

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

RENATA DE OLIVEIRA COSTA

A(R)RISCAR-SE

O estilo na escrita de crianças

São Paulo
2019

RENATA DE OLIVEIRA COSTA

A(R)RISCAR-SE

O estilo na escrita de crianças

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientadora: Prof.^a Livre Docente: Claudia Rosa Riolfi

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

d834a de Oliveira Costa, Renata
A(r)risar-se / Renata de Oliveira Costa;
orientadora Claudia Rosa Riolfi. -- São Paulo, 2019.
188 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Estilo. 2. Escrita. 3. Produção de texto. 4.
Ensino fundamental . 5. Psicanálise. I. Rosa
Riolfi, Claudia, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata de Oliveira Costa

A(r)risar-se: o estilo na escrita de crianças

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Prof.^a Livre-Docente Claudia Rosa Riolfi (Orientadora)

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Fraulein Vidigal de Paula

Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Brandão da Silva

Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia

Assinatura: _____

Membros suplentes

Prof.^a Livre-Docente Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Diana Schuler

Colégio Humboldt

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a Regina Maria Ayres de Camargo Freire

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica/ SP

Assinatura: _____

Ao Thiago e à Gabi, por todo o amor.

Agradecimentos

À professora Claudia Rosa Riolfi, pela aposta. Agradeço por esses anos de orientação, generosidade e paciência. Agradeço por tudo que aprendi e por tudo que continuará ressoando a partir daqui.

Às professoras Deusa Passos e Neide Resende, pelo impulso. A leitura tão cuidadosa deste texto, na ocasião do exame de qualificação, foi imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Valdir Heitor Barzotto, pelo exemplo. Agradeço por nos inspirar a construir uma postura ética (e, conseqüentemente, política) para exercer o ofício de pesquisadores.

Aos meus pais, João e Terezinha, pelo empenho. Em um país onde é tão difícil instruir-se, esses dois migrantes nordestinos não mediram esforços para que suas filhas estudassem. A ele, agradeço por sempre repetir que eu sou capaz de muitas coisas e, a ela, por me lembrar de que não haverá muitas vagas.

À Gabi, pela presença (tão preciosa).

Ao meu marido, Thiago, pela parceria. Agradeço por acompanhar a escrita deste trabalho e tudo que estava subordinado a isso. Seu amor, apoio e companheirismo tornaram essa jornada possível.

À Alininha e Carol, pela amizade. Agradeço por tantas conversas que tivemos sobre/ durante a vida (acadêmica).

À Emari e à Mariana, por tudo que já falamos sobre esta pesquisa, sobre trabalho, sobre amizade e sobre bebês.

À Emari, Enio, Mariana, Mical e Suelen, pela (nossa) escolha em aprender juntos.

À Emari, pela terceira vez, pelo carinho com que revisou este trabalho.

À Dona Glorinha, ao Rafa e ao José Antônio, pelo apoio. Sempre foram presenças tão queridas nesse período de estudo e pesquisa, que não poderiam deixar de ter o nome mencionado aqui.

Aos colegas do GEPPEP, pelo crescimento. Agradeço por tudo que aprendemos uns com os outros.

À equipe gestora e docentes da EMEF Dama entre rios verdes, pela acolhida. À querida amiga Elis, por proporcionar nosso encontro e por ser alguém tão importante na vida de quem tem o privilégio de sua presença.

Às crianças, pela generosidade.

Aos familiares e amigos, pela torcida.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da FE-USP, pela prontidão e dedicação.

À CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado para a realização desta pesquisa.

E AQUI estou, cantando.

Um poeta é sempre irmão do vento e da água:
deixa seu ritmo por onde passa.

(MEIRELES, 1939, p. 16)

RESUMO

COSTA, Renata de Oliveira. **A(r)risca-se**: o estilo na escrita de crianças. 2019. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa, inserida nos campos da Educação, Linguagem e Psicanálise, toma, a partir da análise de produções infantis, o estilo como objeto de estudo. Tem por objetivo depreender os recursos linguísticos e discursivos que possibilitem descrever o estilo na escrita de alunos do 3º ao 6º ano do ensino fundamental. Busca, assim, responder à seguinte questão norteadora: *Quais recursos linguísticos ou discursivos podem apontar para manifestações do estilo em textos produzidos por alunos do ensino fundamental?* Para tanto, defende a tese segundo a qual o estilo emerge quando, abrindo mão de um posicionamento potencialmente seguro, os sujeitos exploram as diversas possibilidades de transcender as normas que regem uma cultura. A perene desconstrução dos ideais de si e do outro é condição necessária para assumir o risco. Esse aspecto remete ao título desta pesquisa: *a(r)risca-se*. A partir da homofonia entre *a riscar* e *arriscar*, postula-se que as manifestações do estilo estão relacionadas à aposta incerta de desconstruir um Outro absoluto (LACAN, 1960/1998), *riscá-lo*. Considerando a possibilidade de, ao analisar longitudinalmente os textos produzidos por um mesmo grupo de crianças, localizar traços idiossincráticos (MURRAY, 1922/ 1956) que pudessem ser considerados marcas de estilo, foram coletadas produções dos mesmos alunos, no período em que cursavam do 3º ao 6º ano do ensino fundamental. Esses textos, coletados em quatro turmas de uma escola municipal localizada na zona leste da cidade de São Paulo, foram resultantes de 10 propostas de produção textual. As atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos previstos nos planos de ensino de cada ano/ série, de modo que a coleta de dados não interferisse na rotina das turmas. O *corpus* final foi composto pelas produções dos alunos que participaram de todos os anos da pesquisa e que produziram ao menos seis, das dez atividades propostas. Totalizando, assim, 436 textos, escritos por 51 participantes. A partir de um referencial teórico que conjuga as contribuições da psicanálise de orientação lacaniana, educação e linguagem, verificou-se que o estilo, na escrita de crianças, manifesta-se: a) nos recursos linguístico-estilísticos mobilizados nas produções, os quais sugerem um trabalho com os efeitos estéticos do significante e; b) nas recorrências no que se refere ao gerenciamento das diferentes vozes que compõem o dizer (DUCROT, 1987). Conclui-se, portanto, as manifestações do estilo presentes em textos escolares evidenciam que as crianças, apesar de estarem escrevendo no contexto de uma instituição escolar, sustentam o *risco* necessário para fazer passar sua singularidade por meio de suas produções.

