UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

Laís Aguiar Brandão

ORALIDADE, LETRAMENTO E AUTORIA EM NARRATIVAS DE CONTOS DE FADAS CONTADOS POR ESCOLARES

VITÓRIA DA CONQUISTA
2020

LAÍS AGUIAR BRANDÃO

ORALIDADE, LETRAMENTO E AUTORIA EM NARRATIVAS DE CONTOS DE FADAS CONTADOS POR ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Processos de Subjetivação

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira

VITÓRIA DA CONQUISTA

2020

B817o

Brandão, Laís Aguiar.

Oralidade, letramento e autoria em narrativas de contos de fadas contados por escolares. / Laís Aguiar Brandão, 2020.

83f.

Orientador (a): Dr. Anderson de Carvalho Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 77 – 80.

1. Letramento – Crianças em processo de alfabetização. 2. Análise do discurso. 3. Contos de fadas. 4. Sujeito – Psicanálise. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.4

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORALIDADE, LETRAMENTO E AUTORIA EM NARRATIVAS DE CONTOS DE FADAS CONTADOS POR ESCOLARES

Autor: Laís Aguiar Brandão

COMISSÃO JULGADORA:

_____
Prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira (UESB)
Orientador

_____
Profa. Dra. Paula Chiaretti (UNIVÁS)
Examinador Titular Externo

_____
Prof Dr. Luiz Arthur Cestari (UESB)
Examinador Titular Interno

2020

A todos que se dedicam à educação inclusiva e à imaginação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me permitir ter condições de estar terminando mais uma etapa de conhecimento e aprendizado, com saúde e gratidão. Além de me oportunizar os melhores encontros nessa vida.

Agradeço imensamente ao meu Orientador prof. Dr. Anderson de Carvalho Pereira, por sua paciência e generosidade nesse processo de descobertas. Por ter me apresentado a Análise do discurso (AD) e o letramento sócio-historico discursivo, me fazendo ampliar meu conhecimento de mundo e meus objetivos educacionais e pessoais. Por partilhar seus conhecimentos com tanta empatia, cuidado e respeito.

Agradeço ao professor Dr. Luiz Arthur Cestari por toda contribuição ímpar no meu processo da pós-graduação e por aceitar participar da banca com tanta dedicação e contribuições valiosas.

Agradeço a professora Dra. Paula Chiaretti pela disponibilidade em contribuir e avaliar essa pesquisa.

Agradeço à minha filha Laila, que foi gerada e nasceu durante o curso de pós-graduação, me mostrando a força e potencialidade que possuo, me transformando em uma pessoa melhor.

Agradeço à minha colega e amiga que o mestreado me presenteou, Carolina, companheira de tantas discussões, mensagens, trocas e acolhimento. Esse encontro estava marcado. E a colega e amiga, Mariana, pela companhia e sensibilidade.

Agradeço ao meu pai, Raymundo, grande incentivador em busca do conhecimento, meu exemplo de professor, humildade e amor.

Agradeço à minha mãe, Marilene, minha referência de mulher e amor. Por se doar à minha filha e me ajudar em seus cuidados, possibilitando que eu estudasse e escrevesse em um período tão novo e turbulento para mim.

Agradeço ao meu esposo, Lúcio, pela paciência nos momentos ausentes e por incentivar e apoiar meu crescimento, me dando suporte necessário para continuar.

Agradeço aos meus amigos e minha família, em especial minha irmã, Elis, pelo apoio e minha amiga, Carla David, pela parceira de partilhas de sonhos.

Agradeço a todos que colaboraram com essa pesquisa, aos alunos e em especial a professora e amiga, Sheila.

E à UESB e ao PPGED meu muito obrigada por possibilitar essa pesquisa.

“Os contos de fada são assim. Uma manhã, a gente acorda e diz: ‘era só um conto de fadas…’ E a gente sorri de si mesmo. Mas, no fundo, não estamos sorrindo. Sabemos muito bem que os contos de fadas são a única verdade da vida. ” - Saint-Exupéry

RESUMO

A perspectiva discursiva de letramento em Tfouni e Pereira tem por pressuposto a crítica ao reducionismo das práticas letradas à aquisição da leitura e escrita. A partir deste pressuposto, nosso objetivo é mostrar a influência da oralidade no processo de letramento entre crianças em processo de alfabetização de uma escola municipal do povoado do Pradoso em Vitória da Conquista-BA. Outro pressuposto considerado é de não há relação de superioridade da escrita sobre o oral, de modo que se podem notar aspectos de práticas discursivas que constituem as práticas letradas (orais ou escritas); neste caso, possíveis de serem indiciados em sessões de contação de histórias. Considera-se também nesta abordagem que os sentidos são socialmente constituídos e o sujeito está inserido à incompletude e deve lidar com o imprevisível da linguagem. Portanto, a noção de sujeito do discurso (em Pêcheux) é mobilizada no referencial teórico-metodológico; assim como o sujeito da psicanálise alcançado pelo inconsciente, o sujeito está submetido à incompletude e deve lidar com o imprevisível na linguagem de tal modo que se tem um embate com o controle da interpretação imposto por um efeito dominante. Esta pesquisa pretende analisar um *corpus* formado pela transcrição de narrativas produzidas em sessões de contação de histórias em que é solicitado às crianças que recontem ao seu modo uma história contada pela pesquisadora. Uma das questões a serem discutidas é o processo de ressignificação instalado e sua relação com o discurso pedagógico. Com este estudo, pretendemos problematizar a prática pedagógica por meio da crítica à postura que privilegia alunos decodificadores de textos e, no lugar disso, valorizar práticas de letramento que considere a disputa pelos sentidos do texto (oral ou escrito).

Palavras-chave: Letramento. Análise do discurso. Contos de fada. Psicanálise.

ABSTRACT

The discursive perspective of literacy in Tfouni and Pereira is based on the critique of the reductionism of literate practices to the acquisition of reading and writing. From this pressuposed, our objective is to show the influence of orality in the literacy process among children in the process of literacy of a municipal school in the village of Pradoso in Vitória da Conquista-BA. Another pressuposed considered is superiority relationship of writing over oral, so that aspects of discursive practices that constitute literate practices (oral or written) can be noted; in this case, possible to be indicted in storytelling sessions. It is also considered in this approach that the senses are socio-historically constituted. Therefore, the notion of subject of discourse (in Pêcheux) is mobilized in the theoretical-methodological framework; Just as the subject of psychoanalysis reached by the unconscious, the subject is submitted to incompleteness and must deal with the unpredictable in language in such a way that there is a clash with the control of interpretation imposed by pedagogical discourse. This research aims to analyze a corpus formed by the transcription of narratives produced in storytelling sessions which children are asked to retell in their own way a story told by the researcher. One of the questions to be discussed is the process of resignification installed and its relationship with the pedagogical discourse. With this study, we intend to problematize the pedagogical practice by criticizing the posture that privileges students who decode texts and, instead, value literacy practices that consider the dispute for the meanings of the text (oral or written).

Keywords: Literacy. Speech analysis. Fairy tales. Psychoanalysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11
1 SUJEITO E DISCURSO NARRATIVO.....15
1.1 O Sujeito da Psicanálise.....15
1.2 Os contos de fadas e o imaginário.....18
1.3 Discurso narrativo.....23
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....31
2.1 Análise do discurso e o sujeito leitor.....31
2.2 Letramento do ponto de vista sócio histórico e discursivo.....34
2.3 O paradigma indiciário e a noção de autoria.....36
2.4 Formação do *corpus*.....38
2.4.1 Psicanálise e interpretação lacaniana.....42
2.4.2 O contar e o recontar histórias.....46
2.5 Letramento, autoria e discurso pedagógico escolar.....51
3 RECONTANDO CONTOS.....31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....74
REFERÊNCIAS.....76
ANEXOS.....80

INTRODUÇÃO

No limiar da década de 1980, surge no meio acadêmico as primeiras designações da palavra letramento como uma versão portuguesa da palavra inglesa *literacy*. Inicialmente, o uso do termo no Brasil é atribuído a Mary Kato, devido a publicação de sua *obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística"* em 1986, na qual a autora aborda quais os aspectos de ordem psicolinguística encontram-se atrelados a aprendizagem da linguagem escolar de crianças. Em 1995 esse termo apareceu como parte de título de livro de Leda V. Tfouni "*Letramento e Alfabetização*" (1991). Nesse viés, iniciou-se uma preocupação com novas práticas sociais que ultrapassariam a alfabetização formal, que até então, era concebida como o processo de aprendizagem das habilidades necessárias para a leitura e escrita que se restringia de responsabilidade da escola (TFOUNI, 2009).

Segundo Tfouni et al. (2013), a ideia sobre o que seria o letramento surgiu da tomada de consciência que haviam fatores que iriam além da alfabetização. Entretanto houve uma polissemia relacionada ao conceito da palavra letramento e para isso esses autores esclarecem sua posição ao relatar que letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórica (TFOUNI et al., 2013,). Ou seja, considera, ao contrário de outras teorias, que a escrita não é superior às práticas discursivas e que essas são importantes para o desenvolvimento do letramento. Sobe isso relatam que:

> Se caminharmos ao longo da banda, veremos que não há avesso nem direito; não há dentro nem fora. A dicotomia oral/escrito, representada pela famosa metáfora da folha de papel, ou da moeda, não serve mais neste caso. O sujeito, nesse percurso pela banda, pode oscilar entre oralidade e escrita. Pode, por exemplo, falar como se escrevesse, ou escrever como se estivesse conversando (TFOUNI et al., 2013, p. 36).

Desse modo, ao despertar a curiosidade de pesquisar sobre o tema, surgiu a ideia inicial de aprofundar os estudos acerca da relação entre a oralidade e o letramento de crianças no período de alfabetização, mas o paradigma indiciário me permitiu modificar e ressignificar a questão inicial e aprofundar na noção de autoria e letramento. Isto porque, após desenvolver por cinco anos o trabalho de psicóloga educacional e orientadora educacional, foi inquietante observar como o processo de

aprendizagem e escrita de crianças do primeiro ano do ensino fundamental I se davam de forma diferente, embora tivessem a mesma professora, o mesmo ambiente e a mesma escola. Nesse ínterim, pude observar que algumas crianças se apropriavam da escrita e fala com maior facilidade que outras. Notei, ainda, que havia crianças que só adquiriam o saber ler e escrever no final do segundo semestre, e finalmente, uma parcela da turma era orientada a permanecer na mesma série por mais um ano, ao ser considerada sem competências para avançar a série seguinte.

Foi nesse viés que construímos inicialmente o percurso do nosso estudo, com o objetivo de pesquisar a importância da oralidade nesse processo, ou seja, entender os aspectos que vão além da aquisição da escrita e da leitura e que não valorizam unicamente a decodificação de códigos para se avaliar as competências.

A questão principal dessa pesquisa é conhecer *que influências têm a oralidade e a autoria no processo de letramento de crianças e de alunos da alfabetização da escola da rede municipal José Rodrigues do Prado de um povoado localizado na zona rural do município de Vitória da Conquista/BA?* E a escolha pelo local de estudo, se deu por tratar de um povoado da região da pesquisadora. Outro aspecto é a pesquisadora ter conhecimento do trabalho da professora dessa série, tendo atuado com no mesmo ambiente de trabalho durante cinco anos, o que facilitou seu acesso aos alunos e também à escola. O que facilitou o processo de inserção da pesquisadora na escola, com autorização da coordenadora e diretora, que compreenderam a importância do objetivo dessa pesquisa. Sendo a presença da pesquisadora autorizada e bem recebida pelos alunos para ouvir e contar histórias.

Interessante pontuar que com o andamento da pesquisa e com a condução do orientador Dr. Anderson de Carvalho Pereira, fomos mobilizados em um modo de fazer que debruçamos em diversas teorias para alcançar o nosso sujeito de pesquisa e nossa metodologia. Embasamo-nos na Análise do discurso (AD) pechêutiana, na psicanálise de orientação lacaniana, no letramento de Tfouni e no paradigma indiciário de Ginzburg. Assim, realizamos a escolha pelas narrativas de contos de fadas para ter acesso à linguagem simbólica dos alunos. A articulação entre essas áreas de conhecimento deu suporte necessário para compreensão da pesquisa, pois a partir da fala identificamos os efeitos do discurso, do inconsciente e

da autoria singular presente nas narrativas, podendo chegar ao resultado do letramento discursivo. Tfouni et al. (2016) nos esclarece sobre essa metodologia que:

> No âmbito desse paradigma a análise visa às particularidades, os indícios reveladores (pistas, dados vestigiais, signos etc.) que apontam para uma realidade complexa não experimentável diretamente, apoiando-se na possibilidade de inferi-la e interpretá-la a partir de seus efeitos. Possui como característica metodológica a não separação entre sujeito e objeto, considerando impossível alcançar a neutralidade. Essa postura torna possível tomar como base os efeitos do discurso e do inconsciente [...] (TFOUNI et al., 2016, p.1258).

Entendemos que nossa pesquisa se encaixa os pressupostos do pós-estruturalismo, considerando a dimensão da subjetividade do sujeito inerente ao processo do estudo. Segundo Lopes (2013) o pós-estruturalismo surgiu após um debate sobre o estruturalismo e sobre a importância que a mesma se referia à linguística. Ela cita alguns autores como Foucault e Lacan que inicialmente ligados ao estruturalismo, criam teorias posteriormente que questionam o próprio estruturalismo. Vale ressaltar que a teoria de sujeito em Lacan (1998) é utilizada pela análise do discurso que vem questionar a inconstância da linguagem. O pós-estruturalismo defende que não há uma verdade absoluta e por isso compreende a flutuação de sentidos do significante e a desestruturação da unidade do signo, que se torna uma crítica a Saussure, como traz Lopes (2013). O pós-estruturalismo concebe então significado e significante como em mútua relação, colocando o significante em uma importante posição, e é daí que se dá a análise do discurso. Nesse limiar, Lopes (2013, p. 14) elucida que a vertente cartesiana é questionada “penso, logo sou” e substituída pela teoria lacaniana “penso onde não sou, sou onde não penso” considerando a presença do inconsciente.

A análise do discurso (AD) francesa vem se constituir também com a influência desses teóricos, pois discordam do saber absoluto, esclarecendo que a linguagem nunca é descritiva, fidedigna e neutra, pois sempre perpassa às interpretações. Dessa forma Maziere (2007) esclarece a origem da AD como:

> É essa tríplice relação com 1) o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do “estruturalismo” de Foucault, Althusser e Lacan, 2) com a historicidade de todo enunciado singular, herdade de Foucault, e 3) com a materialidade das formas de língua que Saussure, Harris e Chomsky permitem estabelecer que

> constituiu a originalidade do que se chamou a AD francesa (MAZIERE, 2007, p. 10).

A análise do discurso também não é uma teoria que detém uma posição lógica do que é verdadeiro ou falso, mas entende e considera a interpretação como fundamental na linguagem, procurando compreender o processo de produção dos sentidos. A psicanálise Lacaniana também coloca a linguagem como elemento central da sua teoria, mesmo existindo críticas e posições diferentes quanto ao seu fazer ciência.

O pesquisador atua também como analista, visto que as análises linguísticas com base nessas teorias são atravessadas pela dimensão do inconsciente. Realizamos então o processo de descrição e interpretação a partir do recorte do corpus, e é no próprio recorte que já se inicia a interpretação. Entendemos então que essas áreas se articulam ao considerar a subjetividade do sujeito, a singularidade, a interpretação e o simbólico como fonte de dados. Assim nos auxiliaram na obtenção dos resultados e objetivos dessa pesquisa. No próximo capítulo damos início à apresentação das teorias a partir do sujeito e do discurso narrativo.

2 SUJEITO E DISCURSO NARRATIVO

2.1 O Sujeito da Psicanálise

Com o intuito de alcançar os objetivos dessa investigação, neste capítulo vamos apresentar as teorias que nos embasamos, teorias que consideram a linguagem um fenômeno simbólico e fundamental à vida e ao inconsciente. Essa descoberta extraordinária feita por Freud, vai nos conduzir à ideia de sujeito e discurso estabelecidos dentro dessa perspectiva (LONGO, 2006).

Segundo Longo (2006), a relação do sujeito entre o eu e o outro e tudo que há no mundo participa da linguagem, é através dela que a realidade se expressa e permanece em constante criação pela fala de todos. Pode-se por meio da linguagem significar o mundo, as coisas da natureza, as coisas enigmáticas e que não são criações humanas. A estrutura da linguagem consiste então em três elementos, EU, TU e ELE, o sujeito que fala, o ouvinte e o assunto que se fala respectivamente e essa interação que permite a socialização. Vale ressaltar que o pensamento e a linguagem são diferentes, porém, é por meio da linguagem que o homem encontra sentido na realidade, e se aproximam de um mundo que existe anteriormente à linguagem. Ampliando dessa forma o conhecimento do homem de si mesmo, dos seus medos, sonhos e fantasias.

Dando continuidade ao nosso percurso da linguagem, entendemos que o sujeito que está inserido nela é o sujeito que vamos aqui estudar, dentro das suas fantasias, angústias e medos explorados pela contação de histórias, ou seja, pela significação da linguagem. Essa via de comunicação simbólica vai se inserindo à criança que vai chegando ao mundo, e com a ajuda da mãe e dos adultos ao seu redor aprende a nomear e significar as coisas, e dessa forma ouvindo a língua materna ela vai aprendendo a falar. As possibilidades de se aprender uma língua se expande também à cultura, tempo e sociedade, estando em constante criação e significação. Percebe-se então que a linguagem humana é falha, já que ela pode ter ambiguidades e significações diferentes, estando aberta a flutuações e deslizes de sentidos e por isso podemos notar como ressalta Pechêux[1], ela nunca será clara e

[1]Michel Pêcheux (1938-1983) foi fundador da Análise do discurso de linha francesa e sua teoria contribuiu no campo da linguagem. Adiante vamos explanar mais sobre a Análise do Discurso na metodologia dessa pesquisa.

evidente.

A descoberta do inconsciente por Freud (1915 apud LONGO. 2006), ocorre diretamente com sua experiência e análise com os pacientes que se propuseram a falar ao invés de serem hipnotizados, reconhecendo a importância da linguagem na cura e tratamento destes. Ao adotar a associação livre em seus atendimentos Freud percebe que há uma fala desconectada, com lacunas e sem uma sequência necessariamente lógica e esperada. A psicanálise vai então descobrir a existência de uma instância mental que o homem não controla e não possui total acesso, seria então a descoberta do inconsciente. Longo explica que:

> A revisão secundária é um exemplo da natureza e das pretensões do sistema consciente: existe em nós uma função intelectual que exige unidade, conexão e inteligibilidade de qualquer material da percepção ou do pensamento que caía em seu domínio, e se não pode estabelecer uma conexão verdadeira, não hesita em fabricar uma falsa...A censura, com a intenção de evitar o desprazer, decidirá se uma idéia surgida na mente pode ou não chegar à consciência (LONGO, 2006, p. 24).

