia de chuva é bom D++ e lindo D++ quando a gente

sai tem que sair de guarda-chuva!

Minha mãe briga eu fico na chuva ela fala pra meu pai ele bate

in mim eu fico brincando dentro de casa cum medo.

Eu não sei porque cinto falta do meu pai e da minha mãe deantes.



O título dado ao texto espelha em parte a estória do livro lido **Dia de chuva**, que a criança escreve dia com letra minúscula. Mas, bem à direita da página a criança escreve com letra maiúscula a palavra **Família**. Encontramos aqui uma situação semelhante ao texto 2, o texto de Girassol. É uma disposição não convencional de escrever o título, que nos interroga no que diz respeito ao lugar da palavra família. Após o título aparece o desenho de nuvens e da chuva.

A criança começa com a frase tão comum em estórias infantis “Era uma vez”, que fica solta, parecendo realmente um eco de um texto outro. Em seguida passa a escrever seu texto, constituído a partir do deslizamento metonímico e metafórico de elementos texto do livro lido. O interessante é que ela traz esses elementos, sem apenas, copiar o que foi dito no livro, ela vai tecendo um texto com sua marca. No fio que dá sustentação a esse texto, estrutura-o, começa pelo o dia de chuva e a sua família consiste nas principais referências do seu texto, o que talvez explique o título. Mas, enquanto no título esses objetos discursivos aparecem como polos estanques, no seu texto, eles estão articulados. A frase final fica em suspenso “**Eu não sei porque cinto falta do meu pai e da minha mãe de antes**”.

Salientamos, então, a boa coordenação motora, pois chama-nos atenção à qualidade e expressividade do desenho e a boa relação espacial entre texto e desenho. Por ser iniciante, o detalhe da letra cursiva ou manuscrito é um desafio para ela. Sabemos que o desenho interessa a psicanálise, porque sua análise revela o quanto ele pode falar do imaginário, das fantasias do sujeito, bem como dos conflitos que ela enfrenta. Nesse sentido, podemos fazer uma referência ao texto de Sônia Borges, “Letra a letra, a escrita do corpo”, ao demonstrar, a partir de fragmentos de textos de criança, a inscrição do sujeito na escrita; e o quanto essa inscrição convoca a relação entre os registros imaginário e o simbólico, encarregada da produção de efeitos de sentido.

Enfim, esta criança articula bem o seu texto e o desenho, não obstante a necessidade do desenho pode indicar uma resistência de entrar nesta modalidade da língua, a escrita. Onde tudo começa como propõe Lacan.

Enfim, seu texto é bem estruturado e é a primeira criança a usar a letra maiúscula, os erros e/ou tropeços concernem, sobremaneira, à pontuação e à ortografia. Alguns parecem erros comuns, no sentido de que são geralmente encontrados em crianças no processo de aquisição da linguagem ou mesmo em adultos, como na palavra porque, escrito “**purque**”, do mesmo modo que é geralmente pronunciado e na palavra **sinto** que é escrita com c. Vale notar ainda que é nessa mesma frase que o trecho “de antes”, é escrito de modo aglutinado “**deantes**”.

Mas, chama-nos atenção o fato de a frase que mais contém palavras escritas com esses “erros” seja a “última”, justamente essa que nos intriga, pela ruptura que promove no efeito de sentido do texto.

Vale também destacar a forma que esta criança escreve a palavra demais na frase: “**O dia de chuva é bom D+ e lindo, D++ e foi D++ quando a gente sai tem que sair de guarda-chuva, onde ela substitui a escrita demais, por D+ ou D++.**”

## **Texto – 7 – Criança – Antúrio - 7 anos**

### Dados sobre a criança

J.C.P.S. produziu o texto 7, ele tem sete (7) anos, mora com a mãe e a avó. Sua mãe é doente mental e essa criança cuida da mãe e do irmão, enquanto a avó trabalha para dar conta das despesas da família, que vive em situação de muita precariedade. Por vivenciar dificuldades acarretadas pela doença da mãe. A sua brincadeira preferida na escola é de ser médico. Essa criança participa das atividades da escola, mas apresenta uma dificuldade de se relacionar com as outras crianças, por ser tímido e apresenta-se em um estado muito carente de cuidados, mais do que a maior parte das crianças que frequentam a escola, onde a pesquisa foi realizada. É uma criança que mostra ter muitas responsabilidades pelo fato de participar ativamente do cuidado da família, particularmente da mãe.