Palavras-chave: Estilo, Escrita, Produção de texto, Ensino fundamental, Psicanálise.

ABSTRACT

COSTA, Renata de Oliveira. **(To) risk**: style in children writing. 2019. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research, inserted in the fields of Education, Language and Psychoanalysis, focuses on style, studied from the analysis of children's writings. It aims to deduce the linguistic and discursive resources that would enable the description of the style in primary school children writing. Thus, it quests the following research question: *Which linguistic or discursive resources may be expressions of style in texts written by primary school students?* For this purpose, it defends the thesis that style arises when, resigning from a potentially safe place, the subjects explore the different possibilities of transcending the standards of a culture. The constant deconstruction of the ideal image of oneself and of the other is the necessary condition for running the risk. This aspect alludes to the title of this research: (To) risk. Considering the homophony between *risk* (verb) and *risk* (noun), it is assumed that the expressions of style are related to an uncertain bet that consists of deconstructing an absolute Other (LACAN, 1960/1998), making a *risk* on it. On the assumption that by means of analysing the texts produced by the same group of children, it would be possible to find idiosyncratic marks (MURRAY, 1922/1956), writing samples were collected for three years, from 3rd to 6th grades of primary school. Those writing samples were written by four groups from a public school in the city of São Paulo. The writing prompts, 10 in total, were elaborated considering the programme content of each school year, so the activities would not interfere in the routine of the groups. The final *corpus* (436 samples, written by 51 research participants) consists of the writing samples written by the students that participated in each of the three years the research was conducted and wrote, at least, six samples. The theoretical framework combines the contributions from the fields of Lacanian psychoanalysis, language and education. The analysis demonstrated that style, in children's texts, expresses through a) the linguistic and discursive resources employed in the writing samples, which suggest an effort in exploring the aesthetic effects of the signifier and; b) the recurrence related to the different voices that compose an enunciation (DUCROT, 1987). It concludes that the style expressions in school texts show that children, even writing under the rules of an institution, are able to sustain the *risk* that is necessary to support their singularity.

Keywords: Style, Writing, School texts, Primary school, Psychoanalysis.

Listra de quadros

Quadro 1 –	Texto produzido por Gabriela (9 anos e 4 meses/ 4º ano) – maio de 2010.....	20
Quadro 2 –	Texto produzido por Gabriela (10 anos/ 5º ano) - outubro de 2011....	21
Quadro 3 –	Comparação entre excertos de duas produções escritas de Gabriela..	23
Quadro 4 –	Texto produzido por C. R. (3º ano) em dezembro de 2013.....	32
Quadro 5 –	Texto produzido por J.V (3º ano) em dezembro de 2013.....	33
Quadro 6 –	Texto produzido por I.S. (3º ano) em dezembro de 2013.....	34
Quadro 7 –	Texto produzido por J.T. (4º ano) em março de 2014.....	36
Quadro 8 –	Texto produzido por E.L. (4º ano) em março de 2014.....	37
Quadro 9 –	Texto produzido por A.C. (4º ano) em agosto de 2014.....	39
Quadro 10 –	Texto produzido por H.R. (4º ano) em agosto de 2014.....	40
Quadro 11 –	Texto produzido por M.S. (4º ano) em novembro de 2014.....	42
Quadro 12 –	Texto produzido por T.G. (4º ano) em novembro de 2014.....	43
Quadro 13 –	Texto produzido por P.S. (4º ano) em novembro de 2014.....	44
Quadro 14 –	Texto produzido por J.H. (5º ano) em março de 2015.....	45
Quadro 15 –	Texto produzido por K.A. (5º ano) em março de 2015.....	46
Quadro 16 –	Texto produzido por Y.M. (5º ano) em março de 2015.....	47
Quadro 17 –	Texto produzido por R.F. (5º ano) em agosto de 2015.....	49
Quadro 18 –	Texto produzido por G.M. (5º ano) em agosto de 2015.....	50
Quadro 19 –	Texto produzido por V.O. (5º ano) em agosto de 2015.....	51
Quadro 20 –	Texto produzido por V.A. (5º ano) em novembro de 2015.....	52
Quadro 21 –	Texto produzido por G.C. (5º ano) em novembro de 2015.....	53