Entretanto, o inconsciente se escapa em algumas formas, seja pelo sonho, pelos chistes, pelo ato falho, pelos lapsos da fala e é assim que a intepretação se faz presente pelo analista, para desenvolver a descoberta dessa fala e dessas associações. Esse conhecimento psicanalítico também atravessa a noção do que é o sujeito que produz o signo e a significação linguística. Para Lacan (1998) o sujeito está submetido à sua função simbólica e a ambiguidade da palavra. Não há como se escapar dela, nem como ter um acesso da realidade total e de um saber que vai além do domínio do sujeito. Para isso, se faz necessário o trabalho do analista, para se aproximar desse conhecimento inconsciente.

A psicanálise é então fundamental e convém para a realização do nosso trabalho, para o alcance do nosso tema e do nosso sujeito. A experiência psicanalítica entende que o sujeito é o sujeito do Inconsciente. Para Elia (2010) toda e qualquer produção verbal ou não verbal (dança, gestos, narrativas) no campo da significação, regidas pelo significante são consideradas produções simbólicas. E mesmo que o sujeito não fale, está inserido no mundo da linguagem e se comunica por meio dela. Entretanto, o privilégio pela fala se dá na possibilidade da separação do significado e significante e em meio as materialidades simbólicas identificar a primazia do significante, e a psicanálise se apropria disso. Freud então refaz o seu

método, e ao invés de utilizar a hipnose, já que o inconsciente viria apenas para um pré-consciente e passa a utilizar a “associação livre” nos tratamentos do sujeito à clínica. Dessa forma, compreende que o sujeito da linguagem e da significação fica mais próximo do entendimento do seu inconsciente. Porém ressalta a presença das resistências e da transferência na experiência psicanalítica, na primeira foi percebida que fazia parte do processo do sujeito se apropriar do inconsciente e por isso deveria ser acolhida e trabalhada, a segunda, para espanto de Freud (1900 apud LONGO, 2006), o fez perceber que servia à resistência, muitas vezes envolvendo acreditando que o analista estaria envolvido na própria experiência do sujeito.

Mas como então podemos compreender o que é o sujeito da psicanálise e como ele se constituí? Como explicitado até aqui o sujeito se constitui no campo da linguagem e do simbólico. Longo enfatiza que:

> É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; a subjetividade e a consciência de si só podem ser atingidas por contraste, ou seja, o *eu* diante de um *tu*, falando de um terceiro elemento, *ele* (pessoa ou assunto). A linguagem é a única possibilidade da subjetividade (LONGO, 2006, p. 52, grifo do autor).

O sujeito se insere nesse campo através do outro que já está no mundo, ou seja, a linguagem vem de fora e é dessa forma que se dá sua constituição. E vai depender do significado que vem do outro, o inaugurando na ordem simbólica e de significantes. E é entre o significado recebido do campo do outro e o significado marcado de um certo sentido e saber que o sujeito surge. Já o sujeito do inconsciente que não é representado por nenhum desses significantes, surge barrado, não existindo nenhuma relação entre os significados. Lembrando que sempre irá existir uma falta, visto que o sentido nunca é atingido completamente, podemos apenas percorrê-lo.

A partir desse encontro com o outro, que podemos nomear como adulto ou mãe, compreende-se que também vem carregado de significantes que nem mesmo ele pode ter total consciência do que se transmite ao sujeito, o bebê. E é nesse encontro que o sujeito é convocado a se constituir e que tanto o sujeito como o outro existem. Pois o outro (mãe) atende às necessidades biológicas e fisiológicas do sujeito (o bebê) através da linguagem, o inserindo em um campo de significação em que não há mais uma dissociação entre eles.

Para Lacan (1998), a condição estrutural do desejo pelo sujeito, nunca lhe é clara. O que faz com que não se saiba exatamente o que se quer e que o sujeito esteja em constante procura por satisfazer um desejo inalcançável. Ou seja, ele não pode ser formulado em palavras e fica assim resguardado no inconsciente. Nesse nível, ao formular a dimensão simbólica do desejo, entendemos que ele incide ao surgimento da demanda, demanda essa que não é para ser satisfeita e que punciona a existência do sujeito. O analista ao compreender esse processo e a importância da demanda, permite que o sujeito o realize no plano da ordem simbólica. E é assim que surge a fantasia, particular a cada sujeito e concedida pelos significantes do Outro, e por meio dela o sujeito pode evitar o contato com a falta real.

> Essencialmente, a fantasia é simbólica, mas participa tanto do imaginário como do real: o objeto fantasioso é indicado pela imaginarização produzida pelo simbólico, e a fala do objeto comparece sempre no percurso significante (LONGO, 2006, p. 58).

A fantasia age como amortecedor do choque do sujeito com o real faltante, ela se torna a realidade do sujeito e é mediada pela linguagem, ou seja, age no lugar de intercessora entre o real e o imaginário na constituição do sujeito. Tudo isso revela o sujeito como o ser significante que é submetido à fala, servo da linguagem. Sendo o sujeito do inconsciente importante para essa pesquisa. Em seguida vamos então explanar as fantasias, os significados e o nosso material de pesquisa, os contos de fadas.

2.2 Os contos de fadas e o imaginário

Como afirmado acima, lidar com o significado da vida é lidar com o real faltante, com a eterna busca por realizações dos desejos. Auxiliar as crianças encontrarem o significado da vida requer ajudá-las transcender os limites estreitos e ir ao encontro de fantasias e ao imaginário. Para Lacan (1998) o meu *EU* se forma através do outro (que ele denomina de estádio do espelho), e é por meio dessa primeira identificação que se pode ser inserido no mundo circundante (Umwelt), ou seja, estabelece uma relação do organismo com sua realidade.

> [...] o estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. Assim o rompimento do círculo Innenwelt para o Umwelt gera a quadratura inesgotável das enumerações do eu (LACAN, 1998, p. 100).

Lacan (1998) ilustra com esse dispositivo que o sujeito possui apenas um pouco do acesso real ao seu corpo e que a mediação com o real se dá pelo grande Outro (Autre), ou seja, por uma mediação simbólica, ele se olha e é determinado a partir do outro. Porém, é por meio da linguagem que o ser humano se apercebe, e assim é produzido pelo simbólico, efeito do significante. O *EU* é, portanto, uma instância imaginária (VANIER, 2005).

A literatura vai atuar como um espelho na formação do eu, é um dos meios que podem atuar nessa tarefa, canalizar esses aspectos e desenvolver a mente e a Personalidade da criança, possibilitando o acesso ao significado mais profundo para aquele sujeito, naquele momento. Vale ressaltar que nem todas as literaturas estão propícias a esses aspectos e por isso vamos focar nos contos de fadas tradicionais, que possam despertar a curiosidade da criança e estimular sua imaginação.

A literatura infantil dos contos de fadas popular ajuda-as a evitar o encontro com o real faltoso, sendo lugar de interseção entre o real e o imaginário. “A fantasia é uma solução para o sujeito diante do enigma do desejo do Outro: com ela, onde há furo coloca-se objeto *a* fantasioso” (LONGO, 2006, p. 58). O objeto *a* é o objeto da pulsão, que se coloca entre o que o sujeito deseja e o que ele obtém. A fantasia sendo simbólica assume a única realidade para o sujeito e consequentemente busca por soluções e/ou aceitação o tornando mais confiante em si mesmo e na vida.

> Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, seja em que nível for que cada uma esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão crédito consciente e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las que estão de

> acordo com as exigências do ego e superego (BETTELHEIM, 2018, p. 12).

A forma e estrutura dos contos de fadas possibilitam às crianças estruturarem seus devaneios, ter maior acesso ao seu inconsciente e assim direcionar melhor sua vida. Mas como seria possível resolver problemas reais através da ficção dos contos, da fantasia e do imaginário? A narração de ficção pode materializar e traduzir todo o mundo de desejos do sujeito. Trata-se de uma ficção, porém sempre embasada em uma necessidade real psíquica, em que só se pode ser alcançada na imaginação. Entretanto, essas histórias não precisam ser sempre pautadas no otimismo, em "imagens"[2] agradáveis e positivas, pois a vida real não é composta só do que é agradável e bom. E fazendo-as entender que os homens são inerentemente bons, mesmo que elas percebam que nem sempre são boas e que em alguns momentos preferem mesmo não ser. Fazer com que as crianças acreditem só no lado bom e positivo da vida, pode fazê-las se sentirem um monstro ou espetacularmente terríveis como pessoas. Bettelheim (2018) nos relembra que a psicanálise constituída por Freud não teve como objetivo tonar a vida das pessoas fáceis e sem dificuldades, mas de torna-la compreensível e "[...] capacitar o homem a aceitar a natureza problemática da vida sem ser derrotado por ela, ou levado ao escapismo" (BETTELHEIM, 2018, p. 15).

No texto "*Escritores criativos e devaneio*" Freud ([1907]1908) incita a capacidade de criar de todo ser humano, citando que no íntimo todos os sujeitos são poetas. Para ele todo escritor criativo faz o mesmo que uma criança, cria enquanto que a criança brinca e ao crescer o sujeito substitui o prazer de brincar pela fantasia, ao qual temos pouco acesso. Já a criança brinca e não se envergonha, determinada pelo desejo de ser grande e adulto. Entretanto, existem algumas características das fantasias que estão ligadas aos desejos insatisfeitos, ou seja, toda fantasia é a correção de uma realidade indesejada pelo sujeito e são essas insatisfações que motivam os produtos dessa atividade imaginativa. Ao se tratar das obras literárias já existentes, Freud esclarece que ao:

> [...] examinar aquele outro gênero de obras imaginativas, que não são uma criação original do autor, mas uma reformulação de material preexistente e conhecido (ver em [1]). Mesmo nessas obras o escritor conserva uma certa independência que se manifesta na escolha do material e nas alterações do mesmo, às vezes muito

> ampla. Embora esse material não seja novo, procede do tesouro popular dos mitos, lendas e contos de fadas (FREUD, [1907]1908, p. 84).

Freud conclui ainda que a satisfação que se obtém dessas obras literárias, talvez tenha a ver com a possibilidade do sujeito se deleitar com os próprios devaneios e assim libertar tenções da mente, sem julgamentos.

Sobre isso Belintane (2013) enfatiza a importância de narrativas orais de função poética da linguagem para uma alfabetização dinâmica. Para esse autor aprender a ler com textos literários propicia a leitura a posteriori de diversos outros textos em diferentes idades. Para esse autor o mito, a lenda e as narrativas são efeitos da função poética em que a criança pairando pelo nonsense, abre ao estranhamento e assim revitaliza "[...] o psiquismo, suas possibilidades de releitura tanto da vida quanto da palavra [...]" (BELINTANE, 2013, p. 123). O autor reitera:

> A escolha desses gêneros e de seus textos principais tem como referência e inspiração do inconsciente linguageiro de Freud ou daquela dimensão que Lacan chamou de 'lalangue', de cujas bordas emerge uma língua/linguagem constitutivamente ambígua, polissêmica, sempre propensa à função poética e ao equívoco (BELINTANE, 2013, p. 127).

Por essas razões é que consideramos que os contos de fadas conseguem transmitir uma mensagem variada à criança, mensagem essa que a faz se deparar com as dificuldades inevitáveis da existência humana e que é possível se fortalecer e estar mais preparado para a luta contra esses problemas e que ao combater essas provações e injustiças ela pode ter fins e resultados vitoriosos. Os contos de fadas abordam temas como exemplo a morte, a velhice, o abandono, o medo ao mesmo tempo que abordam a bondade, a esperança, a ajuda, o amor. Essa ambiguidade favorece o entendimento da criança aos aspectos reais, em que há diferenças entre as pessoas e que são as próprias pessoas que fazem escolhas sobre quem são. Held (1980) afirma que:

> Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torna-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora, cada vez com mais habilidade, distância (HELD, 1980, p. 48).

Essa possibilidade de polaridades de personalidade dos personagens dos contos e a capacidade das crianças em compreender que se tratam de histórias fictícias e imaginárias, facilita o próprio desenvolvimento seguinte da personalidade do sujeito. Ela pode então decidir com quem quer parecer, se projetando em algum personagem e desse modo ter a certeza de que uma pessoa pode ter sucesso mesmo diante das dificuldades, que podem construir vínculos verdadeiros e significativos com outra pessoa, que podem lidar com o amor e a necessidade de ser amado e também com o medo do abandono e da morte. Essas histórias lhe dão segurança para alcançar relações significativas e se relacionar com o mundo exterior, contribuindo de forma significativa para o psicológico e interior da criança.

A literatura infantil é um dos tipos de obra de arte e como todas as outras a arte é singular e tem significado diferente para as pessoas, a depender dos seus interesses e necessidades do momento. Dar essa possibilidade de arte às crianças ajuda-a na maturação e manipulação do real-imaginário e a construir suas próprias regras internas, mesmo que em outro momento ela se modifique, já que sua necessidade já não vai ser a mesma. Cada história tem diversos níveis de significados e assim diferentes tipos de análises e interpretações, essas que como vamos ver posteriormente, são inesgotáveis.

Trabalhar as angústias inconscientes por meio das histórias não necessariamente as levam para o campo do consciente, entretanto, já atuam como orientação em sua dificuldade e resolução do problema. Bettelheim (2018) nos explica que:

> Os contos de fadas enriquecem a vida da criança e lhe dão uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias levaram a cabo seu encantamento por ela (BETTELHEIM, 2018, p. 29).

Se os contos de fadas possuem esse valor na vida do sujeito criança e importância no seu desenvolvimento psíquico, podemos aqui questionar então o que ocorre se as narrativas das histórias fossem recontadas pelas próprias crianças? Estariam elas contando os contos tal qual eles são? Com os mesmos detalhes e/ou haveria uma mudança significativa e pessoal presente nesse contar? Se podemos ter mais acesso ao nosso inconsciente através da fala, o que acontece quando essa

fala vem em forma de contação de contos de fadas, misturando a imaginação e a realidade? Buscando uma possível resposta a essas perguntas, vamos agora nos ater ao discurso narrativo.

2.3 Discurso narrativo

Como vimos, a linguagem é simbólica e o sujeito está nela inserido. Ao se estimular a criança a criar, imaginar e recontar fantasias essa o fará através da linguagem e dando significados pessoais a ela e às histórias. A imaginação então pode aflorar na brincadeira com a pluralidade de sentido das palavras e sua ambiguidade. Quando a criança aprende sua língua materna e se apropria disso pode dar vida e fazer existir o fantástico e o imaginário. Segundo Held (1980, p. 215) a linguagem fantástica alimenta a imaginação e se torna “insubstituível na formação equilibrada de uma criança, é sua essência multívoca”.

Esse modo distante até mesmo implícito de confrontar seus problemas e dificuldades favorece à criança desenvolver uma consciência mais elevada por meio do que é prazeroso para ela, usando a imaginação e a curiosidade pelo que acontece nas histórias. Ao se identificar com o personagem da história, o sujeito pode inventar, acrescentar, modificar o roteiro com os aspectos da própria vida, e na fantasia pode ainda realizar os seus desejos e ampliar o conhecimento de si própria e de experiência de mundo. E é também pela associação livre em relação à história que a criança fornecerá à história aspectos mais significativos e pessoais. Contar os contos de fadas, faz a linguagem surgir fluidamente e o inconsciente aparecer nessas palavras.

> O conteúdo do inconsciente é, ao mesmo tempo, o mais oculto e o mais familiar, o mais obscuro e o mais compulsório; e cria a angústia mais atroz assim como a máxima esperança. Não está limitado por um tempo ou local específicos ou por uma sequência lógica de acontecimentos, tal como definimos nossa realidade. Sem nos darmos contas nos leva aos tempos mais remotos das nossas vidas. Os locais mais estranhos, antigos, distantes e, ao mesmo tempo, mais familiaridades de que a um conto de fadas sugerem uma viagem ao interior da nossa mente, aos domínios do despercebido e do inconsciente (BETTELHEIM, 2018, p. 91).

Nesse sentido, a linguagem utilizada nos contos de fadas é libertadora e estimulante, em incitar a criança brincar com as palavras e ter nela um novo olhar e um novo leque de opções e significados. Percebendo a linguagem como um grande poder aos seus sonhos e comunicação entre os seres, invenções e imaginações bizarras e estranhas, uma linguagem de símbolos. Assim, transporta a criança a uma viagem por um mundo fantástico e fabuloso e depois a traz de volta para um mundo real, tornando-o bem mais equilibrado e tranquilo e preparada para lidar com seus conflitos internos. É importante então retornar essa realidade e entender que a fantasia ocorre de forma temporária e que o herói necessita voltar à realidade, restaurando sua capacidade de exercer algum controle sobre a vida, inclusive na vida adulta.

Retornando então aos discursos narrativos dos contos de fadas, entendemos que esse processo é diferente de ler os contos de fadas, narrar possibilita que os significados interpessoais e simbólicos apareçam em meio a essa flexibilidade. Ao narrar, a criança pode passear pela história e excluir e/ou acrescentar aspectos na história que mais se aproximam à sua vida pessoal. Lembrando que o fato de contar e recontar histórias deve ser encarado como uma experiência compartilhada que deve fluir de forma natural e tranquila e não pressionada para que tenham efeitos pedagógicos. É possível constatar em alguns estudos e pesquisas que as narrativas são mais propicias para aflorar a fantasia e assim acessar o nosso inconsciente.

O discurso, segundo a perspectiva da Análise do discurso está em confluência com três domínios, a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Vamos nos aprofundar mais sobre essa teoria no capítulo 2. Mas é pela memória e o interdiscurso que o sujeito irá ser interpelado pela ideologia, de forma inconsciente ele só consegue narrar a partir daí. Para Tfouni e Morais (2003) a narrativa é lugar para a instalação da subjetividade e é onde o sujeito pode organizar, (re)elaborar e (re)estruturar sua simbolização particular. Essas autoras enfatizam que na narrativa está presente tanto a polissemia e a polifonia, sendo permeada por uma inclusão do outro/Outro como define Lacan (1998). Dessa forma a interpretação do analista é bastante intensa e ampla, obtendo um material rico e inesgotável de análise. As narrativas dos contos de fadas em especial, possuem a característica do fantástico e por isso consegue nos distanciar da nossa realidade e por isso:

> [...] somos impulsionados a nos desnudar enquanto sujeitos, ainda que não o saibamos, o que permite que falemos de nós de uma maneira disfarçada e descomprometida, pelo menos na aparência. A ficção permite que se diga de conteúdos atemorizantes atemorizante e/ou interditados, quer em um nível ideológico, quer em um nível psíquico (TFOUNI; MORAES, 2003, p. 67).

A narrativa discursiva permite uma inter-relação com o inconsciente, e por isso o sujeito sempre está em falta, e sempre se escapa resíduos e sentidos que podem ser analisados. É narrando que se pode significar e é assim que se tenta recobrir e lidar com a falta. Por meio da psicanálise tentamos desvendar o desejo dos sujeitos e constatamos que na narração há mais dele do que ele possa imaginar. Nos deparamos ai com outro conceito de Tfouni sobre a questão da autoria, se nas narrativas se escapa algo que é original e pessoal, é possível dizer que ela já não é apenas uma reprodução e sim uma (re)criação, composta de singularidades e experiências únicas. É no discurso que o sujeito se lança, que há a instalação da subjetividade e se estabelece uma relação entre autoria. Ora, se estamos aqui tratando do sujeito da psicanálise e percebemos que o inconsciente aparece de diversas formas nos discursos narrativos em especial nos contos de fadas, podemos afirmar que a história nunca será (re)contada da mesma forma original, o que nos faz entender que esse sujeito é autor da própria história. Tfouni e Rodrigues (2006) resumem que:

> [...] o discurso narrativo, principalmente as narrativas de ficção, (entre essas, os contos de fadas) fornece ás crianças e adolescentes o interdiscurso para falar sobre si e suas experiências passadas, e assume grande importância para a questão da subjetividade, pois permite (re)elaboração e (re)estruturação de experiências e fantasias através da linguagem. Nesse sentido, concluímos que, na produção de narrativas de ficção, ocorre sempre um mecanismo de transferência e, a partir disto, os sentidos deslizam e permitem que as narrativas de ficção tornem relatos de experiência pessoal (TFOUNI; RODRIGUES, 2006, p. 161).