### Produção Textual

#### **Ser livre**

Como Posso viajar em casa

eu acisto desenho na televisão.

eu não gosto. quando minha vovo e mãe me deixa trancado dentro

de casa. mãe eu te amo. Com minha mãe minha mãe é doente eu cuido dela.

Sabe eu quero sai. Q[q]uero brincar de médico.

Posso se feliz um dia.

Ser livre

como Rosalvi e gar em casa  
 eu assisto a ~~desenho~~ ~~mãe~~ ~~de~~ ~~crianças~~  
 eu não gosto. Quando minha mãe e  
 mãe me desatram do dentão  
 de casa, mãe eu ti amo. com minha mãe  
 minha mãe é doente em cuído dela.  
 sabe eu quero ser. Quero brincar de médico  
 posso se feliz um dia.

A constituição deste texto tem relação direta com o conto lido, a liberdade experimentada pelas crianças do conto decorrente do funcionamento psíquico infantil, regido pelo princípio de prazer, o que possibilita a prevalência da fantasia sobre a realidade (FREUD, 1969), é destacada por esta criança que tece seu texto focalizando, por um lado, seu desejo de ser e do que ele quer e gosta de brincar e por outro o fato de ficar preso e do cuidado prestado a sua mãe. O título dado ao seu texto **“Ser livre”** não traduz o que ele diz viver, mas o que ele quer viver.

Novamente nos deparamos com as ideias principais da estória do livro lido, que, talvez, possam ser traduzidas pelas palavras (similares ou opostas): livre - liberdade - prisão - casa - família - felicidade - infelicidade, encadeadas pelos processos metonímico e metafórico, no movimento dos eixos concernentes à seleção das palavras (eixo associativo para Saussure (2006)) e da combinação (eixo sintagmático em Saussure (*ibid*)). (JAKOBSON, 2001). Essas palavras parecem capturar a criança, tendo em vista força e a insistência com elas explicitamente ou implicitamente vão conduzindo a tessitura do texto, de maneira que somos impelidas a pensar que essas palavras consistem em significantes para essa criança. Invocamos o que diz Lacan (1971, 2003, 22) em “Lituraterra”, concernente aos efeitos da língua sobre o sujeito “o que do significante se forja na fala e na escrita”.

A estrutura do texto, composta pelo movimento desses significantes, comporta uma ruptura após escrever: **eu não gosto. quando minha vovo e mãe me deixa trancado dentro de casa.** Ela escreve a seguir: **mãe eu te amo.** Para logo depois escrever **Com minha mãe,** frases que ficam totalmente soltas. Ela passa então a falar da doença da mãe e do cuidado que ela presta: **minha mãe é doente eu cuido dela.**

Com efeito, essa criança, conforme dito no pequeno trecho acima)em que elencamos algumas de suas características, assume o cuidado da mãe doente, sendo, provavelmente, um dos motivos que a leva a escrever essa frase em seguida: **Quero ser medico.**

Ademais na escrita desta criança chama a nossa atenção as palavras repetidas e a pontuação muito comprometida. Muito embora, seja necessário assinalar que o seu texto é limpo, e os “erros” de ortografia não são numerosos. Além disso, ela não recorre ao desenho. Por fim, o texto é marcado pela esperança, apesar de sua situação aparentemente difícil.

Assim, lembramos que, de acordo com Frej (2003), toda palavra antecede e possibilita relações que envolvem reciprocidade. Nesse aspecto, a palavra então se inscreve, ou não, nos corpo, na sociedade, tendo por consequência a criação de zonas de acumulação de energia onde, em parte ou em forma maciça, a energia circulante pela via da palavra é cristalizada. Isso tem consequências nas diversas instâncias nas quais o ser humano está referido: do registro biológico ao social e cultural. Desse modo, o que constituiria uma fronteira que possibilita um endereçamento da energia psíquica circulante, transforma-se em um impedimento ao desenvolvimento das potências humanas manifestadas no corpo, na sociedade e na cultura. Consideramos que, em todas essas instâncias, o inconsciente se manifesta.