Quadro 22 – Texto produzido por N.R. (5º ano) em novembro de 2015.....	53
Quadro 23 – Texto produzido por M.D (6º ano) em julho de 2016.....	56
Quadro 24 – Texto produzido por I.M. (6º ano) em julho de 2016.....	58
Quadro 25 – Texto produzido por E.C. (6º ano) em outubro de 2016.....	60
Quadro 26 – Texto produzido por I.F. (6º ano) em outubro de 2016.....	61
Quadro 27 – Texto produzido por I.S. (6º ano) em outubro de 2016.....	63
Quadro 28 – Texto produzido por E.A. (6º ano) em dezembro de 2016.....	65
Quadro 29 – Texto produzido por A.H. (4º ano) em novembro de 2014.....	99
Quadro 30 – Texto produzido por M.S. (4º ano) em novembro de 2014.....	100
Quadro 31 – Texto produzido por V.P. (4º ano) em novembro de 2014.....	101
Quadro 32 – Texto produzido por L.F. (5º ano) em novembro de 2015.....	103
Quadro 33 – Comparação entre a canção <i>Shimbalaiê</i> e o poema <i>A gangorra</i>	105
Quadro 34 – Texto produzido por I.B. (5º ano) em novembro de 2015.....	105
Quadro 35 – Excerto da fábula produzida por D.A. (4º ano) em março de 2014....	107
Quadro 36 – Excerto da fábula produzida por G.D. (4º ano) em março de 2014.....	107
Quadro 37 – Excerto da Fábula produzida por V.O. (5º ano) em março de 2015....	108
Quadro 38 – Excerto da Fábula produzida por E.M. (5º ano) em março de 2015....	109
Quadro 39 – Narrativa produzida por G.S. (6º ano) em julho de 2016.....	110
Quadro 40 – Exemplos das escolhas lexicais de G.S.....	111
Quadro 41 – Excerto da Narrativa produzida por Y.S. (6º ano) em julho de 2016..	112
Quadro 42 – Excerto da narrativa de aventura produzida por H.L. (6º ano) em dezembro de 2016.....	112
Quadro 43 – Bilhete escrito por Gabriel de Luca.....	120

Quadro 44 – Fábula produzida por E.D. (4º ano) em março de 2014.....	124
Quadro 45 – Entrevista produzido por E.D. (4º ano) em agosto de 2014.....	126
Quadro 46 – Questões elaboradas por E.D.....	127
Quadro 47 – Poema produzido por E.D. (4º ano) em novembro de 2014.....	128
Quadro 48 – Fábula produzida por E.D. (5º ano) em março de 2015.....	129
Quadro 49 – Lenda urbana produzida por E.D. (5º ano) em agosto de 2015.....	131
Quadro 50 – Poema produzido por E.D. (5º ano) em novembro de 2015.....	132
Quadro 51 – Relato produzido por E.D. (5º ano) em setembro de 2016.....	133

Listra de figuras

Figura 1 –	Organização do <i>corpus</i> por participante.....	66
Figura 2 –	Organização das tarefas produzidas por um mesmo participante.....	67
Figura 3 –	Planilha para a tabulação das produções.....	68
Figura 4 –	Esquema L.....	78
Figura 5 –	O sintoma borromeano.....	81
Figura 6 –	Bilhete escrito por Gabriel Lucca.....	90

Lista de tabelas

Tabela 1 -	Gêneros textuais que nortearam as propostas de produção textual...	30
Tabela 2 –	Relação de textos produzidos em cada proposta escrita.....	68
Tabela 3 –	Relação final dos participantes da pesquisa.....	69
Tabela 4 –	Recursos estilísticos mais frequentes nas produções em verso.....	98
Tabela 5 –	Recursos estilísticos mais frequentes nas produções em prosa.....	106
Tabela 6 –	Atividades realizadas por E.D. no âmbito da pesquisa.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 UMA APOSTA NA MANIFESTAÇÃO DO ESTILO	27
1.1 A escola e os combinados para a realização da pesquisa	27
1.2 As propostas de escrita	29
<i>1.2.1. Primeira coleta: a atividade produzida no 3º ano</i>	31
<i>1.2.2 As atividades produzidas no 4º e 5º anos</i>	35
<i>1.2.3 As produções do 6º ano</i>	54
1.3 A organização e o recorte do corpus	66
2 O ESTILO	71
2.1 O estilo é o Outro	71
<i>2.1.1 O papel da alteridade na constituição subjetiva</i>	73
<i>2.1.2. Uma pista que despista</i>	75
2.2 O estilo é o risco	79
<i>2.2.1 O risco: do chamado para a aventura à arte</i>	82
2.3. O estilo e a linguagem	84
<i>2.3.1 As primeiras reflexões a respeito da expressividade linguística</i>	85
<i>2.3.2 A Estilística Literária</i>	87
<i>2.3.3 A literatura e a alteridade</i>	88
2.4. Enfim, o estilo	90
3 SOBRE EFEITOS E AFETOS: ANÁLISE ESTILÍSTICA	93
3.1 Os efeitos do significante	93
3.2 A expressividade da língua	96
<i>3.2.1 Organização e seleção das amostras</i>	96
<i>3.2.2 O estilo em verso</i>	97
<i>3.2.3 O estilo em prosa</i>	106
4 A(R)RISCAR-SE: ENUNCIÇÃO, AUTORIA E, ENFIM, O ESTILO	114
4.1. Entre sonhos, brincadeiras e literatura	114
4.2 A possibilidade da autoria	116
4.2. Enunciação e estilo	119
4.3 Nos indícios, o estilo	121
4.4. O que aprendemos sobre o estilo de/ com E.D.	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142