O pesquisador é aqui também o analista, ele vai se colocar na busca por indícios do escape, se embasando na teoria da psicanálise, da Análise do discurso e do Paradigma Indiciário para realizar sua interpretação. Que acredita que o próprio pesquisador como sujeito que é, traz junto seu inconsciente e também seus escapes. Para ilustrar uma análise de uma (re)contação do contos de fadas

“Rapunzel” por uma criança do Escola Municipal José Rodrigues do Pradoso, vamos aqui analisar um primeiro recorte inicial. Vale enfatizar que o recorte é escolhido através de um estranhamento do analista/pesquisador, como vimos, de acordo às teorias, já faz parte da interpretação. Outras narrativas foram coletadas e serão analisadas, voltando a aparecer após a discussão metodológica.

RECORTE 1[2]:

> Título - Rapunzel
>
> (v.n.) - O rei criou uma filha que a bruxa amaldiçoou, ela botou na torre trancada, aí ela cresceu e virou uma linda menina que ficou trancada para sempre. (pausa)
> (v.n.) - Só que ela tinha um cabelo muito grande e a bruxa gritava Rapunzel jogue suas tranças e a bruxa subia.
> (v.n.) - Aí chegou um belo príncipe que ficou seguindo a voz do canto maravilhoso e ele quis subir mas não havia jeito, aí viu a bruxa vindo e ficou atrás da árvore para ver como a bruxa subia...
> Aí o príncipe falou como mulher:
> (v.p. princípe) - Rapunzel jogue suas tranças...
> (v.n.) - Aí eles fizeram uma amizade...
> (v.n.) - Aí foi foi foi felizes para sempre. (J. 07 anos)

O recorte do discurso narrativo da criança J. nos mostra que seu início se deu de forma diferenciada e costumeira como o “Era uma vez...”, presente geralmente nos contos de fadas, pode indicar que o mesmo não define o momento que se passa a história. O fato do rei criar uma filha, indica que a mãe não participou da vida desse personagem, podendo sugerir que o narrador tenha trazido aspectos da sua própria vida, e tenha vivenciado algo semelhante, ser criado apenas pelo pai. Quando o mesmo acrescenta a presença de um rei e de uma bruxa, conseguimos constatar que se trata de uma narrativa de ficção, um conto de fadas. Percebemos que em primeiro momento a filha fica trancada para sempre na torre, em que analisamos que a feiticeira, mesmo que trancando a Rapunzel possui um amor grande por ela, mesmo que seja um amor egoísta, ela não se vê traindo a bruxa nesse amor e por isso em primeiro momento fica trancada para “sempre” na torre.

Em dois momentos as tranças de Rapunzel aparecem, em primeira instância ajudando a bruxa a subir na torre e em segundo momento o príncipe que finge ser uma mulher, o ajudando-o a subir na torre. O que nos mostra que Rapunzel

---

[2] Recorte das narrativas orais coletadas, durante a atual pesquisa, na escola municipal José Rodrigues do Pradoso, região de Vitória da Conquista-BA, turma do primeiro ano do ensino fundamental.

consegue com suas tranças resolver o conflito e a solução do problema de ficar trancada, tornando consolador e simbólico na interpretação de poder conseguir o que deseja a partir do próprio corpo.

Continuando nossa análise, no trecho, “aí chegou um belo príncipe que ficou seguindo a voz do canto maravilhoso...” nos faz remeter à história do canto e conto da sereia Iara, que por meio deste deslocamento na cadeia parafrástica decorrente da substituição, marca um lugar singular do sujeito. Presente também no trecho “[...] aí o príncipe falou como mulher: Rapunzel jogue suas tranças...aí eles fizeram uma amizade [...] aí foi foi foi felizes para sempre”, que remete à história de chapeuzinho vermelho, em que o lobo ao devorar a vovozinha, assume seu lugar, fazendo voz de mulher.

Essa narração indicia o modelo parafrástico dos contos de fadas por se tratar de uma história que se desenrolar por reis, príncipes, princesas e bruxas. Ele finaliza a história de uma forma clichê canônica “felizes para sempre” retomado de um lugar imaginário.

Belintane (2008) considerando a ontogênese da linguagem e da escrita, mostra que a passagem da língua para a letra alfabética envolve também a passagem da imagem com suporte corporal. Nos resultados das pesquisas desse autor, percebe-se uma ausência quase que absoluta de textos da tradição oral na aprendizagem da escrita dos alunos de escola pública, parecendo terem sido inseridos na língua de forma abrupta. Enfatiza a importância dos jogos linguageiros, das rimas, dos textos completos, dos poemas, da oralidade lúdica para a entrada à letra alfabética. E complementa:

> Pensando a psicanálise num estreitamento com a linguística, podemos concluir que, usando a força da alíngua, esses textos escancaram a função comunicativa aos efeitos da função literária. Com esses jogos, uma subjetividade de entre-textos pontua a língua elaborando sulcamentos de escrita muito próximos do modo alfabético de fazer texto (BELINTANE, 2008, p. 48-49).

Após realizarmos essa breve análise, constatamos os diversos aspectos mencionados acima, como a presença do inconsciente, o uso da linguagem fantástica, do imaginário e da autoria da criança que traz suas experiências pessoais (vivenciadas) na (re)contação desse conto. Nos revelando muito sobre sua dinâmica familiar e também sobre os seus desejos e faltas e nos demonstrando o quanto essa

criança está inserida no simbólico, lhe oportunizando elaborar conteúdos inconscientes e trazendo conhecimentos da sua vida, como os conflitos de identificação e abandono da figura materna. Ficando mais evidente a forma que os contos de fadas e a narração possibilita o sujeito de falar de si de uma forma distante, através dos personagens e do que é fantástico, em especial aqueles conteúdos que são interditados do consciente.

Depois de realizada essa análise, exemplificamos pela narrativa de ficção como a psicanálise de orientação lacaniana e o paradigma indiciário nos guia em busca dessas pistas e desses resquícios que revelam mais do inconsciente do sujeito e o ajuda a (re) elaborar suas angústias. Pode-se observar como essas teorias nos guia para alcançar a particularidade do sujeito, nos fazendo entender que a autoria sempre está presente, atrelada ao inconsciente, a linguagem simbólica e fantástica. É possível notar as repetições presentes na narrativa, que indica uma forma do inconsciente recordar, resistir e aparecer. Para Freud, a repetição revela o que mais faz o sujeito sofrer, mesmo que ele não perceba e (re) elaborar seria então a superação dessas repetições, ou seja, conforme ela desaparece do discurso narrativo, mostra-se o quanto ela já foi superada, dando lugar à recordação. Tornar a repetição consciente para o sujeito pode fazê-lo desenvolver suas angústias para um campo de elaboração e (re) significação. Carreira e Soares (2001) esclarecem que as angústias estão presentes desde a infância, pois se trata da relação do sujeito com o mundo e com o Outro, surgindo principalmente nas situações de perigo.

> Se não há palavras, há sintoma, pois este é uma palavra amordaçada (LACAN, 1996). Assim, considerando que a narrativa põe em palavras ao invés de construir sintomas, talvez seja possível buscar elaborações para a angústia no *contar histórias* (CARREIRA; SOARES, 2001, p. 45, grifo do autor).

Tfouni e Moraes (2003) enfatizam ainda que o objetivo em compreender o que é a narrativa de ficção e que nela está presente a ficção e a verdade não é poder analisar e fazer uma discriminação dessas partes, mas de perceber a singularidade e a subjetividade do sujeito que surge junto ao aparecimento dos lapsos do inconsciente. As narrativas se relevam por si próprias, estando o sujeito consciente disso ou não, ele sempre vai estar assujeitado à linguagem e ao

inconsciente. Podemos, então, reafirmar que a narrativa de ficção auxilia na elaboração das angústias das crianças, ao narrar, ao falar, ao trazer de forma simbólica o que lhe aflige. Held (1980) nessas palavras, transcritas a seguir, escreve em resumo o poder do fantástico:

> O papel do fantástico não é, de maneira alguma, dar à criança receitas de saber e de ação, por mais exatas que sejam. A literatura fantástica e poética é, antes de tudo e indissociavelmente, fonte de maravilhamento e de reflexão pessoal, fontes de espírito crítico, porque toda descoberta de beleza nos torna exigentes e, pois, mais críticos diante do mundo. E porque quebra clichês e estereótipos, porque é essa re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor, é que é indispensável para a construção de uma criança que, amanhã, saiba inventar o homem (HELD, 1980, p. 234).

Alguns autores ainda consideram narrativa apenas àquela que se trata da verdade, mas, como vamos citar no próximo capítulo, Perroni (1992) propõe a inclusão de narrativas de ficção e Orlandi (2015) uma tipologia discursiva que abrange o discurso lúdico, polêmico e autoritário. Para Lacan (1998) não podemos separar a verdade da ficção, e por isso ela facilita o sujeito a falar da verdade de forma camuflada.

Assim, em resumo, a ideia de corporolidade de Belintane (2008) em que afirma a relação entre o oral e o corpo, fazendo alusão à dificuldade que o sujeito tem de adentrar à escrita, precisando calar seu corpo. Pode-se compreender de que forma ao narrar se fala também de sintomas. Para Tfouni e Morais (2003), as narrativas comportam uma multiplicidade de sentidos apresentando uma série de vozes e posições que o sujeito pode ocupar, o permitindo dizer sobre conteúdos interditados e/ou atemorizados, o que Carreira (2003) endossa ao reafirmar que o sujeito pode falar de si por meio dos contos de fadas. Esses autores nos indicam que o discurso narrativo valoriza a subjetividade do sujeito, o que muitas vezes é apagado pelo Discurso Pedagógico Escolar (DPE), que, para Orlandi (2001), é uma tipologia autoritária que interpela o discurso pedagógico escolar, causando o apagamento do sujeito, o deixando preso a apenas reproduzir um discurso, não permitindo reverter posições.

O que pudemos constatar nas nossas pesquisas das narrativas orais de contos de fadas. Pois, as próprias crianças interditavam e interrompiam as narrativas dos colegas quando esses narravam a história de uma maneira diferente da que foi

contada para eles. Ou apresentando um roteiro novo, ou mesmo misturando as histórias de contos de fadas entre si, mesmo sendo incentivadas a narrarem ao modo deles, os colegas presentes e ouvindo a narrativa, já interrompia alegando que a história estava “errada”[3], demonstrando a necessidade de seguir um padrão e consequentemente o apagamento da subjetividade do sujeito, o que mesmo observando esse autoritarismo presente, pudemos também analisar e observar a subjetividade e a singularidade que se escapa, contrariando o DPE e comprovando a teoria do Letramento de Tfouni. Dessa forma, daremos continuidade ás teorias e ao *corpus* utilizados para fundamentar essa pesquisa no capítulo seguinte.

[3] O termo “errada” se encontra em aspas para indicar que na teoria da Análise do Discurso a narrativa não é considerada errada. Sendo algo característico do Discurso Pedagógico Escolar denominar o que é “certo” ou “errado”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para discutir a questão principal dessa pesquisa (“mostrar a influência da oralidade no processo de letramento entre crianças em processo de alfabetização de uma escola municipal do povoado do Pradoso em Vitória da Conquista-BA”) e dessa forma alcançar seus objetivos, utilizaremos de base teórica a Análise do discurso de linha francesa (AD) de Pêcheux (2014), do Letramento na perspectiva discursiva de Tfouni (1995), do paradigma indiciário de Ginzburg e da psicanálise lacaniana. Desse modo, esse capítulo tratar-se a do nosso caminho metodológico percorrido para a elaboração do trabalho e alcance desses objetivos. Trazemos também as delimitações presentes na AD e cientes que falar desse campo não é uma tarefa fácil, ao iniciar por nos tratar de pesquisadores e analistas que também não estamos isentos da tendência ideológica que estamos inseridos, já que para Pêcheux (2014) não há “discurso científico” puro, ou seja, o analista também é interpelado.

Entretanto, vamos ousar tal tarefa, ao começar a delimitar e evidenciar algumas noções que fundamentam o dispositivo teórico citados e que emergem diante das análises feitas do corpus desta pesquisa, em capítulos posteriores. Assim esse capitulo se dividirá em quatro subcapítulos; Análise do discurso e o sujeito: entendendo as noções de ideologia, sujeito, sentido, memória discursiva, interpretação; Letramento sócio histórico: aqui discutimos a perspectiva discursiva de letramento; O paradigma indiciário e a noção de autoria: partindo do pressuposto da investigação de signos, trações e pistas que reforçam à ideia de autoria. E, por fim, Formação e corpus: em que foi trabalhado o percurso da constituição do corpus, interpretação e psicanálise.

3.1 Análise do discurso e o sujeito leitor

A análise do discurso (AD) de linha francesa surgiu na década de 1960, tendo como precursores Michel Pêcheux de filiação filosófica e Jean Dubois (apud MAZIÉRE, 2007) de filiação linguística, mantendo-se como principal foco a linguagem, porém estudada de uma forma particular, tratando-se do discurso, como o próprio nome já diz. Orlandi (2015) nos esclarece que a AD vai se propor a

analisar o movimento da palavra, o homem falando, a língua fazendo sentido, o simbólico e a constituição do homem e da sua história.

Essa conjuntura se deu após os acontecimentos de 68 na França sobre os diversos debates que ativistas políticos como Sartre, Althusser, Foucault, Pêcheux, Lacan (1998) falavam sobre assuntos como o estruturalismo e do marxismo, fundamentais no percurso da AD. Ela passa então não considerar apenas a gramática e os códigos da língua, fazendo uma crítica a “materialidade da língua” e compreendendo o texto com significado. Entendendo que a linguagem não é transparente e sim ambígua, e ainda uma manifestação ideológica em que os sujeitos não controlam os sentidos e o sentido não tem origem no sujeito. Sobre isso Pêcheux (1997, p. 125) define a AD como “[...] uma abordagem teórica materialista do funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos”. Orlandi (2015) esclarece então que a AD:

> Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2015, p. 18).

Para a AD o discurso é sempre mais que só a fala, é um objeto sócio histórico, é ideológico, político e é um efeito de sentido. Não se trata apenas da transmissão de informação de uma mensagem codificada, em que se fala e se entende exatamente o que se ouve. Mas considera a constituição histórica desses sujeitos que estão ao mesmo tempo realizando um processo de significação. Ou seja, essa teoria rompe com a “ilusão” de que a língua só se tem um sentido e é fidedigna ao seu significado de códigos. Para Pêcheux (2016c p .228) a posição epistemológica da análise do discurso considera a língua não como um sistema “[...] (software de um órgão mental!), mas como um real específico formando o espaço contraditório do desdobramento das discursividades”.

Um dos pressupostos básicos da AD é a concepção de um sujeito enunciador que fala, ler e interpreta inscrito em uma formação discursiva, que também interpelado se tem a ilusão que a origem do seu dizer parte de si. Assim Mazière (2007) traz que:

> [...] o sujeito da AD é um ‘lugar de sujeito’ em uma abordagem dessubjetivada. De fato, ele não pode ser apreendido, a não ser no interior de cada uma das buscas do analista, em função do seu desígnio interpretativo e de sua posição quanto à língua (MAZIÈRE, 2007, p. 22).

Ou seja, só há sentido dentro da interpretação e para isso é necessário a presença da ideologia, mesmo que haja um apagamento e/ou esquecimento dessas condições históricas e a crença ilusória que a linguagem seja transparente. Para Pêcheux (2014) a língua é falha e o enunciado sempre pode significar outra coisa, sendo esses sentidos que foram produzidos importantes para a análise e interpretação da AD. Assim, não existe sujeito sem ideologia, pois antes de um bebê nascer ele já está inserido nesse contexto, sendo essa interpretação social e historicamente determinada.

Orlandi (2015, p. 47), ao falar do interdiscurso retoma a importância da “[...] memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade [...]”. Mesmo que um dizer não haja “intenção” ele tem história e o sujeito não tem controle sobre isso. Para Pêcheux (2014, p. 310) “O sujeito continua como puro efeito de assujeitamento à maquinaria discursiva da FD com a qual ele se identifica”, necessitando da ilusão e ignorância para se constituir como sujeito.

Esse sujeito ancorado na perspectiva do sujeito da psicanálise é interpelado pelo consciente e inconsciente, por isso, sob o modo imaginário, o sujeito só tem acesso à parte do que diz. A análise do discurso então se interessa pelo recalque, que interfere na ideologia e continua produzindo sentido e vai, desse modo, se atentar ao que se escapa e ao que não é acessível no discurso, se tornando uma teoria interpretativa. Para tal a AD se valeu dos pressupostos do paradigma indiciário de Carlos Ginzburg que conduzirá a formação do corpus e da análise de autoria desse estudo que veremos mais adiante.

Entretanto o sujeito assujeitado pela língua se movimenta dentro da ideologia, pois não está completamente acoplado a ela. Assim, existem processos de contra-identificação do sujeito que provocam movimentos de subjetivação, podendo ele se identificar em outra ideologia. Orlandi (2015) enfatiza que:

> Em termos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente

> fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade (ORLANDI, 2015, p. 51).

A partir daí iremos compreender a perspectiva do letramento discursivo e como a análise do discurso sustenta essa abordagem.

3.2 Letramento do ponto de vista sócio histórico e discursivo

Ao observar que há uma polissemia em torno da conceituação da palavra letramento, faz-se necessário citar as perspectivas, existentes sobre ela e assim poder falar a partir da perspectiva discursiva, à luz da teoria da Análise do discurso, que é nosso objetivo. Tfouni et al (2013) cita três posições a respeito do letramento, são elas a perspectiva individualista-restritiva, a perspectiva tecnológica e a perspectiva cognitivista, que segundo a mesma possuem em comum a ideia de letramento associado à aquisição da leitura/escrita. Ou seja, o termo “letramento” para essas estão voltados às habilidades e práticas relacionadas a codificação e decodificação da escrita e está relacionado a alfabetização e escolarização.

Tfouni et al. (2013) esclarece que a concepção de letramento na perspectiva discursiva o considera como um processo sócio-histórico, e como um aspecto que vai além da alfabetização e da decodificação de textos. Opõe-se ao discurso pedagógico escolar, que para Tfouni e Pereira (2009) generalizam o conhecimento e ignora as diferenças sociais e linguísticas do sujeito. Para esses autores os discursos, cientifico, pedagógico e escolar, altamente letrados acreditam que todos são iguais e devem estar inseridos nos ideais de exclusividade e adequação ao sistema (alfabético) de escrita. Predominando a ênfase no raciocínio lógico e dedutivo.