## **Texto – 8 – Criança – Sorriso – 8 anos**

### Dados sobre a criança

A criança (D.D.S.C.) que produziu o texto 8, tem nove (9) anos de idade. Essa criança tem os pais separados e apresenta muitos problemas de comportamento na escola. É uma criança com dificuldades de enfrentar os limites, e no segundo encontro que tivemos no intuito de realizarmos as atividades da pesquisa, chegou se queixando do abandono da mãe. Durante a atividade parecia que não dava muita atenção para a história do conto, apenas pediu que, naquele momento, deixassem ele quieto, porque queria escrever.

### Produção Textual

#### **No dia de Chuva**

Era uma vez um dia eu bricava de pião  
 e mia mãe michamava eu ia ela madava eu  
 faze uma coiza e eu fazia a coiza e depois  
 meu pai me chamava e eu ia e fazia e não  
 gostava que meus pai Brigava eu ia parpissina meu irmão  
 dava im mim eu fico tristi meus pais dava  
 eu a eu apaiava do meus pais dava in mi. eu  
 não gosto de ficar im casa preso.

Dolores

Era uma vez um dia em brincadeira de pião  
 e sua mãe me chamava eu ia de brincadeira  
 faz uma coisa e eu fazia a coisa e depois  
 meu pai me chamava e eu ia fazer e não gostava  
 gostava que meu pai brigasse eu ia papizina meu  
 irmão dava mim eu ficava triste meu pai dava  
 eu a aparência de meu pai dava um mi - eu  
 não gosto de ficar im casa preso

Fim

Muito embora essa criança parecesse não estar prestando atenção à leitura do conto de Ana Maria Machado, o título da sua produção reproduz completamente o do livro.

A produção deste texto contou com o deslocamento de palavras da estória do livro lido, notadamente as palavras **brincadeira** e **liberdade**. Assim, este texto começa com a frase comum “era uma vez”, para depois escrever, o que contrasta com a estória do livro, que suas brincadeiras são sempre impossibilitadas por alguém da sua família, seja seu pai, seja sua mãe ou o irmão. Note-se que a palavra vez aparece com o i, o que, talvez, consista em o eco da fala que se projeta na escrita.

Seguindo o fio condutor deste texto, compreende-se que esta criança, parece opor a liberdade das crianças da estória lida e o apoio dado pela mãe dessa estória, pelo o seu mal estar frente às figuras da sua família. Enfim, a casa deixa de ser um significante de proteção para ser de aprisionamento e assim ele termina com esta frase “eu não gosto de **fixar** (ou ficar) im casa preso”. Há um lapso em relação à palavra ficar, que parece ser escrita com x, o que resultaria em “fixar” e que estaria em consonância o que a criança ver no texto, correspondendo a um deslizamento de preso - fixo que por oposição desliza para o livre – liberdade. Esses pontos nos

conduzem a colocar a questão: Será que podemos dizer que estas palavras consistem em significantes? E o que a violência tão presente no texto da criança tem a ver com esse sentimento de prisão? Questões não podem ainda ser respondidas, falta-nos elementos para tanto.

Observamos também que o texto desta criança é bastante borrado, com aglutinação de palavras, palavras repetidas como o pronome **eu** e da palavra **coisa**, escrita com z (coiza), mais um dos “erros” ortográficos, que vamos encontrar também nas palavras triste (escrita **tristi**), **papissina** (para a piscina) e **apaiava** substituindo apanhava. Mais uma vez assinalamos que esses “erros” não podem ser pensados como próprios ao processo cognitivo. Recorremos neste ponto ao que diz Bosco (2009) ao lembrar da importância do trabalho de Saussure concernente aos anagramas:

Ecoando no corpo do poema, essas repetições colocam em xeque a positividade das unidades linguísticas, a linearidade da leitura e o “saber-fazer” na língua pelo sujeito. Sem se dar realmente conta da dimensão dos encaminhamentos a que esse trabalho o conduz, Saussure reduz suas suspeitas a verificar se as repetições detectadas por ele obedecem (ou não) a uma lei interna operando no poema e se é seguida de maneira consciente pelo poeta.

O que também nos chama a atenção é a forma como Sorriso escreve as frases, separando-as com a conjunção **e** (que escreve **i**) e sem pontuar o texto, com exceção do ponto colocado antes da frase final, que começa com a letra minúscula. Ora uma frase que dá continuidade ao movimento de sentido do texto, ora uma frase que rompe esse movimento. Esse movimento de encadeamento e desencadeamento não nos parece neutro, muito pelo contrário, ele aponta para a relação desta criança na língua, bem como para o próprio movimento da língua na sua imbricação com o funcionamento dos registros, principalmente com o simbólico.