APÊNDICE	151
APÊNDICE A – Propostas de produção textual.....	152
ANEXOS.....	180
ANEXO A – Termo de autorização para uso dos textos	181
ANEXO B – Digitalização e transcrição da íntegra das produções mencionadas no texto.....	182

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo o estilo na escrita infantil. Estilo e escrita de crianças não são interesses que, em geral, caminham juntos. Assim, durante o desenvolvimento deste trabalho, em eventos e reuniões acadêmicas, não foram poucas as vezes em que a autora foi perguntada: Por que o estilo? E por que na escrita de crianças? Em uma tese de doutoramento, há modos padronizados de responder essas questões. Não se escusando de fazê-los, a autora pedirá licença para trazer dois relatos que, em alguma medida, esclarecem a temática. O primeiro deles, a respeito da percepção do estilo e, o segundo, acerca da sua possível manifestação em textos infantis.

Filha de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, o que não faltavam em minha casa eram livros didáticos. Tão logo fui alfabetizada, eles tornaram-se minhas primeiras leituras. Os poemas de Cecília Meireles (1901-1964) foram eleitos meus preferidos. Lia cada poema duas ou três vezes. Depois disso, passava tardes recitando-os de memória.

Quando chegavam novos livros, eu prontamente buscava no sumário algum poema da escritora carioca. Ela era, para mim, a autora que escrevia poemas fáceis de memorizar e divertidos de declamar. Assim, sem dar-me conta, pude estabelecer traços que separavam os poemas de Cecília de outros com os quais tivera contato. Era uma primeira elaboração a respeito do que constitui um estilo.

Posso dizer que esses textos foram eleitos meus prediletos por suscitar uma sensação prazerosa durante a leitura. Essa sensação, deveu-se, segundo Zilberman (2005, p. 136-137), à

incorporação de inúmeros recursos sonoros, propícios à expressão que provoca a graça, o riso ou a piada, além de se aproximarem da oralidade e se mostrarem adequados à memorização e à repetição, imprimindo-se nas lembranças agradáveis do leitor.

O trabalho analítico amador realizado pela menina, quando feito de maneira criteriosa, faz parte de um campo fértil de estudos da crítica literária, a saber, a descrição do estilo de escritores. Um dos precursores dessa área é Leo Spitzer (1945/1962), cujo principal objetivo era descrever a gênese do conjunto das obras de autores renomados.

O que essa pequena memória evidencia, no entanto, é que o estilo de alguém não é apreensível apenas por meio da análise literária. Vejamos que uma criança não só percebeu características da escrita da poetisa, como abriu-se para a fruição proporcionada por esses traços. Dado que a pequena Renata foi apenas uma entre as tantas crianças de diferentes

gerações a apreciar os textos de Cecília Meireles, pode-se afirmar que a escritora conseguiu conjecturar seus possíveis leitores. Dizendo de outro modo, ela foi bem-sucedida ao dirigir-se à criança que brinca com a linguagem que existe em cada um de seus leitores.

Se esse raciocínio for verdadeiro, pode-se entender que a emergência do estilo está estreitamente relacionada ao outro a quem o sujeito se dirige. Contudo, não se trata apenas de adequação do discurso ao público, mas de uma alteridade permeada pela dimensão do desejo (LACAN, 1964/2008). Isso quer dizer que, possivelmente, para calcular a criança que gosta de brincar com as palavras, seria preciso ter em si mesmo algo dessa criança projetada. Retomaremos essa discussão oportunamente. Passemos à segunda narrativa.

O propósito de investigar o estilo foi construindo-se durante a realização da pesquisa de mestrado (COSTA, 2014), uma investigação longitudinal, cujo objeto de estudo foram as estratégias persuasivas elaboradas por crianças. Para tal empreitada, partiu-se da seguinte questão norteadora: *De que modo estratégias persuasivas que podem, ao menos potencialmente, fazer as palavras escritas por crianças, ressoarem nos leitores, são mobilizadas por crianças entre sete e dez anos de idade?* Na ocasião, foram analisadas 14 produções, de um total de 103 manuscritos que compuseram o *corpus* da pesquisa, produzidos por nove informantes que, à época, tinham entre sete e dez anos de idade.