O que traz de inquietação e preocupação nessa postura, visto sob a perspectiva discursiva do letramento, é a exclusão de crianças que não são alfabetizadas adequadamente, é a discriminação em colocar aqueles que não sabem ler e escrever em nível de inferioridade, é marginalizar os sujeitos que não aderem a esse sistema e assim acentuar a desigualdade (TFOUNI et al., 2013).

É partir desse enfoque de letramento que Pereira (2017) discute a descaracterização desse termo e os descaminhos sobre esse estudo Brasil afora. Nesse sentido, Tfouni (1994, p. 55) defende que “[...] o letramento apresenta-se como fenômeno sócio-histórico e implica mudanças nas atividades sociais quando um código (escrita) tem uso generalizado”. Não se trata de analisar o aparecimento da escrita, enquanto código material em si, mas as “[...] condições de produção (sócio históricas) onde os discursos escritos são produzidos e lidos, e nos efeitos de sentido que eles produzem [...]” (TFOUNI apud PEREIRA, 2017, p. 178).

Para esse autor, utilizam-se o termo letramento de forma como se o outro soubesse seu significado com elucidação, e assim se esconde um jogo político e a intenção do conceito da palavra a uma postura reificada. Que separa e/ou estabelece um desnível entre o oral e a escrita, tendo a escrita como superior ao oral e ao pensamento. Visto que essa concepção individualista do cognitivismo sobre a escrita de nada tem a ver com a constituição desse campo de estudos que é sócio-histórica (PEREIRA, 2017).

Anteriormente a isso, Assolini e Tfouni (1999) investigaram no ano de 1998 a forma de como o termo letramento era tratado pela instituição escolar, tendo como base a abordagem discursiva de letramento postulado por Tfouni que

> [...] procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentido, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade na linguagem em seus mecanismos imaginários [...] (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 27).

E puderam constatar na época que para os professores participantes do estudo, ler era sinônimo de decodificar, desconsiderando a importância do processo sócio-histórico construído pelo sujeito e utilizado na atribuição de sentidos. Pois na perspectiva discursiva de letramento “[...] os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social [...]” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 27). Podendo, assim, o aluno assumir como autor do seu próprio discurso (ASSOLINI; TFOUNI, 1999).

Essa teoria discursiva de letramento, entende que o mesmo se trata de um fenômeno que está sim relacionado a existência e influência de um código escrito, mas é um processo que vai além da alfabetização e de considerar que pessoas que

não sabem ler e escrever são iletradas. Já que se trata de uma concepção de práticas sociais que considera a memória histórica e particular do sujeito, que o considera como dividido, submetido à incompletude da linguagem (TFOUNI et al., 2013).

Para Tfouni et al. (2013), essa perspectiva busca repensar a escrita em um nível de funcionalidade que faça sentido ao sujeito, em que ele possa falar da sua realidade, da sua experiência e de si mesmo, se reconhecendo no seu processo de aprendizagem. Considera sua singularidade, as diferenças, respeita a polifonia e entende "[...] a história da produção de sentidos e as práticas sociais que se concretizam e atualizam uma memória historicamente constituída [...]".

Nessa pesquisa utilizamos esse campo de estudos de letramento, na abordagem discursiva, afim de conduzir e compreender a verdade do sujeito em convergência e em processo de letramento e modificar a perpetuação da generalização escolar de alunos e aos imperativos do cognitivismo.

3.3 O paradigma indiciário e a noção de autoria

Vamos partir agora da ideia de como o paradigma indiciário junto a análise do discurso contribui como teoria e método dessa pesquisa. Como foi dito acima a AD recorre à investigação de signos, pistas, indícios e sinais que indiciam a compreensão da origem do discurso. Esse procedimento de análise tem como referência principal o historiador Carlos Ginzburg e começou a aparecer de forma silenciosa no século XIX após manifestações e influências da avaliação de Morelli[4] (GINZBURG, 1989). Ele traz ainda que em meio as especulações dessa nova perspectiva, percebeu-se sua ligação posterior com a psicanálise, assim Ginzburg cita que Freud "[...] declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele, numa fase muito anterior à descoberta da psicanálise" (GINZBURG, 1989, p. 148).

[4] Utilizando o pseudônimo Ivan Lermolieff, escreveu entre 1874 e 1876 artigos que propunham um novo método de avaliação dos quadros antigos. Para ele era "[...] necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos e dos pés" (GINZBURG, 1989, p. 144).

Utilizando do percurso histórico da Tríade[5] como se refere Ginzburg, fez-se em embasamento para então relacionar e justificar o método indiciário com as ciências sociais. Esse método tem como característica a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade, considera que o analista precisa explorar sua criatividade e ao mesmo tempo ter em si um rigor. Coelho define o paradigma indiciário como "um conjunto de princípios e procedimentos teórico-metodológicos que orientam a elaboração do conhecimento a partir da investigação e análise dos indícios" (COELHO, 2007, p. 2).

Para Ginzburg (1989) a realidade que não é clara e evidente, pode ser decifrada através do método indiciário, ou seja, já que a linguagem não é clara e evidente tem-se pontos que se escapa e que podem ser analisados, chamados pontos de deriva. E é nessa perspectiva que entendemos que esse método irá nos agregar a chegar ao objetivo da nossa pesquisa. Para esclarecer a relação do conceito de autoria com o de deriva e de como as teorias aqui apresentadas se entrelaçam, Tfouni (2009) diz que:

> O trabalho de autoria situa-se naquilo que Pêcheux descreveu como '... uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significados estabilizados, normatizados por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformação de sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações.' (2002, p. 51). Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando "amarrar" a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido equivocidade da língua. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957) denominou de 'point de capiton', ponto de estofo, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olhá-lo de um outro lugar, que proponho denominar lugar de autor (TFOUNI, 2001 apud TFOUNI, 2009, p. 80).

Para essa teórica, mesmo que o sujeito tente esconder ou conter essa dispersão, ela foge e escapa, onde então a deriva se instala. E é aí que o sujeito se faz autor, pois para a mesma o conceito de autoria é diferente da ideia limitada de que seja só a construção de textos de escritores consagrados, com coesão, coerência e linearidade gramática. Mas, como não há o alcance pleno de sentidos nem a materialização destes, a autoria se trata de o sujeito assumir sua posição-autor, ou seja

[5] Morelli-Freud-Conan Doyle (GINZBURG, 1989).

> Autor é uma posição do sujeito a partir do qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe, no processo de produção de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável, que o autor precisa 'controlar' (TFOUNI, 2001 apud TFOUNI, 2009, p.82)

Essa posição é atravessada pelos dizeres de outros, já existentes e é o que chamamos na AD de interdiscurso, que é o que constitui a memória do dizer e a ideologia. É a partir do interdiscurso, do já dito que o sujeito pode resignificar sentidos e se fazer autor na enunciação, o qual chamamos de intradiscurso. "O gesto de autoria está em, ao mesmo tempo conter a deriva dos sentidos e subverter o significado já naturalizado do significante [...] remetendo-o a outra dimensão do sentido [...]" (TFOUNI, 2008, p. 108).

Essa singularidade de significação é particular e sócio-histórica de cada sujeito, ou seja, o aparecimento da deriva (que pode ser também autoria) está relacionado com a verdade do sujeito, sua experiência de vida. Pois como afirma Tfouni et al. (2006):

> [...] todo e qualquer dizer tem um caráter inescapavelmente histórico, ou seja, é impossível pensar na linguagem, no sujeito e no sentido fora dessa relação, que caracterizamos como visceral: condição necessária de constituição e de funcionamento de todo discurso (TFOUNI et al., 2006, p.2)

3.4 Formação do *corpus*

De posse dessa metodologia não separamos nossa análise apenas em um capitulo, já que a AD é nosso suporte teórico e metodológico, realizaremos a análise durante todo o trabalho, visto que retomaremos de forma continua à teoria para realização da mesma. O *corpus* a ser analisado nessa pesquisa será formado pela transcrição de narrativas produzidas em sessões de contação de histórias, com os alunos do 1º ano do ensino fundamental (antiga alfabetização) da escola municipal do povoado do Pradoso em Vitória da Conquista-BA, em que é solicitado às crianças que recontem ao seu modo uma história contada pela pesquisadora. Para Pereira (2010), a construção do corpus se dá

> [...] principalmente pela coleta empírica do material de analise, sendo que essa segue o estabelecimento de um recorte (unidade de sentido, já afetada por um dispositivo teórico e por uma questão inicial) por meio do qual o analista interpreta paráfrases, recorrências, repetições (PERREIRA, 2010, p. 145).

Ou seja, a realização do recorte das narrativas que formará o *corpus* a ser analisado é feita pelo próprio analista, considerando os aspectos referentes à materialidade discursiva necessário para produzir os sentidos, dentro da temática pesquisada. O próprio corpus é constituído e recortado (e não coletado simplesmente). Para Pereira (2009, p.121) essa constituição ocorre através de um "estranhamento inicial, por parte do analista, de que sabe algo sobre o que é recortado e que, a partir desse ponto, pode desenvolver uma análise".

Perroni (1983) em sua tese "*desenvolvimento do discurso narrativo*", utiliza como método a psicologia do desenvolvimento, analisando suas observações segundo a perspectiva sócio-interacionista, seus estudos apontaram as diferenças naturezas do narrar para a criança. O discurso narrativo para essa autora define-se em:

> [...] critérios lingüísticos de identificação de um texto como narrativo são: a) existência de dependência temporal entre um evento x e outro y; b) orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação; c) o emprego do tempo perfeito (PERRONI, 1983, p. 19).

Entretanto por sua pesquisa se tratar de narrativas de crianças, esses aspectos não foram seguidos à risca. Essa autora vai se atentar ao processo do narrar nas diferentes idades das crianças e a aquisição junto a linguística. Seu enfoque nos processos cognitivos e de desenvolvimento da criança relacionando a sua construção com o tempo e a linguagem presente nas narrativas. Assim, uma criança de 2 anos e 07 meses de idade é inserida na comunidade linguística através da interação de um adulto, na maioria dos casos a mãe. Até aos 3 anos de idade ainda não se encontrar nas narrativas, a criança apresenta comportamentos que são considerados pela autora, precursores da narrativa.

> A análise dos dados dessa fase inicial mostrou que desde as primeiras tentativas de narrar ambos os interlocutores - adulto e criança - assumem na interação verbal papéis específicos, um em

> relação ao outro ~ A atuação do adulto, fundamental por seu papel predominantemente ativo nesta fase inicial, consistia em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento desse tipo de discurso. Esse procedimento, cada vez ma1s refinado quanto à complexidade das perguntas, é chamado aqui de 'elicíação' de discurso narrativo 2 (PERRONI, 1983, p. 49).

São essas tentativas de narrar, com o auxílio das perguntas de um adulto, nessa fase da criança que Perroni chama de proto-narrativas. Essas perguntas chamadas de eliciação provocam nas crianças suas respostas e assim a construção da narrativa. A autora traz ainda o exemplo de uma pesquisa realizada por Meira (1977) em que se obteve como resultados:

> [...] aos 4:0 de idade dos sujeitos, para que as crianças narrassem houve necessidade de eliciação, por parte da pesquisadora, que contava parte das estórias solicitadas. Aos 5; O de idade a atuação do adulto diminuiu em quantidade e qualidade e aos 6; O as narrativas das crianças já se aproximavam das do modelo adulto, sem que houvesse atuação ativa por parte da pesquisadora [...] (apud PERRONI, 1983, p. 59).

Uma outra forma que o adulto poderia provocar a eliciação das narrativas das crianças é assumindo o papel da criança e relatando o próprio evento e acontecimento. Nessa perspectiva a autora defende através da abordagem interacionista da aquisição da linguagem, a construção das narrativas em conjunto, adulto e criança.

A autora classifica as narrativas em três tipos, "relatos", "estórias" e "casos". Ela se refere às "estórias" como narrativas típicas da cultura, com conteúdo e enredo fixos, geralmente a existência de um "fundo moral" e possuem papel significativo na aquisição da estrutura do discurso narrativo (PERRONI, 1983). Essas "estórias", chamamos aqui de contos de fadas.

> As 'estórias', além de invariabilidade do conteúdo próprio a cada uma em especial, têm em comum um 'princípio estruturador', considerado em sentido amplo. Na observação das 'estórias' encontradas nos dados (quer resultado de construção conjunta, quer produção da mãe contando 'estória' para a criança): pude identificar que essas narrativasse constróem essencialmente por aquilo que Todorov (1969) chama 'alternância entre dois equilíbrios'. Entre as abordagens encontradas sobre a estrutura das 'estórias', essa ê a que melhor se ajusta a uma explicação de sua arquitetura, em termos menos concretos (PERRONI, 1983, p. 68).

As “estórias” então, servem também como aspecto sugestivo para outras “estórias”. Já que para que o inédito e o novo apareçam e sejam construídos é necessário que haja esse lugar de passagem e de mudança. Os “relatos” seriam as narrativas das experiências pessoais dos narradores e os “causos” não há compromisso com o realmente vivido e há uma liberdade de criação, e uma tendência ao extraordinário.

Para sua pesquisa, Perroni (1983) utilizou também de contos de fadas, como chapeuzinho vermelho, branca de neve... constatando que aos 4 anos de idade a criança já se esforça em reproduzir uma “estória” tradicional. É a partir daí que a criança começa a assumir um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção de narrativas.

> [...] já antes dos 5;0, a criança evidencia sua capacidade de construir o interlocutor. Ao mesmo tempo que se revela capaz de estabelecer pontos de referência partilháveis pelo seu interlocutor para a ordenação temporal de eventos, a criança começa agora a criar personagens na narrativa independentes do narrador, isto é, que já tem voz (PERRONI, 1983, p. 140).

A autora ainda ilustra com exemplos “estórias” de crianças que se esforçam para criar narrativas com seu próprio texto. Nessa fase, o adulto censura e questiona a narrativa da criança com o intuito de tentar impor um modelo de narrativa, de uma “estória” tradicional. Nessa fase dos 4 e 5 anos de idade a criança também exige mais do adulto, e não aceita mais “narrar por narrar” o que é compartilhado pelo adulto. Para explicar sobre essa interação adulto-criança a autora utiliza da classificação das narrativas segundo Orlandi (1981):

> [...] o discurso lúdico ê ‘aquele em que a reversibilidade entreinterlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantem como tal na interlocução’. ~ ‘O exagero é o non sense’ (id:7). O discurso polêmico é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção’ ... ‘O exagero ê a injúria’ (id;8) O terceiro tipo de discurso identificado pela autora é o autoritário ‘em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso’ ... ‘O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento no comando’ (id; 8) (apud PERRONI, 1983, p. 169).

O papel do adulto passa então a ser enunciações de comentários sobre as narrativas das crianças. O que a autora objetivou na sua pesquisa foi explicar que os processos de narrativas das crianças passam inicialmente pela interlocução com os adultos, dividindo-as em três fases desse desenvolvimento. Em que a criança passa de um reprodutor das narrativas a um narrador autônomo, que constrói sozinha suas narrativas. Elas passam do “jogo de contar” que envolve as perguntas dos adultos, a também as “estórias” que escutam sendo contadas pelos adultos, considerando a importância da interlocução no desenvolvimento da construção das narrativas.

Para Perroni (1983) evidencia-se a necessidade de reconhecer a natureza dialógica na ontogênese do discurso narrativo. O início dessa construção se daria a partir das “estórias”, em que a criança utiliza de fragmentos dos discursos das mesmas e inclui nas suas narrativas, que a autora chamou de “colagem”. A partir da apropriação da criança desses aspectos é que vai se dando a sua autonomia na trajetória da criação das narrativas. São as “estórias” que abrem o universo de possibilidades para as acrianças, são referências que só se tem acesso através da linguagem. A criança reconhece e identifica o poder da linguagem ao alterar as “estórias” e as suas criações fictícias. A autora conclui que:

> [...] a estrutura do discurso narrativo a cada passo de seu desenvolvimento depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes (PERRONI, 1983, p. 202).

Perroni (1983) valida através dessa pesquisa a perspectiva sócio-interacionista para explicar o processo do desenvolvimento da construção do discurso narrativo. O que difere da nossa perspectiva de trabalho que se baseia na interpretação da psicanálise, a qual vamos abordar a seguir.

3.4.1 Psicanálise e interpretação lacaniana

Partindo do pressuposto que estamos analisando discursos considera-se que cada um tem sua própria verdade e um modo de produção peculiar, por isso a função da interpretação é de fundamental importância para compreendê-los. Através dos códigos e da linguagem presente nesses discursos é que a interpretação vai se debruçar, deixando emergir seu próprio intérprete do que é captado ao analista. O

analista então convoca o discurso de um sujeito em particular e de sua verdade peculiar, ou seja, seu discurso é único.

Para existir o sistema da interpretação há também uma suspeita a respeito dessa linguagem e desse dizer, é certa paranoia de que há sempre algo por traz do que foi dito e a busca por um sentido referente a isso. É nesse contexto que a psicanálise se encontra com a educação, ela vem contrariar a pedagogia ideal e o apagamento do sujeito causado por ela, que tende a esvaziar o espaço da subjetividade do professor e do aluno. Esse discurso pedagógico autoritário acaba por diminuir a possibilidade do sujeito em aprender e continuar apresentando sua singularidade. E essa é uma das questões que traz Lacan (1998) ao falar da psicanálise e do educar. Assim, entende que a instituição deve relativizar as rotinas e apoiar a capacidade dos questionamentos do aluno.

A Psicanálise não tem uma metodologia para a educação, mas questiona o modelo de educação que excluí a potência e individualidade do sujeito.

> A ambição e o esforço da pedagogia de organizar um ato cientificamente balizado, a partir de todo o conhecimento erigido sobre a criança e o ato educativo, não deveria levá-la a inviabilizar o ato educativo. Este – e é isso que lembra a psicanálise – se inscreve sempre numa impossível equação entre um adulto, que espera ver reproduzida no outro uma ordem que ele representa e ama, apesar de tudo, e uma criança que resiste a ser mero objeto dessa investida educativa, que a anularia num nível absolutamente decisivo para sua vida, se bem-sucedida (VOLTOLINI, 2011, p. 72).

Ao constatar a presença do inconsciente e da sua influência na vida do sujeito, Freud entendeu que muitos traumas e consequências de um adulto vinha do seu período na infância. Através da sua análise do funcionamento afetivo e do inconsciente de seus pacientes, ele buscou identificar e analisar aspectos que seriam interessantes para aperfeiçoar as práticas educativas. Por isso se entende que a descoberta da psicanálise pode contribuir na forma do educar e nas instituições escolares. Outros aspectos inerentes ao ser humano identificados por Freud foi a característica de estar em constante movimento, em uma busca continua por um objeto que nunca será alcançado, ou seja, ele reconheceu que a angustia, da falta e do conflito é intrínseca ao ser humano e isso pode auxiliar também a compreensão do educador em suas exigências e esperanças com os alunos. Para Aragão (2001, p. 72) esse saber pode “[...] nos ajudar a esclarecer os mecanismos

psíquicos sobre os que se baseia o processo educativo [...]" desmistificando essa função da pedagogia ideal.

A psicanálise então atuaria como ponto de referência na organização das instituições, como também nos processos e nas relações inter-subjetivas a serviço das crianças, pois, facilitaria a vivência dos afetos e das palavras, excluindo a moralização e rigidez da equipe dos adultos.