Destacamos, por fim, que ele se mantém na palavra, não recorrendo ao desenho em seu texto.

Como afirma Sartore (2008, s/p) “ao escrever, o sujeito pode trabalhar de modo comparável ao da elaboração onírica” e, assim sendo, pode empregar “artifícios semelhantes, ou seja, condensando, deslocando, lançando mão da figuração, das imagens, brincando com o efeito sonoro das palavras”.

## Texto 9 – Criança Tulipa – 8 anos

### Dados sobre a criança

M. E. A. S. a criança que produziu este texto, mora com a mãe e duas primas, tem oito (8 anos) e convive com dois bebês das tias. É uma criança de boa convivência com a família. Sente falta do pai e sempre que ele vai visitá-la, diz que cuida dele. Por gostar de cuidar dos bebês das tias e da vizinha, sempre trata as colegas da sala de aula como se fossem bebês. Um dado interessante é que esta criança tem um comportamento de mãe com todas as crianças.

### Produção Textual

qua do minha mãe não decha eu  
 sai parabrica eu mecho ei pucutado  
 e joga vinhogueme e depos eu  
 brica de lepitope e brica de  
 briquía de briquedo e quada miha  
 mãe não decha eu sai eu não fico  
 triste eu fico feiz eu bricode muitas  
 coizas e brico de bicicleta brico de  
 ceureimadopegemacaco e de elefantecolorido  
 e também brico de boneca eu  
 brico na Ecola e na Escola brico de  
 pega macaco e quando eu voparacasa  
 eu macaco e quando eu voparacasa  
 eu vou pinta e depois eu votoma

café e depois eu vou dormi.

**Título= dia de jogos.**

quando minha mãe não decha eu  
 sai brincando eu mecho e puentado  
 e goga vintaguerme e depois eu  
 brico de lipitape e brico de  
 briguada de briguada e quando minha  
 mãe não decha eu sai eu não fico  
 triste eu fico feliz eu brico com muitas  
 coisas e brico de bicicleta brico de  
 enxada de piguina e de elefante colorido  
 e também brico de boneca eu  
 brico na escola e na escola brico de  
 pega malab e quando eu vaxo casa  
 eu vou pintar e depois eu vaxo tomar  
 café e depois eu vou dormi.  
 título = dia de jogos.

É interessante observar o título do texto é colocado ao final do texto e assinalado, com a palavra **título**, escrita sem o acento. Esse título reproduz parte do texto do livro lido e reflete os temas abordados nessa produção: a brincadeira em casa, na rua e na escola.

São, justamente, a relação da brincadeira e o bem estar experimentados pelas crianças da estória do livro lido, os elementos elegidos por esta criança. Provavelmente, pela identificação desta criança com as crianças da estória, já que o texto que ela produz, parece testemunhar o seu bem estar, do que ela vive em relação em sua casa e à brincadeira. É um texto que contrasta com os textos das outras crianças, sempre portadores de uma queixa, de um apelo.

E, de novo, podemos afirmar que a produção do texto acontece a partir do deslizamento do significante "**brico, brica, briancaadeira**", a partir do funcionamento da estrutura da língua, isto é, dos processos metafórico e metonímico (JAKOBSON, 2001). É esse funcionamento que permite o deslizamento que vai conferir um corpo

ao texto, engendrando a estrutura textual. Não esquecemos, porém, de que esse deslizamento aponta não só para o funcionamento da língua como também para o movimento das cadeias significantes que formam o inconsciente. Lembremos mais uma vez do que Lacan nos diz no Seminário 11, ao falar das redes de significantes: “o sujeito está aí para ser reencontrado”. É esse sujeito que consiste no imponderável, que provoca a equivocidade e singulariza o dito.

Destacamos que, mesmo que esta criança esteja no início da aquisição da língua escrita, o que atrapalha a diferenciação entre “erros” próprios a esse momento de entrada da criança na língua escrita e os lapsos. Faz-se necessário assinalar, que o texto da criança apresenta muitos desvios da língua padrão. No tocante à pontuação, assinalamos que o único sinal de pontuação utilizado é o ponto ao final do texto. Mais uma vez lembramos que a pontuação é inerente ao registro simbólico, sua ausência pode ser um indicador de uma invasão de um outro registro, neste caso específico supomos que do real.