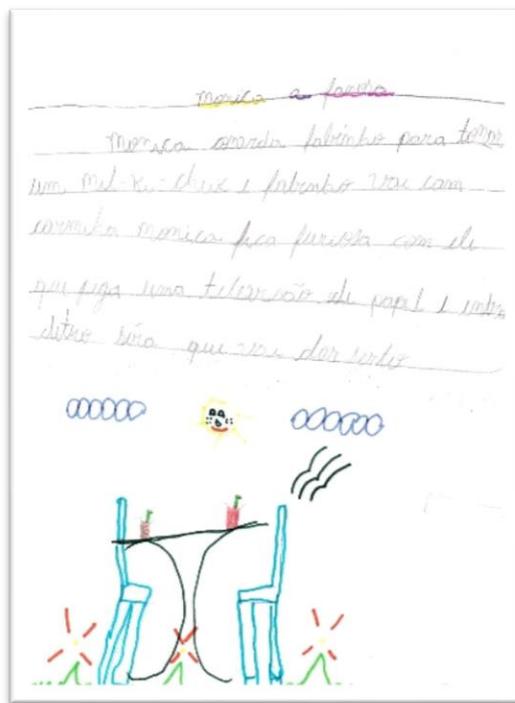
Por ser uma pesquisa que durou aproximadamente 4 anos, já que se iniciou como um trabalho de iniciação científica (COSTA, 2010; RIOLFI; COSTA, 2010) e desdobrou-se para o mestrado, a pesquisadora e sua orientadora trabalharam consideravelmente com os dados coletados. Devido à inexperiência da pesquisadora e do compromisso de sua orientadora, não foram poucas as tardes ocupadas com a análise dos textos.

Com o passar do tempo, era comum que durante essas reuniões, se dissessem frases do tipo: “Que interessante esse dado. Só poderia ser de fulano (a)!”. Esse fato por si já seria digno de consideração. Ademais, ocorria que frequentemente era possível fazer esse tipo de comentário sem conferir a autoria do texto.

Seguem duas produções, ambas produzidas por Gabriela¹, uma das participantes da pesquisa mencionada (COSTA, 2010; 2014, RIOLFI; COSTA, 2010), para exemplificar a percepção recém descrita.

¹ O nome da participante da pesquisa foi alterado para preservar sua identidade.

Quadro 1 – Texto produzido por Gabriela (9 anos e 4 meses/ 4º ano) – maio de 2010



1. Monica a famosa
2. Monica convida fabinho para tomar
3. Um mil-ki-cheik e fabinho vai com
4. carmiha Monica fica furiosa com ele
5. que pega uma televisão de papel e entra
6. detro séra que vai dar certo

Fonte: manuscrito da pesquisa transcrito pela pesquisadora.

Essa produção consta de uma atividade na qual os participantes foram solicitados a produzir um comentário a respeito do desenho animado *Mônica, a famosa*², assistido em sala, recomendando-o, ou não, aos colegas de outra turma. A partir da proposta, Gabriela escreveu um texto de 8 linhas de extensão, intitulado, tal qual o filme assistido, “Mônica, a famosa”. Na parte inferior da folha, abaixo do texto, há um desenho que, provavelmente, representa uma sorveteria ou lanchonete.

Nas linhas 2 a 6, Gabriela fez um resumo do enredo do filme, apontando os fatos que, provavelmente, considerou decisivos para o desenvolvimento da trama: o convite de Mônica, a rejeição por Fabinho e seu encontro com Carminha, a cólera de Mônica e seu plano para chamar a atenção do menino. Existe, segundo Gabriela, uma relação entre o fato de Mônica ficar furiosa e entrar em uma televisão de papel, conforme observa-se nas linhas 4 a 6.

Percebe-se, contudo, que os acontecimentos posteriores à entrada na falsa televisão foram omitidos. Assim, o leitor, que ainda não assistiu ao filme, não tem informações a respeito dos desdobramentos causados pelo plano da protagonista, tampouco, sobre o final da história.

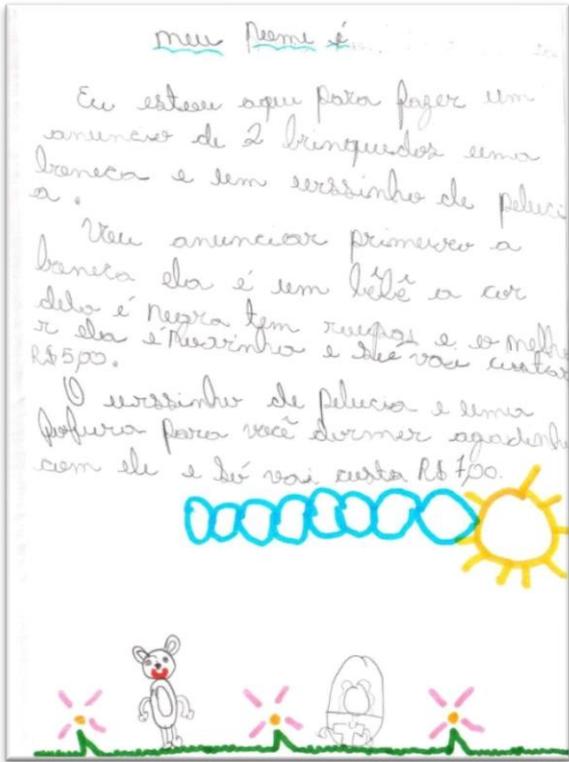
² Disponível, na íntegra, em: < https://www.youtube.com/watch?v=wgg_Ppx9Q6w>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Uma vez que se trata da recomendação de um filme, contar seu desfecho poderia fazer com que os possíveis expectores não se sentissem instigados a conferir a película.