> [...] creio que um dos modos de presença da psicanálise na Educação Infantil nos vem pelos conhecimentos que adquirimos sobre os bebês e as crianças pequenas, sobre o desenvolvimento em seus aspectos psico-afetivos; sobre a importância decisiva da qualidade das relações que se estabelecem entre a criança e os adultos significativos, também chamados de adultos primordiais, que com ela interagem e que dela se ocupam. Essa presença da psicanálise pode ser objetivada nos procedimentos adotados na instituição, no modo da organização dos grupos e das rotinas, na seleção e formação de equipes de educadores, na forma de abordar a relação com as famílias (ARAGÃO, 2001, p. 74).

Segundo Aragão (2001) essas descobertas da psicanálise sobre a constituição do sujeito humano deveriam revolucionar a educação, tirando a ênfase só da aprendizagem e ampliando a valorização do brincar e favorecendo as atividades lúdicas. A introdução da criança na escola, a vivência da separação temporária, as novas relações e descobertas passam por períodos de adaptação que são necessários cuidados que quando conduzidos por especialistas da área da psicanálise podem contribuir significativamente para uma boa dinâmica das relações intra-institucionais. A psicanálise se fará presente então na escuta, no acolhimento às famílias e criança, aos funcionários e professores e na organização do funcionamento da instituição como um todo. Claro que considerando e estando disponível para individualidade da criança, para o novo a ser descoberto e pelo seu processo de subjetivação. Para Aragão (2001), a Psicanálise ao nos ensinar a constituição do sujeito através das suas experiências vividas por meio das relações significativas, nos faz entender que estamos todos envolvidos nesse processo a ponto de sermos interpelados por nossas crenças, convicções e certezas.

Desse modo, compreendemos que a interpretação se faz necessário, lembrando que esta tarefa não é capaz de uma totalização, ou seja, de esgotar suas possibilidades, sempre vai existir algo que não foi interpretado. "Trata-se de um trabalho que realiza a desmontagem dos procedimentos pelos quais se dá a sua

produção para a obtenção de seus propósitos meta-psicológicos" (FONTENELE, 2002). O método da interpretação vem atrelado à descoberta da existência do inconsciente, e que este possui uma estrutura que lhe é própria. O analista não fica reduzido à interpretação de sonhos, mas amplia às diversas formas que o inconsciente se mostra.

> A interpretação não estaria comprometida com nenhum sentido prévio, daí não ser preciso compreender para interpretar, mesmo porque, associada que está às unidades materiais do sonho, suas especificidades nesse domínio se correlacionará ao fragmentário do movimento associativo do sujeito análise (FONTENELE, 2002, p. 21).

Vale compreender de que, como foi citado anteriormente, o sujeito está sempre à busca da satisfação de um desejo, por isso a interpretação é um movimento de interpretação do desejo. Ou seja, um trabalho de entendimento sobre a ocultação das razões expressivas do desejo e as astúcias do sujeito para a realização do mesmo. A construção de uma análise resulta da transferência que o sujeito estabelece com o analista, a relação de confiança sobre a interpretação do analista. É necessário então que o sujeito associe livremente, por meio da linguagem e o que passa a ser o objeto de interesse do analista é a forma como o sujeito integra e relata sobre seu objeto desejante. Daí associamos ao trabalho da análise indiciária e podemos observar que para o analista não é o passado que é importante na interpretação, mas o que o sujeito deixa de pista pelo caminho.

Lacan em releitura sobre a interpretação de Freud enfatiza a importância que "o inconsciente tem de ser aprendido em consonância com as leis de seus funcionamento e formas de estruturação" (FONTENELE, 2002, p. 41). Ou seja, para Lacan (1998) o inconsciente é estruturado como uma linguagem, e assim a interpretação se debruçará não sobre o sentido em si mesmo, mas no seu modo de produção. Lacan (1998) se atentou também ao lugar da interpretação no tratamento analítico, seus benefícios para tal, apontando as repetições inconscientes presentes no discurso do analisando. Pois a ideia seria exatamente de mobilizar o sujeito e mover o significante através da interpretação, e alcançar o seu objetivo central, que seria o de conduzir o sujeito ao encontro de seu desejo. É realizado então recortes da fantasia que são interpretados através da linguagem do sujeito, o objetivo é então

conduzi-lo a falar e não explicar as suas razões, a ponto de ser uma teoria do conhecimento.

Como citado acima, a interpretação psicanalítica é interpelada pelo analista, é o desejo dele que opera, suas pontuações e seus recortes que está sempre aquém do sentido. Para Fontenele (2002, p. 41), “o que atua na interpretação, produzindo-lhe eficácia, é ‘a articulação, no sintoma, dos significantes (sem nenhum sentido) aprisionados nele’”. Por isso uma interpretação sempre poderá ficar em aberta para outra interpretação e assim por diante.

Nas histórias contadas pelas crianças o analista se atenta às repetições ao “ato falho”, que são expressões do inconsciente. Para Mathias e Bighetti (2002, p. 38) o analista precisa estar atento e observar os atos falhos e/ou se a questão central da história se repete em outras histórias e narrativas da mesma criança, sem se preocupar inicialmente em interpretar a história.

3.4.2 O contar e o recontar histórias

A partir dos aspectos teóricos apresentados na metodologia dessa pesquisa, se faz necessário, tentar descrever as etapas e manejos da realização do corpus que será analisado e interpretado. Utilizando o referencial teórico da análise do discurso, nos colocamos a escutar através das narrativas esse lugar do inconsciente.

A estrutura dos encontros se deu de forma quinzenal com a turma no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Rodrigues do Pradoso. Estavam presentes em média 20 crianças na faixa etária de 06 a 07 anos de idade. Pudemos observar que o comportamento dessas crianças foram se modificando a cada encontro, contando, narrando, compondo histórias e falando dos assuntos mais difíceis para elas. Inicialmente foi solicitado que as crianças escolhessem em comum acordo a história que seria contada naquele encontro, após entrarem em acordo a pesquisadora iniciava a história com todos acomodados em círculo no chão. Em seguida, sugerimos que as crianças narrassem uma história ao seu modo.

Há diversos conceitos a respeito do que são as narrativas para algumas teorias, a que adotamos aqui é a que vale para a psicanálise lacaniana, e considera que são narrativas também aquelas que não tem padrões e nem regras formais.

Nessa perspectiva, entendemos que através da narrativa o sujeito pode de certo distanciamento falar de si e de acontecimentos próprios, fazendo emergir sua subjetividade e seu inconsciente, que determinará sua escolha da fala e da história. Ou seja, não há neutralidade e por mais distante que o sujeito pareça estar do seu objeto, nele inevitavelmente está implicado. Para Carreira (2002, p. 24) "[...] o universo é na narrativa um eco do sujeito que o descreve, um real vestido pelo imaginário no simbólico [...] frisando o caráter inconsciente desse processo".

A narrativa trata-se de um discurso que propicia a emergência do inconsciente, ela pode materializar a demanda do sujeito por meio da escuta. Ela levará o sujeito para além da sua consciência, por isso não necessariamente sua estrutura se compõe de início, meio e fim, principalmente uma narrativa específica, a de ficção, trabalhada com crianças. Constatamos nesse trabalho que as crianças tendem a misturar elementos da sua vida real nas narrativas de ficção para preencher os vazios de sentido. E é nessa surpresa de dar conta do inesperado que o inconsciente se revela, o que torna a escuta dessas narrativas em qualquer ambiente como escola, clínica, oficina um espaço de acolhimento e terapêutico. Ou seja, essa pesquisa também pode propiciar a essas crianças um benefício de escuta sem julgamentos da sua realidade e de seu inconsciente.

> Narrando, a criança pode construir seu fantasma, moldar sua forma de gozo, construir o seu *eu* que, embora tenha a ver com o Outro, é uma tentativa de de(s)colar-se [...], o oposto da psicose. É sem dúvida uma árdua tarefa, que lhe permitirá construir o *seu* sintoma por excelência (Lacan, 1954-1955) (CARREIRA, 2002, p. 20, grifo do autor).

Essa narrativa que se dá somente por meio da linguagem, também permite à criança assumir uma posição perante o outro, construir laços significativos e, diferente das teorias que facilitam o apagamento do sujeito, o considerar em sua autoria e singularidade. É por meio das marcas, das pistas e rastros do narrador que identificamos sua autoria nas narrativas, ou seja, por mais neutras que elas possam parecer sempre há indícios que identificamos como próprios do sujeito. Para Orlandi (1988, p. 103), o sujeito está inscrito no texto e na narrativa que produz, pois, a função de autor que o sujeito assume está associado enquanto produtor de linguagem. Pois por meio das narrativas a criança (re)elabora aspectos da sua

experiência pessoal, um discurso que irrompe com os significantes da sua própria subjetividade.

A escolha pelas narrativas de ficção está exatamente na condição dela propiciar a criança falar de si mesmo, já que a ficção não possui um enredo baseado em fatos reais, mas em contos que até os seres inanimados falam, como objetos, animais etc., tudo pode tornar mágico e fluir na fantasia do sujeito. Essas características impulsionam a criança a se revelar nas narrativas mesmo que elas não se deem conta disso. Podendo falar de conteúdos muitas vezes interditados, de seus medos, dúvidas, conflitos e desejos de uma maneira menos angustiante, de um modo disfarçado e elaborando seus sofrimentos.

> O sujeito necessita da fantasia para que, de modo metafórico entre em contato com aquilo que jamais suportaria lidar de modo direto. O fantástico e a ficção encorajam-no a encarar tudo aquilo que não consegue nomear e elaborar. É uma maneira de dar um nome um fictício àquilo que não tem identidade. Na verdade, sempre a nomeação é fictícia e a ficção dá forma à vida (MATHIAS; BIGHETTI, 2002, p. 38).

Tfouni e Moraes (2003) também escrevem sobre as narrativas de ficção e parecem concordar no fato das experiências da criança se escapar na contação das histórias e consideram que é preciso narrar para significar. A ficção é uma verdade mascarada, em que a criança pode criar por meio da sua imaginação, mas sempre deixando escapar seus desejos e amenizando sua angustia. É nesse viés que podemos observar a presença da autoria, faz emergir também um sentido e uma singularidade na história narrada pela criança.

Baseando-se da teoria psicanalítica citada anteriormente notamos mais ainda a importância do narrar histórias de ficção, é nesse processo que o inconsciente surge em meio a linguagem e é também pela fala que se dá a cura. Não estamos nos referindo a um processo clínico analítico, mas aos benefícios que o contar histórias podem trazer ao próprio narrador. Lacan (1998) chama de “ponto de estofo” a repetição que surge nas histórias e que propiciam a retroação do sujeito àquele passado e pode-se dessa forma elaborar e se posicionar de maneira ativa. A repetição do passado não é vivenciá-lo, mas rememorar no presente, reconstruindo o fato no aqui-agora (CARREIRA, 2003). Ou seja, a repetição irá ocorrer até que o sujeito consiga reelaborar essa questão que se dá pela fala.

Até mesmo os mecanismos de resistência do sujeito, através da tendência da identificação com uma história já contada, é uma tentativa de escapar da própria implicação do seu desejo e alienar-se no desejo do outro. Por isso, é preciso que o analista fique atento, principalmente nesse trabalho de grupo, e pontue as diferenças presente em seu discurso perante o do outro para que se note a importância de emergir o sujeito em sua singularidade. O manejo do analista, de acordo a teria adotada nesse trabalho, é a de pontuar e identificar as repetições, “ato-falhos” e chistes do discurso e intervir mostrando as diferenças e singularidades em cada narrativa. Em um trabalho realizado por Carreira (2002 p.73) ela constatou que as crianças: “puderam entrar em contato com sua subjetividade, pois... eles tinham suas peculiaridades. A partir do momento em que reconheceram o que era delas e o que era do outro, houve a (re)estruturação da identidade.”. As crianças se deram conta dos aspectos únicos e singulares presentes em suas narrativas, mesmo aparentemente semelhantes com os de outras crianças, e puderam contatar a emergência do seu próprio (eu) em suas criações.

Outro aspecto relevante na estrutura dessa pesquisa se dá ao fato do grupo ter sido coeso e regular. As crianças já se conheciam e eram colegas de classe, por isso possuíam uma intimidade e relação entre eles e o ambiente. Demos continuidade a esse trabalho de forma quinzenal com esse mesmo grupo e foi colocado em pauta e discutido a necessidade do sigilo naquele lugar durante as contações de histórias, permitindo que as crianças falassem ou contassem sobre o que quisessem e se sentisse seguras para tal, e para falar sobre seus desejos e sobre suas questões reprimidas. Essa continuidade foi também importante para possibilitar que as crianças trouxessem em outros momentos, mais de suas experiências pessoais e pudessem falar de si seguras de que aquele lugar era sigiloso. Pêcheux (apud CARREIRA, 2003, p. 166) diz que “a metáfora seria definida como as palavras, expressões e proposições que recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem”.

O papel do pesquisador aqui é principalmente de escuta e análise, o manejo e a intervenção é uma forma que o sujeito que escuta a demanda lida com a mesma. É nesse sentido que objetivou-se escutar as crianças e suas narrativas. Ao permitir que se conte a história à sua maneira e seu modo, validamos que a criança assumisse seu papel de responsável e autor, de forma lúdica e sútil. Retornando ao

recorte 1, podemos exemplificar a presença da metáfora na frase *"O rei criou uma filha..."*, em que a palavra "criar" possui o sentido de ter uma filha e acompanhar seu desenvolvimento, encaixando o significado de uma formação discursiva ao qual pertence para a narração da história. Para esclarecer a metáfora presente nas narrativas e finalizar o capitulo, vamos analisar mais um pequeno recorte:

RECORTE 2

> Rapunzel e a bruxa
> (v.n.) A bruxa falou
> (v.p.: bruxa) - Rapunzel desce seus cabelos pra mim subir,
> (v.n.) Aí quando a bruxa subiu ela falou
> (v.p.: bruxa) - Cinderela...
> (v.n.) Aí depois o príncipe conversou com ela e depois a bruxa voltou e falou
> (v.p.: bruxa) - Cinderela puxa seus cabelos pra mim subir
> (v.n.) E pediu ele em casamento e falou
> (v.p.: bruxa) - Rapunzel Rapunzel jogue suas tranças de mel...
> (v.n.) Aí quando o príncipe chegou a bruxa tava bem com o cabelo da Rapunzel enganchado (Narrativa de V. 07 anos).

Nesse segundo recorte a criança inicia a contação com o título "Rapunzel e a bruxa", enfatizando que a história se refere a essas duas personagens, colocando-as com o papel de mesma importância entre elas e mostrando sua identificação com as duas, uma representando seu lado bom e a outra representando seu lado ruim. A frase "desce seus cabelos" também indica uma mudança da palavra "joga", sugerindo a presença da metáfora, por se tratar de uma palavra mais corriqueira para a criança e seu ambiente. Quando a bruxa diz "(v.p.: bruxa) - Rapunzel Rapunzel jogue suas tranças de mel [...]" nos remete a música de axé da cantora Daniela Mercury que diz "Love as suas transas de mel Rapunzel, Rapunzel [...]", destacando a ambiguidade da palavra tranças e transas.

Quando aparece o trecho "Aí depois o príncipe conversou com ela [...]" temos também uma dispersão dada pela expressão "aí", que introduz o aparecimento de um príncipe. Em seguida há um pedido de casamento em se "E pediu ele em casamento e falou [...]", ficando mais uma vez em aberto, pois podemos interpretar que seja a Rapunzel pedindo o príncipe em casamento ou a bruxa fazendo o pedido para "ele", ou "ele" o príncipe fez o pedido de casamento, ou seja, o sujeito-narrador não faz a amarração e à deriva se instala.

Esse pedido de casamento ao meio da história nos remete a um possível final feliz da história, o que demonstra uma trama tamponada com expressões clichês, visto que é esperado nas histórias de contos de fada, de reis e príncipes e princesas que no final feliz ocorra um casamento. Porém a criança retoma a uma possível armadilha da bruxa que “engarranchou” o cabelo da Rapunzel, mostrando mais uma vez a presença da metáfora com essa palavra condizente ao sentido e significado produzido por essa criança.

Outro ponto desse trecho em “Aí quando o príncipe chegou a bruxa tava bem com o cabelo da Rapunzel enganchado” deixa mais uma vez a história em aberto, pois não se sabe como o cabelo da Rapunzel se “engarrancha” no da bruxa. A história finaliza aparentemente sem um final definido, deixando em aberto a situação da Rapunzel e da bruxa. Há então uma dispersão, pois o sujeito-narrador não retroage à história e não consegue fazer uma amarração para concluir a trama.

Para concluir, vale lembrar que a interpretação de um recorte é inesgotável e pode ocorrer de formas diferentes e singulares, pois depende também do analista/pesquisador que realiza essa análise e apresenta seu próprio inconsciente nesse processo. Finalizamos entendendo que ainda se tem esses e outros recortes para se aprofundar na análise e nos resultados dessa pesquisa.

3.5 Letramento, autoria e discurso pedagógico escolar

Para compreender a perspectiva de letramento aqui trabalhada, precisamos falar do que é de fato o conceito de autoria e como esse processo nos indica que o sujeito é letrado, já que esse é um ponto base para essa teoria de letramento. Contrariando as teorias, como a grande divisa, que atrelam a alfabetização ao letramento e sugerem que a escrita é superior à oralidade, Tfouni (2001) propõe um letramento multifacetado, em que todo sujeito inserido em uma sociedade letrada (permeado por um sistema de escrita), consequentemente, é também letrado. As práticas sociais letradas é de uso generalizado e influencia todas as pessoas de uma sociedade, porém de maneira desigual, assim, a autora afirma a existência de níveis de letramento variados, com ou sem a necessidade da escrita.

E como comprovar essa teoria? Através dos indícios de autoria nos textos (orais ou escritos) produzidos pelo sujeito. Segundo Tfouni (2001), o processo de

autoria, tanto escrita quanto oral, perpassa por indícios de dispersão, deriva, heterogeneidade e discurso que nos mostram o aspecto autoral presente também nas narrativas de sujeitos não alfabetizados. Textos ou narrativas que se observam repetições, tentativas de integração, e um discurso que faz sentido para o outro e para o Outro. Vai estar atrelado às possibilidades da posição discursiva que o sujeito ocupa ao escrever ou narrar, ancorado nos “já dito”, nos gestos de interpretação e no efeito de sentido produzido entre os interlocutores. Conceito esse que tem filiação à análise do discurso “francesa” e proximidade com a psicanálise lacaniana, como vimos acima. Sobre isso a autora considera “[...] a autoria como um lugar afetado de uma maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo [...]” (TFOUNI, 2001, p. 81).

Para Freud (1914) a repetição é uma compulsão de um modo de recordar o que foi esquecido e reprimido, não reproduzindo como lembrança, mas como ato. Assim, quanto maior for a resistência dessa recordação, maior será a intensidade da repetição.

As práticas letradas possuem então como parâmetro os discursos, a posição de autor e às possibilidades de interpretação. E por isso deve ser examinado considerando as singularidades dos sujeitos afetados pelas práticas sociais em uma dimensão complexa e cheias de efeitos e facetas. Visto que os efeitos políticos, sociais e históricos, produzidos pela linguagem afeta a todos os membros da sociedade de maneira ideológica.