No que diz respeito à segmentação, há muita aglutinação de palavras, como em: parabrica, ceureimadopegemacaco, elefantecolorido, parabrica, voparacasa, votoma, como também palavras hipersegmentadas com é o caso de **quando** que é escrito da maneira seguinte qua do.

Outro ponto a ser analisado é o número de “erros” ortográficos. Esta criança foi dentre as crianças que participaram da pesquisa, a que mais cometeu esse tipo de “erro”, a forma de escrita de algumas palavras causarem um acentuado estranhamento. Algumas palavras chegam a ser incompreensíveis como: **ei pucutado, ceureimadopegemacaco**. Essas palavras, parece ter a ver com queimado e pega macaco.

Para facilitar ao leitor a visualização desses “erros” ou tropeços, vamos reproduzir aqui o texto, para assinalar esses erros:

**qua do** minha mãe não **decha** eu  
sai parabrica eu **mecho ei pucutado**  
e joga **vinhogueme** e **depos** eu  
**brica** de **lepitope** e brica de  
**briquía** de briquedo e **quada miha**

mãe não **decha** eu **sai** eu não fico  
triste eu fico **feiz** eu **bricode** muitas  
**coizas** e **brico** de bicicleta **brico** de  
**ceureimadopegemacaco e de elefantecolorido**  
e também **brico** de boneca eu  
**brico** na Ecola e na Escola **brico** de  
pega macaco e quando eu **voparacasa**  
eu vou pinta e depois eu **votoma**  
café e depois eu vou **dormi**.

Desses esses possíveis esses “erros” ortográficos, encontram-se os lapsos, lembremos, assim, lembramos do que afirma Borges (2009, p.136).

A desconstrução da concepção clássica de escrita, inaugurada por Freud, possibilitou o reconhecimento de que o inconsciente “sabe escrever”, e que até comete erros de ortografia, salta letras, infringe as leis de gramática... E que são justamente esses supostos erros que “escrevem” desejos advindos de “outra cena”. Esta é uma das funções da escrita, e ela nos permite apreender que a letra “simboliza efeitos de significante, mas não se confunde com o significante”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escopo de nossa pesquisa foi de investigar as incidências subjetivas em produções escritas de crianças. Incidências relativas ao sujeito do inconsciente. Mais especificamente, visamos a investigar o funcionamento da língua, ou seja, os processos metafórico e metonímico, bem como investigar formações do inconsciente cujos indícios marquem o texto, como: esquecimento de palavras, de fatos, troca de palavras, lapsos de escrita, mutilação de palavras.

A subjetividade que aqui tratamos concerne ao sujeito do inconsciente, constituído, a partir na relação com o outro (Pequeno outro), enquanto semelhante, e com o Outro (Grande Outro), enquanto “tesouro significante”. De modo que, o sujeito construirá o seu discurso como maneira de tornar-se sujeito, de ser reconhecido, bem como de tentar conhecer sua verdade, falar do seu desejo. Dessa forma, Lacan, no seu artigo “Função e campo da palavra e da linguagem para a psicanálise” (1998), pontua que a faculdade de a fala decompor-se frente ao outro é o que suscita no homem a necessidade de utilizar a fala como meio para encontrar ou para se reencontrar.

Ao pensamento de Freud e de Lacan sobre a escrita, Borges (2010, p.143) comenta:

Freud recorreu a várias metáforas para transmitir o funcionamento do inconsciente. Mas a da escrita permaneceu até o final de sua obra. Lacan, ao definir o inconsciente como “estruturado como uma linguagem” levou às últimas consequências o princípio apresentado por Freud para a interpretação dos sonhos e extensivo a todas as “formações do inconsciente”: a interdição de função representativa das imagens como condição para sua legibilidade.

Todos os textos escritos pelas crianças não criam uma estória, nem comentam a estória do livro *No dia de chuva*. Eles são autorreferentes, a criança escreve sobre sua vida, sobre o seu desejo. Possivelmente, pelos procedimentos

adotados para a produção dos textos, diferentes dos procedimentos normalmente adotados pela escola. Como assinala Sartore (2008, s. p.)