Por esse motivo, possivelmente, a descrição dos episódios é encerrada e o texto é concluído com o enunciado: “Será que vai dar certo?” (linha 6). A indagação soa como uma tentativa de suscitar a curiosidade do interlocutor e impeli-lo a assistir ao desenho para saber se o plano de Mônica foi bem-sucedido.

Passemos ao segundo texto:

Quadro 2 – Texto produzido por Gabriela (10 anos/ 5º ano) - outubro de 2011.

 <p>meu nome é...</p> <p>Eu estarei aqui para fazer um anúncio de 2 brinquedos uma boneca e um ursinho de pelúcia.</p> <p>Vou anunciar primeiro a boneca ela é um bebê a cor dela é negra tem roupas e o melhor ela é novinha e só vai custar R\$5,00.</p> <p>O ursinho de pelúcia é uma fofura para você dormir agarradinho com ele e só vai custar R\$ 7,00.</p>	<p>1 <u>Meu nome é</u></p> <p>2 Eu estou aqui para fazer um</p> <p>3 anúncio de 2 brinquedos uma</p> <p>4 boneca e um ursinho de pelúcia</p> <p>5 a.</p> <p>6 Vou anunciar primeiro a</p> <p>7 Boneca ela é um bebê a cor</p> <p>8 dela é negra tem roupas e o melho</p> <p>9 r ela é novinha e só vai custar</p> <p>10 R\$5,00.</p> <p>11 O ursinho de pelúcia é uma</p> <p>12 fofura para você dormir</p> <p>13 agarradinho com ele e só vai custar R\$ 7,00</p>
--	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Essa produção foi escrita aproximadamente 1 ano e 5 meses após o texto que analisamos anteriormente. Foi desenvolvida em 13 linhas seguidas de uma ilustração, na parte inferior da página. Conforme verifica-se nas linhas 2 a 5, o texto apresenta-se como um anúncio para a venda de brinquedos usados, logo, as imagens após o texto representam os produtos que estariam à venda.

No segundo parágrafo, nas linhas 6 a 10, a menina caracterizou a boneca que pretendia vender, explicando que a mesma era negra e tinha roupas. Os atributos descritos como mais importantes foram elencadas na sequência, linhas 8 a 10, precedidos da expressão “o melhor”: o fato de a boneca “ser novinha” e custar “só” o valor de cinco reais. Evidencia-se, desse modo, que as qualidades do brinquedo são superiores ao valor a ser desembolsado.

No parágrafo seguinte, Gabriela anunciou um ursinho de pelúcia. A composição do segundo reclame deu-se de forma semelhante ao anterior: primeiro as características do brinquedo, depois o preço, precedido do adjunto adverbial “só”. No entanto, a descrição do brinquedo é diferente. Se, a respeito da boneca, sua exposição destacou seus traços distintivos em relação à outras: a cor da pele, o fato de ser nova, ser um bebê e ter roupas, ao descrever o urso de pelúcia, ela apostou em uma descrição que valorizou sua singularidade sensorial. Assim, o que se sabe a respeito do ursinho é que ele é “uma fofura”, servindo para que se possa “dormir agarradinho” a ele.

De acordo com o *Dicionário Houaiss* (2009), a palavra *fofura* é composta pelo adjetivo *fofo* e o sufixo *-ura*, o qual é considerado pela gramática como *sufixo nominalizador*, ou seja, formador de substantivos a partir de verbos e adjetivos. Uma de suas funções é intensificar o sentido do sintagma (VALENTE, 2012), como verifica-se no modo como a palavra foi usada por Gabriela.

O emprego de diminutivos também merece atenção. Sabe-se que, no português brasileiro, o sufixo diminutivo *-inho/a* é de grande vitalidade. Junta-se a substantivos e, também, a advérbios e outras palavras invariáveis. Além de tamanho, o diminutivo pode traduzir afeto, crítica, intensidade ou desprezo (BECHARA, 2009).

Na linha 9 de sua produção, Gabriela valeu-se do diminutivo – *novinha* – para marcar o pouco uso da boneca que anunciou. Nesse caso, o diminutivo apareceu para intensificar essa característica do brinquedo. Já ao referir-se ao urso de pelúcia, linhas 4 e 11, o designativo *ursinho* serviu como marcador de afetividade. *Agarrado*, particípio do verbo agarrar, cumpre a função de advérbio, marcando o modo como pode-se dormir com o ursinho de pelúcia. *Agarradinho* intensifica o sentido de agarrar, além de expressar afetividade.

Algumas recorrências chamaram a atenção ao cotejar as duas produções. Para realizar essa discussão, serão destacados, no quadro 3, a seguir, dois trechos de cada um deles. Cabe mencionar que os aspectos aqui salientados não foram discutidos na dissertação de mestrado (COSTA, 2014), dado que extrapolavam o escopo daquela pesquisa.