> É por isso que Pêcheux (1975), ao pensar o discurso, fala em forma-sujeito (que é sempre historicamente determinada). A relação com a linguagem, da forma-sujeito característica das nossas formações sociais, é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a fonte do que diz quando, na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas (ORLANDI, 2018, p. 103).

Como visto na perspectiva da análise do discurso, o sujeito possui a falsa ideia de que os seus dizeres tem origem em si e que através da linguagem conseguem traduzir exatamente o que se pensa. E é inserido no discurso do já dito, no interdiscurso (paráfrase) que surge o novo, o intradiscurso (polissemia), e há a autoria.

O sujeito vai ocupar a posição de autor ao retroagir no processo de produção de sentidos e enunciação. Em um movimento de deriva e dispersão que se tenta

controlar, ou seja, é no gesto de interpretação que aponta para a deriva e instala a autoria. Segundo Romano (2009) o efeito-autor se dá na construção de um texto, oral ou escrito (observação nossa), que se controla os pontos de fuga e seja organizado com coesão e coerência. Diferente da ideia de que autor são apenas os mentores intelectuais que se responsabilizam e divulgam seus escritos. Em síntese:

> Falar sobre autor/leitor é falar sobre a incompletude da linguagem, as possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos, é não estabelecer limites, é saber que as "bordas" da significação transbordam e se mesclam com outras regiões de sentido, enfim, falar em autor/leitor é pensar na questão da significação que sempre é construída junto com o texto (ROMANO, 2009, p. 241).

Se ocupar da posição de autor/leitor faz o sujeito observar suas incoerências e ambiguidades, os pontos de fuga do sentido e dessa forma tentar controlá-los. Nesse processo de produção a dispersão e deriva se instala, atuando no encadeamento do fluxo narrativo, ou seja, o enunciado sempre pode vir a ser outro e diferente de si mesmo. O sujeito ocupa então essa posição quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, e essa escolha é feita de forma inconsciente, também proveniente desse grande Outro. Apesar do autor tentar conter a dispersão, ele não consegue controlar o equívoco, a ambiguidade da palavra e a deriva sempre vai se alojar. Nos atentamos no "como" e não no "o quê" é expresso no texto.

Como nos atemos aqui ao letramento e alfabetização nas narrativas orais, cabe ressaltar o apagamento do sujeito autor ocasionado pelo discurso pedagógico escolar (DPE). O autoritarismo e a limitação presente nas escolas que contribui para que a criatividade e o sujeito autor não apareçam. Entendendo esse objeto de pesquisa, Tfouni (2001) aponta que:

> A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso onde a autoria pode instalar-se. Por outro lado, as leituras parafrásicas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadores que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca na de autores. E mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição (TFOUNI, 2001, p. 91).

Essa teoria do letramento de Tfouni (2001) vem trazer como base as práticas discursivas e baseada nesse conceito de autoria visa restituir aos alunos e professores a capacidade de falar e escrever sobre seus próprios desejos e ideias. Esse prejuízo causado no processo de autoria pelas práticas escolares ocasiona em uma reversibilidade de sentidos autoritário, dificultando que o sujeito ocupe diferentes lugares de interpretação e se constitua interprete e autor. Muitas vezes os próprios professores estão assujeitados, interditados e silenciados no seu dizer, sem considerar a relação entre o simbólico e as relações de poder.

No DPE o sujeito permanece amarrado a repetir enunciados que constam nos textos originais e são impossibilitados a se inscreverem no interdiscurso. Mantendo sua forma autoritária a ponto de permanecer inseridos em uma interpretação de sentidos estabilizados. Dessa forma, sua identidade é afetada negativamente e esses alunos ficam presos a essas formações discursivas preestabelecidas impedidos de deixar emergir sua subjetividade.

> [...] o discurso pedagógico escolar tradicional, D.P.E., busca sempre a homogeneização, esquecendo-se de que os sentidos estão inseridos em formações discursivas e ainda não considera a possibilidade de existir a diversidade de leituras (interpretações) provenientes de formações discursivas diferentes. Dessa forma, o aluno não pode se direcionar para outra região de sentido e arriscar-se a produzir sentidos que não sejam aqueles já produzidos (cristalizados e legitimados) pela instituição escolar (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 89).

O aluno fica então submetido a essa dominação controladora da DPE, precisando compreender aquilo que o autor quis dizer no texto, o que na verdade é uma ilusão, pois como já vimos, a linguagem não é clara e sempre ambígua, passível de interpretação. Outro ponto é que a subjetividade do aluno vai sendo apagada na medida em que este precisa dizer/escrever dentro do que é esperado pela escola. Esse silenciamento acentua a relação de poder da instituição em que o professor legitima apenas os livros didáticos e o saber científico.

Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013) chamam essa língua de “a língua falada da escola”, em que muitos alunos se esforçam para acompanhar e entender e ainda representa-la em um lugar que acaba desprezando a criatividade, a experiência e a subjetividade do aluno. Para o DPE existe o “certo” e o “errado” desconsiderando as infinitas possibilidades que há entre a oralidade e a escrita. Essas instituições

atrelam o ensino e o aprender a uma falsa ideia de clareza e previsibilidade, acreditando que o aluno só é letrado quando sabe ler e escrever.

Porém, existe um processo de resistência em que o sujeito se desloca para um lugar em que possa construir um novo dizer. E são essas marcas que também vamos procurar analisar nas narrativas orais dessa pesquisa, afim de considerar o nível do letramento do educando. Pereira e Ferreira (2018) esclarecem que

> Apesar de tal intenção, por meio de produções textuais polissêmicas, mecanismos de refúgio são criados emergindo em contextos diversos. Embora o discurso pedagógico dominante seja autoritário, ainda sim, as características e intenções de autoria escapam às imposições, apresentando-se, por vezes, até de forma irreverente, tanto em sujeitos alfabetizados e não alfabetizados, bem como entre aquele que ainda fazem parte do processo escolar (PEREIRA; FERREIRA, 2018, p. 213).

Podemos identificar a presença ou não de autoria de acordo aos efeitos de sentidos, ou se se trata de um sentido já determinado. É importante analisar a posição e a responsabilidade que o aluno assume no seu dizer, as interpretações realizadas, os jogos poéticos e sua leitura sócio-histórica, valorizados pelo processo histórico do letramento.

A proposta dessa teoria marcada por Tfouni (2009) é resgatar estratégias para instalar e reconhecer a posição de autoria interpelada pelo discurso da escrita, é valorizar suas construções criativas, é propiciar que esse se (re)conheça em suas produções e possa falar de si e da sua realidade. É ir contra o autoritarismo do DPE e de um discurso em prol da manutenção da ordem social e da existência de uma “verdade” absoluta. Essa teoria busca encontrar nas marcas linguísticas a autoria do sujeito, busca diminuir a desigualdade acentuada por um sistema que anula a história da produção de sentidos e as práticas sociais dos sujeitos.

Portanto, nos dedicamos aqui a identificar as marcas de autoria e a constatação do letramento nas narrativas de alunos ainda não alfabetizados de uma escola pública. Diante de uma pesquisa que abriu espaços para a interpretação singular de cada aluno, possibilitou gestos de posição de autoria. Ou seja, o sujeito do discurso inserido em uma ideologia apresenta um discurso de autoria, pois, se constata a presença da deriva quando o mesmo retroage sobre o processo de produção de sentidos e busca conter a dispersão que está sempre aparecendo devido a equivocidade da língua. O sujeito vai então apresentar diversos lugares de

enunciação e interpretação, construindo formações imaginárias e resignificando os já ditos, contrariando o DPE e o *status quo*, como já vimos. Desse modo vamos realizar a análise do corpus dessa pesquisa no capítulo seguinte e identificar o processo de autoria que se escapa, por meio de indícios, mesmo após o apagamento provocado pelo DPE.

4 RECONTANDO CONTOS

E foram recontando contos que as crianças constituíram o *corpus* dessa pesquisa. C*orpus* aqui apresentado que se refere a recortes dessas narrativas orais, pois o que nos interessa é a produção de sentidos no discurso e por isso nos ativemos aqui a mais 6 recortes, totalizando 8 recortes analisados. Visto que no modelo da teoria da grande divisa, existe uma concepção de superioridade da escrita ao oral, nos ativemos a narrativas orais, no intuito de defender a teoria de perspectiva discursiva proposta por Leda Tfouni e afim de demonstrar que a autoria também se faz presente nas produções orais e que não depende de o sujeito ser alfabetizado.

Sendo assim, nosso trabalho se baseia nas teorias de letramento, mencionada acima, na Análise do Discurso (AD) de linha francesa e na psicanálise lacaniana, como foi possível acompanhar durante todo o corpo do trabalho. Essas teorias não se separam da análise, e por isso já apresentamos algumas análises no percorrer da escrita, todavia iremos nos aprofundar nesse capitulo, entendendo o que na psicanálise lacaniana "[...] divide-se em tempo de compreender e depois um momento de pontuar, interpretar, etc. [...]" (PEREIRA, 2020, citação pessoal).

Conforme apontamos na metodologia, analisamos recortes de narrativas orais de crianças do primeiro ano do ensino fundamental I de uma escola pública da região de Vitória da Conquista. A partir dessa perspectiva teórica analítica o próprio corpus é constituído e recortado, pois a natureza do objeto depende dessa teoria. Dessa forma, o analista é captado pela presença ou não de indícios de autoria e de uma unidade de significados. Ou seja, o olhar da pesquisadora é de um lugar de enunciação e também de caráter simbólico "sócio histórico e ideológico" que é interpelado sempre pelo inconsciente, a análise já começa desde então.

> Para tratar do dispositivo de análise da AD, primeiramente é preciso deixar claro que todo método nessa área depende do objeto. Compreende-se que qualquer análise se inicia a partir da escolha do objeto discursivo e da constituição do *corpus*, uma vez que se leva em consideração que o(s) discurso(s) se organizam em rede, recortar algo dessa rede já é um gesto de análise. Desse modo, refuta-se a ilusão de que é possível separar processos e produtos, como se fosse possível trabalhar apenas os produtos – os dados – em si, autonomamente (TFOUNI et al., 2013, p. 9).

Os recortes a seguir tratam de narrativas que foram produzidas pelas crianças após a leitura da história do conto de fadas da Rapunzel, escrito pelos irmãos Grimm. As crianças autorizaram as gravações das sessões de contar e recontar as histórias. A escolha foi realizada pela analista junto com os alunos, já que os contos de fadas são literaturas que propiciam a imaginação e fantasia das crianças.

A sinopse da narrativa escolhida conta a história de Rapunzel, sobre um rei e rainha que queriam ter uma filha, após a rainha engravidar sentiu desejo de comer rabanetes do quintal da sua vizinha bruxa. O rei ao pegar os rabanetes foi visto pela bruxa que teve inveja e pediu que entregasse a princesa para ela. Assim, quando a princesa nasceu, foi entregue a bruxa que a colocou em uma torre de um castelo, que não havia porta. A bruxa subia pelas tranças do cabelo de Rapunzel. Um certo dia um príncipe conseguiu ir até a princesa e quando a bruxa descobriu, levou Rapunzel para um deserto e quando o príncipe retornou utilizou das suas tranças. O príncipe subiu na torre e quando chegou a bruxa o empurrou, o que fez cair entre os arbustos de espinhos e cegar seu olho. O príncipe vagou muitos anos pela floresta até ouvir uma voz familiar e encontrar sua amada Rapunzel vivendo com seus filhos gêmeos. Rapunzel quando o viu começou a chorar e suas lágrimas caíram nos olhos do príncipe o fazendo enxergar novamente. Todos foram para o reino do príncipe e lá eles viveram felizes para sempre.

Após a leitura desse conto, foi sugerido que os alunos recontassem a história a sua maneira. Enfatizando a liberdade de poder criar a seu modo a história que quisessem, após ouvir o conto. Durante a leitura, as crianças se comportaram de forma alegre e descontraída, o que foi notado pelos risos, pelo interesse em participar e recontar a história e no silêncio do ambiente ao ouvir os outros colegas. Com base nessas considerações, buscamos apresentar os resultados das análises dos recortes a seguir.

RECORTE 3

> (v.n.) - Era uma vez, o rei que ele morava no castelo, o castelo era cheio de princesas, ele todo dia ele visitava a filha dele que morava em outro castelo. Um Belo dia, que a mãe não deixou visitar e ele foi embora e deixou o castelo lá sozinho. Veio um menino cavaleiro com seu cavalo sabia onde o castelo ficava e depois ele foi visitar, visitar a mãe dele, quando ele foi visitar ele viu o dono do castelo. Ele perguntou.
> (v.p.: menino) - De quem é aquele castelo?
> (v.n.) – Ele falou

> (v.p.: Rei) - O castelo é meu
> (v.n.) – E ele disse que
> (v.p.: menino) – Agora é meu
> (v.n.) – Quando passou alguns dias, ele não estava mais vivendo, morando no castelo, então o outro pegou o castelo para ele e colocou um nome.
> (v.n.) - Um Belo dia, as princesas saíram do quarto e foi para outra casa que vivia outro rei e quando foi pra casa que elas moravam, a filha do rei tava bem lá. O rei estava cuidando dela, as princesas xingou e o rei saiu, saiu de lá.
> (v.n.) – Quando foi pra o castelo as princesas também foi e ficou lá viveu felizes para sempre.

No recorte 3 podemos notar que a narrativa se trata de uma história consideravelmente nova, diferente da trama da Rapunzel, sugerindo ser uma criação a partir do interdiscurso, pois não há uma repetição do texto lido, mas uma nova produção. “Assumir o lugar de autor significa permitir ao sujeito identificar-se com determinada formação discursiva [...]” (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 76), o que retrata a identificação das crianças com os contos de fadas, permitindo-a que crie e fantasie uma história nova. O texto é iniciado de forma canônica clichê: “Era uma vez...”. E mesmo faltando coerência há a presença do início, meio e fim, o que nos remete ao ensino escolar e o discurso pedagógico que prega por uma linearidade e coesão. Em seguida se dá continuidade a uma história de contos de fadas, o que se refere a um mundo fantasioso ao se tratar de reis e princesas.

A trama segue pelo rei que visita a filha no castelo e é impedido por uma mãe, em que nos deparamos aqui com uma anáfora, pois, não sabemos de quem é a mãe. Pode-se pensar que se refere à mãe da princesa, ou seja, ex-mulher do rei. O que nos cabe como hipótese que o sujeito denomina de a mãe a ex-mulher do rei, sugerindo que agora ela só exerce a função de mãe e não mais de mulher. No trecho “Veio um menino cavaleiro com seu cavalo [...]” percebe-se uma contenção de deriva, ao retomar que o menino tinha um cavalo para ir até o castelo, o que já se entende por ser cavaleiro. Logo em seguida, o menino que visita à mãe vê o castelo e o pega do rei, o que há a hipótese de o sujeito estar relacionando a questões edípicas do menino desejar o lugar do rei, do marido da mãe e se posicionar como rei no castelo. E aqui podemos constatar mais indícios de autoria já que se trata de “[...] um lugar afetado de maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo [...]” (TFOUNI, 2001, p. 81).

Nota-se que os personagens moram em um “castelo” o que sugere que não é um lugar qualquer, mas um lugar onde se mora os reis e princesas. Percebe-se que o fluxo narrativo é em torno de ter esse “castelo”, o que nos remete a um referencial psicanalítico do desejo de viver em um ambiente visto como moradia. A repetição da palavra “Castelo” nos sugere uma análise baseada no inconsciente em que a luta para conseguir uma moradia, como um castelo é o que mais o faz sofrer, sendo essa, para Freud (1914), uma forma de recordar e resistir. Na passagem “[...] as princesas saíram do quarto e foi para outra casa [...]” podemos constatar um processo de deriva que se escapa ao trocar a palavra castelo por casa. Já na passagem “[...] pegou o castelo para ele e colocou um nome” ressalta como o menino adquiriu o castelo que ele inicialmente deseja, o “pegando” para ele, colocando um nome para enfatizar a propriedade do castelo. Ou seja, não se trata de um castelo qualquer e por isso foi batizado com um nome. Pode-se remeter também nesse trecho a uma possiblidade de acontecimentos da vida do sujeito que narra, em que o fato de o Castelo estar vazio, pode ser ocupado. Parecendo uma referência a uma prática bastante comum de grilagem ou de usucapião.

No enunciado “[...] O rei estava cuidando dela, as princesas xingou e o rei saiu, saiu de lá”. Fica claro que o rei sai do castelo e não é bem aceito pelas princesas, o que nos causa estranheza pois o rei já teria saído do castelo e o menino pegou para ele, se instalando uma dispersão. O que nos leva a crer que há uma lógica por trás desse discurso que não conseguimos nos ater, pois deve ser a do inconsciente do sujeito, que se escapa pela fantasia. De repente, valendo-se da imaginação, a história chega ao fim e as princesas são felizes para sempre, sem a presença do pai que deveria protege-las, mas vai embora, como uma figura que abandona a família. Mesmo assim as princesas acabam com um final feliz. Percebe-se que o sujeito ressignifica uma história de contos de fadas à sua singularidade, em um reino de várias princesas, rei, e um menino cavaleiro.

Um ponto decisivo da análise deste recorte está em “Quando passou alguns dias, ele não estava mais vivendo, morando no castelo, então o outro pegou o castelo para ele e colocou um nome”. Há um elemento novo, um fato inédito, no decorrer do início da trama... em meio ao ir e vir das visitas... um novo cavaleiro se apossa do castelo. Neste trecho o sujeito-narrador mostra que o primeiro rei, do início da trama não estava mais no castelo com as princesas e nem ia mais visitar a

filha no outro. O sujeito-narrador deixa esta parte em aberto, há uma dispersão aqui, ou seja, não volta para retroagir com o início da história e amarrar a trama. Não há fechamento de fato, pois ele apenas usa a expressão clichê “felizes para sempre” o que não dá conta de dar fechamento. É pro-forma. Aí vemos o discurso pedagógico, pois, não há um descentramento na forma oral, o que seria privilegiado pelo discurso da escrita e isto que configura a posição de autoria.

Vejamos também que o sujeito-narrador anuncia que será dado um nome e não anuncia este nome. A nomeação, para Tfouni (2001), é um modo de também controlar a deriva e a dispersão e garantir o controle da interpretação, a atribuição de começo meio e fim em uma narrativa e a posição de autoria.

A seguir vamos analisar o recorte 4, essa narrativa também foi coletada após a história da Rapunzel ter sido lida.

RECORTE 4

> (v.n.) - Era uma vez Rapunzel, tava no castelo com a rainha e a bruxa pegou ela e levou para a floresta, uma torre sem porta e só com uma janela. A bruxa falou:
> (v.p.: bruxa) - Rapunzel, joga suas tranças.
> (v.n.) - Rapunzel jogou e a bruxa subiu e falou:
> (v.p.: bruxa) – Você nunca mais vai sair daqui e falou assim:
> (v.p.: bruxa) – E Rapunzel eu vou lá na floresta comprar mais frutas.
> (v.n.) - Um belo príncipe falou:
> (v.p.: príncipe) – Rapunzel jogue suas tranças.
> (v.n.) - Rapunzel confundiu e jogou, não deu certo pra ele subir, porque ele estava caindo demais, depois ele subiu com flechas e...esqueci... e falou
> (v.p.: príncipe) – Eu vim conquistar seu coração
> (v.n.) - E viveram felizes para sempre (G. 06 ANOS).