No que diz respeito à produção de texto, imperam solicitações de temas assépticos, propostos sem uma leitura prévia que pudesse despertar interesse no assunto ou intrigar. Além disso, o texto a ser produzido é cercado de imposições de toda a ordem, tais como: tamanho, gênero, objetivos etc. Embora, evidentemente, esses requisitos façam parte de um limite dentro do qual se possa aprender a produzir textos que circulem socialmente, não há espaço, momento ou incentivo para que o sujeito se ponha a escrever guiado pelo desejo, que poderia ser convocado por uma leitura de boa qualidade.

Por outro lado, todos os textos remetem a estória lida por mais frágil que seja, na aparência, desta ligação. Esta ligação passa provavelmente pelos efeitos de sentido, que o texto do livro de Ana Maria Machado produziu nestas crianças. A ideia nuclear desse texto pode ser traduzida pelas palavras: livre - liberdade – prisão — casa - família – felicidade – infelicidade - brincadeira. Essas palavras ou algumas dessas palavras, pela semelhança ou pelo contraste, comparecem em todos os textos, algumas vezes formando uma cadeia explícita ou implícita, através do funcionamento dos processos metonímico e metafórico (SAUSSURE, 2006; JAKOBSON, 2001).

Essas palavras parecem, então, ter capturado em algum ponto estas crianças, talvez, por traduzirem suas demandas, seus desejos. Assim, essas palavras vão explicitamente ou implicitamente possibilitando a urdidura dos textos dessas crianças, possibilitando o endereçamento ao Outro (cf. LACAN, 1998).

Supomos, enfim, que essas palavras possam consistir em significantes para essas crianças, ou seja, tenham a ver com o inconsciente. Invocamos, aqui, o que Kaufmann argumenta: é através dessa categoria tributária originalmente da linguística, que se faz possível a significação: “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). Dentro dessa perspectiva, Lacan assinala a importância do significante compreendendo-o como elemento fundador.

Dessa maneira, podemos afirmar que análises dos textos nos permitiram ver, que os deslizamentos de significantes do texto lido para o texto escrito, produzido

pelo funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos, foram conferindo aos textos um corpo, uma estrutura. Entretanto, a emergência dessa estrutura, composta pelo encadeamento de significantes no jogo, que articula os processos de funcionamento da língua aos processos inconsciente, dá maior visibilidade aos furos, que a constituem, furos que tem origem no atravessamento do inconsciente, e, assim, a língua e ao registro real. Se, com Milner (1993, p. 13), podemos dizer que, “a representação é a condição do ser falante”, por outro lado, sabemos que a impossibilidade de representação é o que a sustenta, ou seja, esta impossibilidade acompanha continuamente a representação. Assim, toda escrita é suportada pelas cadeias de significantes que formam o inconsciente, e, conseqüentemente, pelo real, pela letra.

Os textos analisados são bastante heterogêneos a respeito da entrada das crianças na língua escrita, talvez, poderemos dizer da sua captura por esta modalidade. Assim, apesar de encontrar no mesma série escolar, as crianças que participaram apresentaram textos muito diferentes, no que diz respeito ao cumprimento das exigências linguísticas, que tange, às vezes, à sua ordem, ou à ordem da sua norma culta. A pontuação e o uso de letras maiúsculas foram os aspectos que estas crianças tiveram mais dificuldade de lidar. Evocamos, aqui, a relação estreita que a pontuação tem com o registro do simbólico. De modo que, para nós não é anódino, o fato de que a maior parte das crianças recorreu ao desenho, e são essas crianças que pelos seus textos parecem esmagadas pela violência e pelo mal estar.

Geralmente, no processo de avaliação dos textos produzidos pelas crianças em sala de aula, a prática contínua dos docentes consiste em fazer as correções gramaticais, analisar a organização do texto, através dos conceitos de coesão e coerência. Essa prática é centrada nos aspectos cognitivos que concorrem na produção do texto. Sabemos que essa prática não pode ser desprezada, mas é necessário que a escola não a tenha como única, fazendo-se necessário que no processo de aprendizagem seja contemplada a possibilidade de levar em consideração a ordem própria da língua e o sujeito do inconsciente.

Essa ideia encontra apoio no que diz Sartore (2008, s. p.)