Quadro 3 – Comparação entre excertos de duas produções escritas de Gabriela

5. que pega uma televisão de papel e entra 6. detro séra que vai dar serto	11. O ursinho de pelúcia é uma 12. fofura para você dormir agarradinho 13. com ele e só vai custar R\$ 7,00
(A) Excerto do manuscrito produzido por Gabriela (idade/ 3º ano) - maio de 2010.	(B) Excerto do manuscrito produzido por Gabriela (idade/ 4º ano) - outubro de 2011.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os dois excertos foram isolados por serem representativos de uma recorrência nas produções de Gabriela. Nas duas situações a persuasão realizou-se por meio de uma preocupação com o modo através do qual a mensagem é construída, ou seja, da função poética da linguagem (JAKOBSON, 1956/2003). No excerto (A), o segmento “Será que vai dar certo?” não representa uma pergunta autêntica, uma vez que a menina sabia do desfecho da história. Trata-se de um modo de incitar a curiosidade do leitor, já que aparece na sequência da revelação do clímax do enredo. A questão sintetiza a ideia de que caso queira saber se o plano da personagem foi exitoso, será necessário assistir ao desenho.

O excerto (B) apresenta a descrição de um urso de pelúcia. Ao caracterizar um objeto de segunda mão com a finalidade de vendê-lo, é comum que se utilizem atributos que evidenciem suas características materiais, bem como estado de conservação. Diferente disso, a propaganda feita por Gabriela foi construída através do apelo à experiência que o possível comprador terá, caso adquira o brinquedo.

Salientam-se, ainda em relação ao excerto (B), duas escolhas lexicais: *fofura* e *agarradinho* (linha 12). Consideramos que o emprego desses termos foi motivado por uma preocupação estética. Ora, tendo em vista a função referencial da linguagem (JAKOBSON, 1956/2003), os pares *fofura/fofo* e *agarradinho/agarrado* são intercambiáveis. Ou seja, o sentido denotativo seria o mesmo, mas os efeitos na superfície textual são diferentes.

Ao lançar o olhar para as duas ocorrências destacadas, percebe-se uma preocupação com a construção de uma mensagem atrativa. Ao mesmo tempo, deixa para seu interlocutor a tarefa de apreender os sentidos que não estão explicitados em seus enunciados. Assim, pode-se entender em (A), que é preciso assistir ao filme para saber se o plano da protagonista teve êxito e, em (B), que o brinquedo adquirido poderá ocasionar momentos agradáveis ao possível comprador.

Ainda que crianças na idade de Gabriela já interpretem usos da linguagem em que o sentido não está dado explicitamente como, por exemplo, as metáforas (SIQUEIRA;

LAMPRECHT, 2007; MOUSINHO, 2009), tais recursos são raramente utilizados na escrita de alunos do ensino fundamental (MAGALHÃES, 2007). Nos textos de Gabriela, as construções destacadas formam conjunto com o texto como um todo, ou seja, o desenvolvimento textual não progrediu para um deslizamento metonímico. Em outras palavras, a lógica textual não se perdeu para o espraiamento da língua (RIOLFI, 2015).

A análise das duas narrativas permitiu a elaboração de algumas suposições iniciais a respeito da emergência do estilo na escrita de crianças: a) A criança estabelece uma relação peculiar com a palavra poética. Isso é perceptível não só na apreciação literária, como também nas brincadeiras e produções infantis; b) A relação da criança com a palavra poética não é pautada somente pela satisfação pessoal. Ao contrário do afirmado por Piaget (1923/ 1999) ao postular a hipótese do egocentrismo na linguagem infantil, percebe-se, uma predisposição à interlocução; e c) Finalmente, há marcas, que podem ser de natureza linguística ou discursiva, que permanecem e podem ser detectadas através do cotejamento dos textos produzidos por um mesmo sujeito.

A pesquisa que ora se apresenta dá consequência a essas suposições, buscando, assim, elucidar os traços que possam contribuir para tornar reconhecível o que um determinado sujeito escreve, ou seja, a idiossincrasia (MURRY, 1922/ 1956), em textos de alunos da escola básica. Esse é um campo de estudo que foi pouco explorado nos últimos anos, mais especificamente pelos seguintes autores: Abaurre, Sabinson e Fiad (2003) Holzmeister (2013), Koerner (2003), Fiad (2004, 2007), Maciel (2008) e Vieira (2005).

Partindo da noção de estilo defendida por Possenti (1988, 2001) e utilizando o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), Fiad (2004, 2007) atesta a emergência do estilo durante o processo de aquisição de escrita. Entende o estilo como “[...] a seleção dos recursos linguísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua” (FIAD, 2004, p. 195).

Os trabalhos dessa autora (FIAD, 2004, 2007) repercutiram nas teses e dissertações redigidas por seus orientandos (KOERNER, 2003; VIEIRA, 2005; MACIEL, 2008), que, por sua vez, pesquisaram o estilo na escrita de crianças e adolescentes. Tendo investigado a produção da própria prole, oriunda de pesquisa participante e coletada em exame vestibular, nenhum deles tomou textos produzidos somente na escola básica como objeto de estudo.

Considerando as contribuições dessas pesquisas, sobretudo, as que dizem respeito à possibilidade do estilo em escritos de crianças e adolescentes, esta pesquisa buscou analisar esse fenômeno em um *corpus* coletado em uma escola pública de ensino fundamental. Essa escolha deu-se por duas razões principais: 1) a possibilidade de identificar diferentes estilos, dada o tamanho e a variedade da população estudada; 2) por nossa decisão política e compromisso

com o ensino público, que exigiu fazer uma pesquisa tomando como objeto textos produzidos exclusivamente na instituição escolar.