Vejamos o início da narrativa: a criança em um tom parecido a um título anuncia “Era uma vez Rapunzel...”, parecido também com uma marcação textual, utilizando de uma forma canônica estereotipada para os contos de fadas, o “Era uma vez...”. Apesar disso, o sujeito demarca os personagens centrais, Rapunzel, a bruxa e o príncipe, tentando controlar uma dispersão.

Percebe-se que se instala uma deriva no trecho “E Rapunzel eu vou lá na floresta comprar mais frutas”, já que a bruxa sobe ao castelo para dizer que vai à floresta, o que não fica bem amarrado e o discurso perde o sentido, pois podemos caminhar em diversas direções. Vai comprar as frutas para que? Vai ficar fora por um tempo? Como o príncipe saberia sobre isso? Como vimos “A dispersão e a

deriva implicadas da autoria, como já dissemos, se relacionam diretamente à língua e às tentativas de controle" (TFOUNI; PEREIRA, 2005, p. 46).

O enunciado também evidencia que o sujeito experimenta a liberdade de criar, ao invés de dizer "Um belo dia" ele instaura um significado de belo para um "Belo príncipe", marcando sua singularidade de príncipe, já que não se trata de qualquer príncipe, mas de um príncipe belo.

Na narrativa, a criança tenta também controlar a deriva do trecho "Rapunzel confundiu e jogou, não deu certo pra ele subir, porque ele estava caindo demais, depois ele subiu com flechas e [...] esqueci e falou [...] " e faz com que a história volte ao sentido, continuando com a conquista pelo coração da Rapunzel e o desfecho do "[...] E viveram felizes para sempre". Ou seja, não há um entendimento que a trama chegará ao fim, o que faz com que a expressão clichê mediante a paráfrase "viveram felizes para sempre [...]" silencie o lugar de autor e interprete dessa criança. Pereira e Ferreira (2018) acrescenta,

> Mediante a paráfrase, há um lugar de deriva, relativo a um efeito de novidade. Ocorre que em face das possibilidades de polissemia, instaura-se a dominação impositiva da paráfrase, o que tende a tornar interditadas as possibilidades de criação do novo, restando apenas à tendência de repetição do já posto (PEREIRA; FERREIRA, 2018, p. 224).

Seguimos encontrando mesmo assim indícios de autoria que se escapa na singularidade da narrativa, por exemplo no trecho "[...] depois ele subiu com flechas [...]" trata-se de uma marca de singularidade, pois, o príncipe não subiu até a torre pelas tranças de Rapunzel, mas pelas flechas. O que podemos interpretar também com a semelhança da história de Robin Hoode, que utiliza das flechas para realizar seus feitos. Neste lugar apresenta-se um possível indício de autoria, pois a criança incide a particularidade do seu dizer a presença da sua subjetividade, ao trocar as tranças por outro objeto possível de escalar a torre. Outra marca de lugar de autoria é o desfecho da história, o sujeito finaliza no encontro do príncipe e Rapunzel, "Eu vim conquistar seu coração [...]" criando um efeito de coerência, indicando que o sujeito recorre no interdiscurso um final feliz, de conquista do casal, mesmo apresentando partes que pareciam soltas e desarticuladas.

A seguir, realizaremos a análise do recorte 5, também baseado na leitura da história de Rapunzel.

RECORTE 5

> (v.n.) - Era uma vez uma menina chamada Rapunzel, a mãe dela chamou no castelo.
> (v.p.: Mãe) - Rapunzel, puxe seus cabelos.
> (v.n.) - Aí ela puxou, ela jogou o cabelo pra mãe dela subir.
> (v.n.) - A mãe dela mandou ela negoçar os cabelos de novo pra a mãe dela sair e aí chegou o príncipe e eles dois, ele imitou a mãe da Rapunzel, e aí a Rapunzel jogou os cabelos e aí eles se casaram.

Essa narrativa também se inicia de forma clichê, como no início dos contos de fadas, “Era uma vez...”, em seguida o sujeito atribui em tom de título o conhecimento do nome da menina “Rapunzel”. O que introduz um início da narração, mas que logo em seguida continua com o trecho “a mãe dela chamou no castelo”, causando estranheza, uma vez que para o ouvinte dá a ideia de estar já ao meio da história. Em seu texto não se específica o que ocorre com essa menina que está em um castelo, o que parecia ser o começo da história, de repente vai a um acontecimento que não estava previsto, confuso e sem se fazer entender.

Na sequência podemos observar uma ambiguidade na fala da mãe “Rapunzel, puxe seus cabelos”, não conseguimos entender se refere para Rapunzel puxar seus cabelos da cabeça (em um ato agressivo) ou se refere para Rapunzel jogar seus cabelos pela torre. Podemos supor também que “puxe seus cabelos” se refira para Rapunzel retirar os cabelos de algum lugar em que eles estavam. Demonstrado o que Pêcheux (1975) diz sobre a língua não ser clara e a falsa ideia do sujeito achar que se faz entender como se pensa pelo outro.

> [...] o sujeito acredita ser a origem de seus dizeres e, acredita, também, que aquilo que diz corresponde ao que está pensando, esquecendo-se ainda de que a linguagem é incompleta (embora a ideologia crie a ilusão de completude) (SOUZA; PACÍFICO, 2011, p. 73).

Em seguida há uma contenção de deriva “Aí ela puxou, ela jogou o cabelo pra mãe dela subir”, ou seja, após se referir que a Rapunzel puxou o cabelo, o sujeito narrador situa o interlocutor que o puxar se refere a jogar o cabelo, contendo a dispersão que ocorre no trecho anterior. Aspecto bastante comum nas produções de narrativas orais como lembra Tfouni (2011), fazendo com que o sujeito retroaja no que já foi dito.

Em seguida, há um efeito de sentido em “a mãe dela mandou ela negoçar os cabelos de novo”, o que nos sugere uma ressignificação das palavras usadas anteriormente como puxar e jogar os cabelos, substituída pela palavra “negoçar”. É interessante pontuar que essa marca das palavras “puxar”, “negoçar” esteja inserida em um contexto social ao qual o sujeito narrador esteja inserido, ou seja, nota-se que a linguagem apresentada no texto revela sua singularidade.

Outro ponto que analisamos como um trecho vago e disperso é em “e ele imitou a mãe”, se referindo ao príncipe, mas deixando em aberto o que seria essa imitação. Instala-se um dilema, pois pode se tratar da voz da mãe que chama no castelo, do pedido de puxar os cabelos, do cuidado com a menina, ou qualquer outra atitude que não é especificada nem antes e nem após esse trecho. Desse modo o sujeito lida com esse vacilo e na sequência explica que “Rapunzel jogou os cabelos” e marca outro ponto de retroação, tenta amarrar o texto na tentativa de um controle da interpretação e de um fechamento.

Finalizando o texto com o casamento do príncipe e de Rapunzel. Há uma pressuposição de que esse seja o fim da história, visto que nessa narrativa o sujeito não finaliza com uma forma clichê prevista para o final dos contos de fadas, como “Viveram felizes para sempre [...]”, havendo um deslocamento da cadeia parafrástica, o que nos indicia a marca do lugar singular desse sujeito-autor.

Nessa passagem final, evidencia que o fim da história está relacionado ao casamento do príncipe e da princesa, bem comum nos contos de fadas. Estabelecendo um ideal de felicidade através do casamento, o que não é explícito na história, mas através do efeito de sentido é possível entender essa memória discursiva presente na maioria dos contos de fadas.

Daremos sequência a análise de mais um recorte que também foi narrado após a leitura do conto de Rapunzel.

RECORTE 6

> (v.n.) - Era uma vez... Rapunzel. Uma mulher grávida, que ia ter uma filha ou um filho, tinha vontade de comer umas frutas do jardim da vizinha. Um dia seu namorado saltou o muro para pegar a comida. No outro dia seguinte apareceu a bruxa e falou para o príncipe, reclamou o príncipe para não pegar, mas aí ela disse, que ela ia querer uma troca, que queria a menina. Aí quando a menina nasceu entregaram para a bruxa e a bruxa prendeu ela em cima de uma torre. Aí a bruxa saiu para pegar comida para Rapunzel. Um dia um príncipe escutou Rapunzel cantando e seguiu a sua voz, aí... um dia

> o príncipe chamou Rapunzel e Rapunzel soltou suas tranças e o príncipe subiu. Num outro dia Rapunzel perguntou sua mãe se ia se casar um dia, aí no dia que Rapunzel falou isso para a bruxa, a bruxa cortou seus cabelos. Aí no dia que o príncipe chegou e chamou Rapunzel, a bruxa soltou a trança que tinha cortado de Rapunzel. Aí quando o príncipe chegou lá, ouviu a risada da bruxa, e aí a bruxa derrubou ele da torre e ele caiu em cima de uns espinhos. Aí estava caçando Rapunzel, até que chegou onde Rapunzel estava aí, aí escutando Rapunzel. Rapunzel conhecia ele e saiu chorando, chorando caiu lágrimas em seu olho, melhorou e eles viveram felizes para sempre.

A narrativa se inicia de forma canônica clichê com “Era uma vez...”, em seguida introduz o nome Rapunzel, o que sugere ser o título. Sendo esse um efeito de enunciação, pois o título se introduz após o início da história, em “Era uma vez... Rapunzel”. O que nos sugere um convite do sujeito-narrador para que seus ouvintes participem desse mundo fantasioso, que aparentemente é o conto de fadas. Podemos interpretar também a continuidade da narrativa no trecho “Era uma vez... Rapunzel. Uma mulher grávida [...]” que se instala uma dispersão, já que não podemos entender se a mulher grávida é Rapunzel ou outra mulher, ficando em aberto para o interlocutor. Ou seja, o sujeito-narrador não retroage para amarrar quem seria a mulher grávida.

Na sequência temos: “comer umas frutas do jardim [...]”, que nos sugere um efeito de novidade, insaturado por uma memória discursiva do sujeito-autor, visto que jardim é lugar de flores e plantas e que o pomar seria o lugar de frutas. Por meio deste deslocamento na cadeira parafrástica de “pomar” para “jardim” observamos um lugar de autoria marcado pelo sujeito. O que podemos nos atentar também no trecho “Um dia seu namorado saltou o muro [...]”, ao invés de se referir “o rei” ou “seu esposo”, por se tratar de um conto de fadas como vimos no início da história, o sujeito narrador o intitula como namorado. O que nos sugere que o termo “namorado” faça mais parte do seu contexto social para nomear a relação de casal entre as pessoas, identificamos então a presença da deriva, o que marca o lugar singular do sujeito-narrador e temos aqui um indício de autoria. Sobre isso temos que “Na produção de narrativas de ficção, ocorre sempre um mecanismo de transferência e, a partir disso, os sentidos deslizam e permitem que as narrativas de ficção tornem-se relatos de experiência pessoal” (TFOUNI; RODRIGUES, 2006, p. 161).

Observamos também que a introdução do personagem “namorado” revela que o sujeito-narrador mantém um distanciamento maior com relação aos contos de fadas tradicionais. Ao anunciar “apareceu a bruxa [...]” atribui à sua narrativa um lugar mais próximo da autoria, visto que a anáfora estabelece que o interlocutor compartilhar da existência da bruxa nos contos de fadas. Criando também um efeito de sentido que causa um efeito de novidade e suspense no interlocutor, “apareceu a bruxa”, direcionando as futuras ações para um lugar inédito.

Continuando a análise desse recorte, vimos que o personagem “príncipe” surge no lugar do “namorado” no trecho “reclamou o príncipe para não pegar [...]”, ou seja, pegar a comida do namorado que anteriormente havia saltado o muro. O que podemos notar a retroação do sujeito-narrador, instalando um dilema a saber, trata-se do “namorado” ou do “príncipe” da mulher grávida, ou ainda, são a mesma pessoa. Em seguida aparece novamente o “príncipe” em “ Um dia um príncipe escutou Rapunzel cantando e seguiu a sua voz, aí [...] um dia o príncipe chamou Rapunzel e Rapunzel soltou suas tranças e o príncipe subiu”, que nos remete a outro dilema, já que o sujeito-narrador não retoma se esse príncipe é o príncipe/namorado ou outro personagem, pois utiliza do mesmo nome. Deste modo há um ponto de dispersão na narrativa, pois, o sujeito-narrador não controla essa deriva e não retoma o personagem anterior,

Em seguida, observamos o uso do termo “aí”, que marca o anúncio de uma sequência de acontecimentos, que são retomados para dar sentido ao texto. Tfouni e Pereira (2005, p. 34) enfatiza que “O sujeito-narrador efetua movimentos de retroação e causa no leitor/ouvinte uma certa expectativa, por meio do uso de conectivos ou inserções de anúncios sutis do que vai acontecer na sequência”.

Desse modo, é possível, mesmo diante das dispersões apresentadas nesse recorte, observar que o sujeito-narrador assegura a coerência da trama, através desses conectivos e na tentativa de controlar a deriva. O que causa certo apagamento da autoria do sujeito, que sinaliza a presença do autoritarismo do DPE.

Outro ponto de que observamos um movimento de dispersão foi na utilização da forma pronominal “ela”, que ora é usado para denominar a bruxa e ora é usado para presentificar a Rapunzel. É possível notar que essa dispersão ocorre em

> No outro dia seguinte apareceu a bruxa e falou para o príncipe, reclamou o príncipe para não pegar, mas aí ela disse que ela ia

> querer uma troca, que queria a menina. Aí quando a menina nasceu entregaram para a bruxa e a bruxa prendeu ela em cima de uma torre.

Essa mudança de nomeação não fica marcada linguisticamente e ocorre sem ancoragem. O pronome “Ela” que até o momento era para referir a bruxa, fica confundida com a denominação do “Ela” que se refere à Rapunzel posteriormente no texto. Isso produz um efeito de falta no discurso narrado, o que impede que o sujeito ocupe a posição de autor. Tfouni (2001) esclarece que essa dispersão não se instala ao acaso e que pode indicar o impedimento de um enlace porque os sentidos que começam a ser mobilizados possam ser insuportáveis para o sujeito-narrador.

> Esses sentidos que começam a ser mobilizados, como dizia, chegam a um ponto em que se tornam insuportáveis, daí, como o sujeito é aquele que emerge entre significantes, a falta da palavra (ou a palavra que falta) faz com que ele perca o ponto de ancoragem (TFOUNI, 2001, p. 86).

O desenrolar da trama segue para a união entre Rapunzel e o príncipe, isso porque já se espera que nos contos de fadas a princesa e o príncipe viveram felizes para sempre. Diante desta amálgama de paráfrases o sujeito-narrador parece se perder na continuidade da história e finaliza o texto com mais uma expressão clichê “e viveram felizes para sempre [...]”.

Continuando a análise, vamos analisar a seguir o recorte de número 7. De uma narrativa após a leitura do conto de fadas “Chapeuzinho vermelho”. Para isso é necessário apresentar de forma breve a sinopse dessa história. A história conta que uma criança chamada Chapeuzinho vermelho foi levar os doces na casa da vovozinha que estava adoentada, mas sua mãe orientou que ela não deveria falar com estranhos durante o caminho até a casa da vovó. Porém a chapeuzinho encontra o lobo-mal e ela acaba dizendo que está indo até a casa da sua avó. O lobo corre e chega mais rápido à casa da vovó da Chapeuzinho, sem seguida o lobo imita que é a chapeuzinho e a vovó abre a porta. O lobo assim entra na casa e devora a vovó, vestindo a roupa dela e fingindo ser a mesma. Quando chapeuzinho chega, o lobo está deitado na cama com as roupas da vovó. Chapeuzinho acha estranho e pergunta o porquê a vovó está diferente e o lobo reage atacando a menina. Chapeuzinho grita e um caçador passando por perto escuta e vai atrás, consegue pegar o lobo e abrir sua barriga, retirando a vovozinha de lá. Assim, elas voltam para casa e vivem felizes para sempre.

RECORTE 7

> (v.n.) - Era uma vez a, a Chapeuzinho Vermelho, ela ia levar os docinhos para a vovó. Ela saiu sem a mãe falar que pode sair, mas ela não escutou. A mãe falou, falou.
> (v.p.: mãe) – Chapeuzinho vermelho, vamos almoçar.
> (v.n.) -Ela pegou todos os docinhos do potinho e foi entregar pra vovó.
> (v.n.) - Lá na casa da vovó tinha um monstro debaixo da cama da vovó, Chapeuzinho chegou, bateu na porta e a vovó saiu. Falou, a vovó abriu e a chapeuzinho colocou os docinhos na cama para a vovó, depois na volta viu um lobo na estrada e escondeu atrás da casa da vovó, depois ela chegou na casa da vovó e falou, falou:
> (v.p.: chapeuzinho) – Vovó abre a porta, tem um monstro aqui.
> (v.n.) – E a vovó não escutou, estava dormindo, e ela conseguiu abrir, depois tinha outro lobo debaixo da cama, tinha dois e ela tava em cima do guarda-roupa da vovó, se escondeu e depois o lobo foi pegar ela e não conseguiu, e viu a porta aberta e foi achar seus amigos para ajudar. Quando ele foi achar, já tava em cima do guarda-roupa e não encontraram a chapeuzinho vermelho.
> (v.n.) – Depois ela andou andou e achou uma casinha cheia de doces e lá estavam os irmãos dos lobos e estavam vestidos com uma roupa linda. E eles falaram que era um monstro e ela saiu correndo. E foi visitar a vovó e não era a vovó, era o lobo e a vovó estava dentro do guarda-roupa escondida e ele começou a espirrar, mas era mentira. Depois ela e vovó saíram correndo para a casa dela e viveram felizes para sempre (H. 06 anos).

No recorte 7 percebe-se que se conta a história semelhante à da chapeuzinho vermelho. Iniciando o conto com a forma canônica “Era uma vez...”, a trama se desenrola com alguns efeitos de novidade, que podemos constatar na enunciação “[...] lá na casa da vóvó tinha um monstro [...]”, sugerindo a troca de lobo por monstro, realizando um movimento de retorno ao enunciado e assim podendo olhá-lo a partir de um lugar de autor (TFOUNI, 2001, p. 83). Em seguida observamos uma possível autorização da mãe para a chapeuzinho sair, no trecho “[...] Ela saiu sem avisar a mãe que pode sair, mas ela não escutou [...]”, ao invés da proibição de se falar com o lobo, da história original, já que a chapeuzinho não escuta o conselho da mãe, o que em nosso gesto de interpretação entendemos como um jogo nos sentidos naturalizados e já esperados. Também presente no trecho “[...] ela conseguiu ficar em cima do guarda-roupa da vovó [...]” o que nos remete a uma solução nova para o enfrentamento da chapeuzinho com o lobo.

Em Seguida continua a história com a saída da chapeuzinho que “[...] Depois ela andou andou e achou uma casinha cheia de doces [...]” nos remetendo à história do conto de fadas de João e Maria, que encontram uma casa de doce na floresta, após andar muito. A criança utilizou aqui da polissemia para dar novos sentidos à história, demonstrando que o sujeito tem um conhecimento prévio dos contos de fadas e desse modo pode produzir uma narrativa nova, autoral. Tfouni et al. (2016) ressalta que:

> As condições de produção compreendem basicamente os sujeitos e as situações: contexto imediato e histórico ideológico. Também a memória faz parte da produção do discurso, uma vez que se compreende que todo discurso sempre está em relação com outros dizeres que circulam e que o constituem igualmente (TFOUNI et al., 2016, p. 8).