No que diz respeito às propostas escolares do ensino da língua portuguesa, a queixa docente circula em torno da afirmação que os alunos não gostam de escrever nem de ler, habilidades reconhecidamente "cognitivas" que seriam indispensáveis à construção de qualquer conhecimento. Portanto, ler para aprender a ler e analisar as obras, para aprender a escrever. Dessa forma, efeitos subjetivos, decorrentes da leitura e da escrita, são pouco valorizados.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para uma mudança no sentido de ampliar as reflexões e discussões no que concerne a esta temática, ou seja, a consideração das descobertas da psicanálise. Assim, almejamos que por meio desta pesquisa a escola possa vir a ter uma visão que contemple as implicações do ato de escrever como também as várias facetas do processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças.

## REFERÊNCIAS

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

BORGES, Sonia. Criança, corpo e linguagem: que(m) fala?. **Estilos da clínica.** São Paulo, v.9, n.16, jun., 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282004000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100011&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 jun. 2013.

BORGES, S. **Psicanálise, linguística, linguisteria.** São Paulo: Escuta, 2010.

BORGES, S. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan.** Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2006.

BOUQUET, S. De um pseudo-saussure aos textos saussurianos originais. **Letras & Letras, Uberlândia** 25 (1) 161-175, jan./jun. 2009.

BOSCO, Z. R. **A errância da letra: o nome próprio na escrita da criança.** Campinas: Pontes, 2009.

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

CHATERLARD, D. S. Do conceito de pulsão na teoria psicanalítica. Brasília, **Psicologia IESB**, 2009, vol. 1, nº. 2, 24-33.

DE LEMOS, C. T. G. \_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substractum.** v.1(1) 121-135, 1992.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.** Universidade Estadual de Campinas. [s.d.]

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas/SP, (42) 41-70, 2002.

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.

FERNANDES, O. P. P. **Efeitos da inibição inconsciente na aquisição da segunda língua**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2008.

FREJ, N.Z. **Don du nom et son empêchement**. Tese de doutorado em Psicologia. Université Paris Nord — Paris XIII. Paris, 2003.

FREUD, S. **Fragmentos da análise de um caso de histeria**. Vol. VII, (1901 – 1905). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

\_\_\_\_\_. **Recordar, Repetir e Elaborar**. Vol. XII, (1911- 1914).Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.

\_\_\_\_\_. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise III**. Vol. XVI, (1916 – 1917). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, .

\_\_\_\_\_. **Inibições, sintomas e ansiedade**. Vol. XX, cap. I - II (1925 – 1926). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud,.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Tradução: Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 1998.

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. Psicologia Cognitiva. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 18ª Edição – São Paulo: Cultrix, 2001.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, P. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LACAN, J. O. **O Estádio do Espelho como formador da função do eu [1966]**. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. Função e campo da palavra e da linguagem na psicanálise. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_, **Seminário 11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Texto estabelecido por Jacques Alain- Miller. Tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LEMONS 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 clínicas de linguagem**. São Paulo: EDC, FAPESP, 2006.

MARTELOTTA, E.M. **Manual de Linguística**. In: Mário Eduardo Martelotta, (org.). – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, E. P. Prefácio. In : AUTHIER-REVUZ, J., **Palavras incertas**. Campinas-SP: Editora Pontes, 1998, .

PAVEAU, M.–A.; SAFARTI, G. E. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Tradutores – Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini, Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PIMENTA, A. C. **Sonhar, Brincar, Criar, Interpretar**. São Paulo: Ática – 1986.

POMMIER, G. **Nacimiento y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996.

PORGE, E. O sujeito do inconsciente. KAUFMANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1996. p. 501-510.

RINALDI, D. Escrita e invenção. In: COSTA, Ana, RINALDI, Doris (orgs). **Escrita e psicanálise**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud: UERJ, Instituto de Psicologia, 2007.

SARTORE, A. A inibição na produção de textos. **Estilos da Clínica**, v.13, n.24. São Paulo, junho de 2008. Versão eletrônica.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo; Cultrix, 2004.

SILVEIRA, Eliane Mara. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

STAROBINSKI, Jean. **As palavras sob as palavras**: os anagramas de Ferdinand Saussure. Trad. Carlos Vogt. São Paulo: Perspectiva, 1971.

## APÊNDESE