Continuamos na passagem da narrativa, “[...] encontrou um tanto de pessoas vestida com uma roupa linda, mas eram os irmãos do lobo [...]” há a presença de outro efeito de novidade. Pois nos sugere que as roupas lindas camuflam que são todos irmãos do lobo, nos dando a ideia de que houve um engodo de maneira nova, diferente do lobo vestir as roupas da vovozinha, nos mostrando mais indícios de autoria. Podemos interpretar também como atribuição de significantes, que caracteriza como os lobos estavam, com “roupas lindas”, considerando que os lobos não vestem roupas. Outra interpretação é a presença da dicotomia do bem/mal, o lobo mal e a chapeuzinho e a vovó do bem, presente nos contos de fadas, instaurando a paráfrase, ou seja, o discurso pedagógico de tipo autoritário, por se tratar de uma cópia.

Seguiremos a analisar mais um último recorte de uma narrativa após a leitura da história da “Chapeuzinho vermelho”.

RECORTE 8

> (v.n.) - Era uma vez Chapeuzinho Vermelho... Ela gritou
> (v.p.: chapeuzinho) - Me ajuda!
> (v.n.) - Aí o policial foi, estava seguindo o lobo, pegou o lobo e depois colocou pra comer comida pra mais nunca pegar gente, pra mais nunca devorar uma menina pequena. Acabou.

O sujeito narrador inicia a história com uma expressão clichê em “Era uma vez [...]”. A trama se desenrola a partir de um grito da personagem principal, sem

antes haver uma amarração do início da história, ficando aparentemente solto e disperso. O que causa estranheza ao leitor, já que não há uma continuidade, no intradiscurso, que possa dar sentido a esse grito, ou seja, a chapeuzinho vermelho grita por ajuda e o interlocutor não consegue acompanhar a história. Outra possibilidade de interpretação é a introdução de um efeito de suspense pelo pedido de ajuda.

Em seguida há a introdução de dois elementos novos em “Aí o policial foi, estava seguindo o lobo, pegou o lobo [...]”. Desse modo, o sujeito narrador insere esses dois personagens, porém deixa em aberto, havendo outra dispersão, ou seja, não retoma para amarrar com um início da história, que nesse recorte é inexistente. Nesse trecho podemos pensar, também, a chegada do policial para resolver o conflito da história como algo que pode estar bastante presente na vida (psíquica) dessa criança que narra.

Na sequência o sujeito-narrador começa ressignificando a história ao apresentar o policial que coloca o lobo “pra comer comida [...]”, demonstrando que não é mais só uma história de repetição de contos de fadas, e assim é marcada por enunciação e feitos de sentido novos. O que nos dá indícios da existência da autoria.

Em “[...] pegou o lobo e depois colocou pra comer comida pra mais nunca pegar gente”. Podemos observar o deslocamento do sujeito-autor em mais um efeito de sentido, pois, o policial age como um doutrinador. Ensina o lobo a comer comida, para que assim ele não “pegue” ou “coma” gente. Outro ponto de análise é a presença da deriva ao fazermos um corte em “pegou o lobo [...]”, ao trocarmos as silabas da palavra “lobo”, podemos ter uma nova forma verbal, como “bolo”, o que definiria outro rumo para o sentido, a saber: “Pegou o bolo e depois colocou pra comer [...]” o que nos remete à possibilidade do policial pegar o bolo e comer ou pegar o lobo e comer, instalando a polissemia. Essa infinidade de possibilidades pode fornecer um tom poético a narrativa e marca uma lacuna no dizer, possibilitando a interpretação de outro lugar, marcado pelo lugar de autoria. É nessa atenção à ambiguidade da palavra que podemos ter um olhar diferenciado, aberto à deriva.

Vale ressaltar que nesse processo de dispersão e deriva, o imaginário dá aparente consistência ao discurso que é sempre interpelado pelo inconsciente. Trata-se de um movimento de significação, que aparentemente diminui o desejo, porém, provém também da dimensão inconsciente da enunciação. Sobre esse

movimento, podemos entender que “se por um lado ligado ao UM imaginário do sentido entre o que um quer dizer e o outro recebe, por outro multiplamente ligado ao não- Um da dispersão e da deriva” (TFOUNI; PEREIRA, 2005, p. 38).

Para finalizar a narrativa e tentar amarrar o discurso, o sujeito-narrador conclui a história com a palavra “acabou”, ou seja, diferente da forma canônica que se termina um conto de fadas. Nesse trecho podemos interpretar que se instala um possível indício de autoria, observando a sua enunciação para o fim do conto, entendendo que o sujeito se descola de forma sutil na cadeia silogística. Contrariando a imposição de sentido único valorizado pelo DPE.

Observamos nos recortes apresentados dois paradigmas presentes na materialidade discursiva das narrativas, quais sejam: o paradigma de herói e o paradigma de vilão. Esses paradigmas aparecem nas narrativas através do interdiscurso atravessando todos os recortes que indicam a semelhança com os contos de fadas. Entendemos que “[...] tal binarismo é estruturante do pensamento ocidental e permeia grande parte, para não dizer todas, as obras que advém dele” (MOTA; ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 12).

O quadro 1 sintetiza o que afirmamos acima:

Quadro 1 - Paradigma do herói e do vilão

Item	Paradigma do herói	Paradigma do vilão
1	Figura do bem	Figura do mal
2	Os personagens: príncipe, princesa, Rapunzel, rei, rainha, mãe, policial.	Os personagens: Bruxa, Lobo, mãe, monstro.
3	Sentimentos de amor e generosidade	Sentimentos de isolamento e agressividade
4	Final: feliz.	Final: inexistente ou indiferente.
5	Residência: Castelo	Residência: Torre

Fonte: adaptado de Mota, Araújo e Silva (2019).

Esses paradigmas presentes na construção das narrativas nos remete à ideia da repetição, da cópia dos contos de fadas, pois se trata de aspectos recorrentes nessas fábulas. O que nos sugere um apagamento do sujeito, por se valer dessas paráfrases ao narrar. Entretanto, aparece também como sinalizador da inserção do sujeito nas práticas sociais, pois como vimos, são características do pensamento ocidental. Desse modo, entendemos que o “herói” e o “vilão” dos contos de fadas ocupam o papel na imaginação de convencimento ao enfrentamento das lutas

diárias do sujeito.

> Através de suas muitas faces, os heróis dos contos de fada se classificam, acima de tudo, como heróis humanizados e como tal, e apenas assim, podem exercer tão bem seu papel de metáfora do sujeito (TFOUNI; RODRIGUES, 2006, p. 163).

Nota-se que em todos os recortes analisados, os sujeitos se movimentaram para assumir o lugar de autor. Apresentando indícios de singularidade marcados pela ambiguidade demarcadas acima pelo analista. Assim como o discurso parafrástico se fez também presente, revelando a imposição do DPE. O que nos mostra a diferença do olhar e interpretação do analista que sabe diferenciar a heterogeneidade presente no discurso das narrativas, ou seja, identificar as marcas de autoria e também as marcas do discurso genérico, de tipo autoritário no processo de dispersão e contenção da deriva. Essas duas instâncias estão na produção desses textos orais "sem a perda das retificações e correções que, na forma escrita, desaparecem para o leitor, porque são eliminadas do produto final" (TFOUNI, 2001, p. 91).

Entendemos também que considerar um texto como coerente envolve a questão da heterogeneidade discursiva, ou seja, o processo de autoria implica lidar com a dispersão (a falta), com a deriva de sentidos (a polissemia), com as paráfrases e com a enunciação (TFOUNI, 2001). Lembrando que o inconsciente, como disse, se escapa e se revela também nas narrativas.

> Afirmar, como alguns autores fazem, que a explicação está na falta de coerência e/ou coesão, coloca a questão da autoria em um quadro teórico explicativo e bastante simplista, de pura análise textual, limitando a análise ao plano dos enunciados, o que obviamente implica uma perda das características históricas que regem o processo de enunciação, de acordo com o que postulam tanto a análise do discurso quanto à psicanálise lacaniana (TFOUNI, 2001, p. 87).

Por isso, buscamos atrelados às teorias da análise do discurso de linha francesa e à psicanálise lacaniana, encontrar, baseado na análise indiciária de Ginzburg (1989), sinais de autoria nos recortes acima. O que nos leva a compreender a importância dessa postura interpretativa na formação docente e nas instituições escolares, que deveria valorizar o que o sujeito-narrador teria a intenção de dizer e não o discurso da repetição e da cópia.

Vale ressaltar que esses gestos de interpretação realizados pela analista podem vir a ser outros se esses recortes forem analisados por outros pesquisadores, visto que a própria interpretação é singular e insere o inconsciente do sujeito pesquisador sobre ela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises realizadas, fundamentadas nas perspectivas teóricas adotadas nessa pesquisa, a Análise do discurso (AD), a psicanálise lacaniana e o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), pudemos evidenciar em todos os recortes indícios de autoria e também marcas do discurso pedagógico escolar.

A nossa investigação buscou a retroação marcada na produção no interdiscurso, as marcas de dispersão instaladas nos textos, na deriva controlada ou não pelos sujeitos e a presença do discurso genérico reproduzido nas cópias e paráfrases, característicos no discurso canônico dos contos de fadas, em “Era uma vez...” e “Viveram felizes para sempre [...]”.Ficando evidente a necessidade imposta pela proposta autoritária de considerar “certo” apenas o discurso idêntico ao escolar, ou seja, observamos que todas as histórias tiveram a maior parte da produção dentro dos padrões legitimados pela instituição escolar.

O que reitera a nossa preocupação com a marginalização do sujeito mediante o discurso pedagógico escolar, enfatizando a importância da abordagem do letramento sócio-histórico discursivo dentro dessas instituições, que incentive a produção singular e autoral. Visto que a autoria contribui também para reelaborar conteúdos inconscientes, proporcionar que os sujeitos falem de si e de aspectos interditados. Essas narrativas que se dão somente por meio da linguagem, possibilitaram também às crianças assumirem uma posição de autor perante o outro, e desse modo facilita a construção de laços significativos, o que difere dessas teorias que propiciam o apagamento do sujeito e não consideram sua singularidade e particularidade.

Diante dessa constatação, pudemos identificar gestos de resistência por esses sujeitos, que deixaram escapar marcas de indícios de autoria e de retroação com o “já dito”. O que constatamos que mesmo diante do apagamento do sujeito através do exercício parafrástico há um apelo ao polissêmico da língua, que segundo Pecheux, não é clara e sim ambígua. Assim, nos questionamos: teria como ser de outra maneira? Não seria, na realidade, o momento de a escola se dar conta de que o único caminho possível é aquele que inclui o sujeito, sua história e suas condições?

As narrativas promoveram às crianças a possibilidade de resistir, de organizarem no simbólico e de assumirem, assim, um lugar de autoria. O que está de acordo à ideia que defendemos nessa pesquisa, ao longo deste trabalho. Ou seja, o letramento aparece nos discursos orais e se desenvolve de acordo às práticas sociais em que o sujeito está inserido, ficando claro que o sujeito não precisa ser alfabetizado para ser letrado, desassociando o código escrito do termo letramento e constatando também que a escrita não é superior à oralidade e vice-versa.

Diante disso, entendemos a importância das teorias da Análise do discurso e do letramento discursivo no trabalho do desenvolvimento da autoria na instituição escolar. Enfatizamos e defendemos que a escola considere trabalhar o desenvolvimento da autoria em sala de aula, mesmo em séries iniciais anterior ao processo de alfabetização, por meio da estimulação da leitura polissêmica, da interpretação, da oralidade e do diálogo em busca dos possíveis sentidos que se pode haver em uma história de contos de fadas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. O. A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível. **Em aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.70-77, jul. 2001.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os(des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 9, n. 17, p. 25-34, dez, 1999.

BELINTANE, C. Vozes da escrita: entre crianças e menestréis. **Estilos da clínica**, v. 1, n. 1, p. 36-51, 2008.

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização**: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 36. ed. São Paulo: Paz&Terra, 2018.

CARREIRA, A. F. **Capítulo II: Sobre o discurso narrativo.** *In*: _____. (org.). **Contando a minha história**: uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias. São Paulo: Pancast, 2002. p. 17-33.

CARREIRA, A. F. **Capítulo V: A identificação imaginária entre as crianças.** *In*: _____. (org.). **Contando a minha história**: uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias. São Paulo: Pancast, 2002. p. 67-83.

CARREIRA, A. F.; SOARES, J. A. **A narrativa de ficção como possibilidade de elaboração de angústias em crianças**. Londres, 2001.

COELHO, C. M. **Raízes do paradigma indiciário**. Vitória: UFES, 2007. (Texto Livre. Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias). Disponível em <http://nei.ufes.br/metodo-indiciario> acesso em 02 de Agosto de 2018.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

FONTENELE, L. B. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FREUD, [1907]1908 “Escritores criativos e devaneios” in E.S.B., vol. IX, op.cit.

FREUD (1914) “Recordar, repetir e elaborar” in E.S.B., vol.27, op.cit.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo, v. 28, n.1, p143-179, 1989.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103. (Original publicado em 1966).

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LOPES, A. C. Teorias pós críticas, política e currículo. **Rev. Educação Sociedade e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 39, 2013.

MATHIAS, C. A.; BIGHETTI, L. **Capítulo III: O "falar de si" nas histórias e desenhos.** *In*: CARREIRA, A. F. **Contando a minha história**: uma técnica de trabalho com crianças em grupo para ouvir e contar histórias. São Paulo: Pancast, 2002. p. 34-48.

MAZIERE, F. **A análise do discurso**: história e práticas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MOTA, I. de O., SILVA, M.N.L.S. e ARAUJO, J.A. **Branca de neve e os sete anões: uma análise discursiva do filme de Walt Disney.** *Revista DisSoL - Discurso, Sociedade e Linguagem*. 9 (jul. 2019), p. 5-23.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso***:* princípios & procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015. 100p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **O discurso pedagógico***:* a circularidade. In: E. P ORLANDI. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª. Ed. Campinas/SP: Pontes, 2001.

Pêcheux, M. Especificidade de uma Disciplina de interpretação (Análise de Discurso de França). In: **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016c, p. 227-230.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, [1975] 2014.

PEREIRA, A. de C. **Mito e autoria nas práticas letradas**. 2009, 332p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ UESP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, A. C. Letramento: o alcance político de uma questão. **Acta Scientiarum – Education,** 2017.

PEREIRA, A. C.; FERREIRA, M. A. . Letramento e escrita: problematizando indícios de autoria em livros de histórias elaborados por alunos das séries iniciais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 23, p. 206-228, 2018.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 1983. 208f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1983.

ROMANO, S. M. ; As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In TFOUNI, L. V. (org.) Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009b; (237-254).

SOUZA, J. C. R.; PACIFICO, S. M. R. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da Análise do Discurso. **Revista da SPAGESP**, v. 12, n. 2, p. 68-84, 2011.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2001. p. 77-97. (Coleção Ideias sobre linguagem).

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, E.; SARTI, M; ADORNI, A.. O caráter terapêutico da escrita: Práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. *Paideia*, Ribeirão Preto, p. 101-110, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

TFOUNI, L. V.; MORAES, Juliana. A família narrada por crianças e adolescentes de rua: a ficção como suporte do desejo. **Psicologia** (USP), v. 14, n. 1, p. 65-84, 2003.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orias produzidas por uma mulher não-alfabetizada. **Alfa**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 31-49, 2005.

TFOUNI, L. V.. Como a história dos erros recentes do governo do PT alterou a memória social e a estrutura da língua no Brasil In: III Conferencia internacional ?La obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI?, 2006.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. Letramento e formas de resistência à economia escriturística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.2 (67-79), jul./dez. 2009.

TFOUNI, L. V. et al. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisa em Psicologia,** Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.1256-1270, 2016.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **Scripta** (PUCMG), v. 17, p. 23-48, 2013.

TFOUNI, L. V.; RODRIGUES, K. O Herói em narrativas orais de adolescentes em situação de rua. **Linguagem em (Dis)curso –LemD**, **Tubarão**, v. 6, n. 2, p. 157-177, 2006.

TIZIOTO, P. A.; PACIFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. A constituição de sentidos na oralidade e na escrita - a autoria na produção infantil. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, p. 20-37, 2009.

VANIER, A. Lacan. Tradução: B. Nícia Adan. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. (Original publicado em 1998).

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ORALIDADE E LETRAMENTO EM NARRATIVAS ESCOLARES

Pesquisador: LAIS AGUIAR BRANDAO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 14227319.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.589.830

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Segundo o resumo apresentado pelos pesquisadores "Esta pesquisa pretende analisar um corpus formado pela transcrição de narrativas produzidas em sessões de contação de histórias em que é solicitado às crianças que recontem ao seu modo uma história contada pela pesquisadora. Uma das questões a serem discutidas é o processo de ressignificação instalado e sua relação com o discurso pedagógico. Com este estudo, pretendemos problematizar a prática pedagógica por meio da crítica à postura que privilegia alunos decodificadores de textos e, no lugar disso, valorizar práticas de letramento que considere a disputa pelos sentidos do texto (oral ou escrito)".

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desse estudo será "Analisar a presença da oralidade no processo de letramento e alfabetização de alunos do 1º ano do ensino fundamental, considerando se há uma efetivação da importância nesses processos de aquisição da leitura e escrita".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados e estão de acordo com a Res. 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de relevância para a área da Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados. Solicitou-se a reapresentação do Termo de Assentimento, pois estava muito semelhante ao TCLE, com linguagem não apropriada para o entendimento de crianças com idade entre 5 e 7 anos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme solicitado no parecer anterior (nº 3.483.311, de 02/08/2019), o Termo de Assentimento foi reapresentado. Vale ressaltar que o novo formato (uma história em quadrinhos) e a linguagem utilizados estão mais apropriados para os participantes do estudo, sendo portanto sanadas as pendências anteriores.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 20.09.2019, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1326378.pdf	13/08/2019 09:58:19		Aceito
Outros	oficio_CEP2.pdf	13/08/2019 09:56:43	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_assent2.pdf	13/08/2019 09:55:26	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lais2.pdf	13/08/2019 09:55:05	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/05/2019 16:55:59	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Outros	Termo_autor_imag_dep.pdf	09/05/2019 23:46:39	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/04/2019 12:15:14	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decla_orientador.pdf	01/04/2019 15:17:25	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de	Decl_Pesq_Ninic_Ori.pdf	01/04/2019	LAIS AGUIAR	Aceito

Pesquisadores	Decl_Pesq_Ninic_Ori.pdf	15:17:09	BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Pesq_Ninic_Lais.pdf	01/04/2019 15:16:49	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Lais.pdf	01/04/2019 15:16:34	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Compr_Ori.pdf	01/04/2019 15:16:08	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decl_Compr_Lais.pdf	01/04/2019 15:15:55	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Aut_col_dados.pdf	01/04/2019 15:15:43	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito
Outros	Inst_col_dados.pdf	01/04/2019 15:15:30	LAIS AGUIAR BRANDAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 20 de Setembro de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))