Posto isso, este trabalho parte da seguinte questão de pesquisa: *Quais recursos linguísticos ou discursivos podem apontar para manifestações do estilo em textos de alunos do 3º ao 6º ano do ensino fundamental?*

Para responder a essa questão, coletamos com um *corpus* composto por 1011 textos, produzidos por 180 alunos de quatro turmas que, à data da primeira coleta, cursavam o 3º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal da zona leste da cidade de São Paulo.

Os textos produzidos pelas crianças são resultados de atividades de produção textual elaboradas pela pesquisadora a partir das sugestões dos professores regentes. Os dados coletados foram analisados longitudinalmente de modo a comparar os textos produzidos por uma mesma criança, em uma tentativa de descrever as marcas de estilo que possam caracterizar a escrita de um sujeito.

Ao estudar estilo, estamos considerando a noção de sujeito do desejo inconsciente, bem como os desdobramentos dessa formulação. De acordo com Jacques Lacan (1957/1998), o sujeito, diferente do eu, responde à instância do inconsciente. Para o autor, existe uma alternância entre a existência (nível subjetivo) e a reflexão (nível do pensamento). Em suas palavras: “[...] penso onde não sou, logo sou onde não penso” (p. 521). Essa homenagem a Descartes serve para evidenciar que consciente e inconsciente estão em continuidade um ao outro, porém, não aparecem simultaneamente.

Para elaborar essa teoria, Lacan levou em conta que o sujeito humano se constitui na e pela linguagem, conseqüentemente, em uma cultura³. Assim, quando uma pessoa se dirige a outra (eixo eu-outro), essa interlocução costuma ser regida por uma instância simbólica, depositária das regras, da língua e da interação (eixo sujeito-Outro) (LACAN, 1956/1998).

Passamos nossa vida tentando calcular como responder às regras da cultura, por exemplo, nos concursos públicos, nas ocasiões formais, ao dirigir-nos a desconhecidos e, por esse motivo, criamos expectativas a respeito do que o Outro quer de nós. Sendo uma construção baseada em nossas fantasias inconscientes, as expectativas do Outro não são acessíveis. Por esse motivo, conjecturamos que para que um sujeito possa inventar um estilo singular de escrever, é preciso tolerar a angústia de se defrontar com o que lhe é desconhecido (RIOLFI, 2015).

³ Para Castro (2009), a noção de cultura que pode ser apreendida do ensino de Lacan é a da antropologia. Refere-se ao conjunto de padrões, comportamentos, crenças, conhecimentos, costumes etc., que distingue um grupo social.

Essa possibilidade inspirou o título deste trabalho: *A(r)risca-se*. Aproveitando-nos da homofonia entre *a riscar* e *arriscar*, presumimos que as manifestações do estilo estão relacionadas à aposta incerta de desconstruir um Outro absoluto, *riscá-lo*. Ao “riscar” o Outro e reconhecer sua incompletude, o sujeito constrói uma posição ética que lhe permite “arriscar” em suas produções sem, no entanto, marginalizar-se da cultura da qual faz parte.

Defendemos, portanto, a tese segundo a qual o estilo emerge quando, abrindo mão de um posicionamento potencialmente seguro, os sujeitos exploram as diversas possibilidades de transcender as normas que regem uma cultura. A perene desconstrução dos ideais de si e do outro é condição necessária para assumir o risco.

Tendo por objetivo geral depreender os recursos linguísticos e discursivos que possibilitem descrever o estilo de um sujeito, apresentamos, na sequência, nossos objetivos específicos:

- a) Descrever os recursos linguísticos estilísticos presentes nos textos do *corpus*;
- b) Avaliar a possibilidade de estabelecer uma correlação entre o estilo individual e estilo do gênero; e
- c) Contribuir com o ensino da língua portuguesa, no que concerne aos modos de ler a produção discente.

Para cobrir os objetivos definidos para esta pesquisa, dividimos o presente trabalho da seguinte maneira:

Capítulo 1 - **Uma aposta na manifestação do estilo:** Relataremos nesse capítulo como foi realizada a coleta e organização dos dados para esta pesquisa.

Capítulo 2 - **O estilo:** Discutiremos, a partir das contribuições da psicanálise de orientação lacaniana, como ocorre a construção de uma posição subjetiva cujo desfecho é o estilo. Ademais, evidenciaremos como os estudos da estilística sustentam o caráter transgressor dos usos singulares da linguagem.

Capítulo 3 - **Sobre efeitos e afetos: análise estilística:** Descreveremos os recursos estilísticos presentes nos textos do *corpus*, de modo a compreender como os participantes da pesquisa apropriaram-se dos elementos da expressividade linguística na escrita de seus textos.

Capítulo 4 - **A(r)risca-se: enunciação, autoria e, enfim, o estilo:** Analisaremos o conjunto dos manuscritos produzido por um dos participantes da pesquisa, destacando os traços linguísticos e estilísticos que constituem o seu estilo.

1 UMA APOSTA NA MANIFESTAÇÃO DO ESTILO

[...]

e medem a vida
e descrevem o universo.

Que mundo construirão?
(MEIRELES, 1963, p. 278)

O título deste capítulo remete ao que foi o início desta pesquisa: uma aposta, a qual consistiu em considerar a possibilidade de, ao cotejar manuscritos de um mesmo grupo de crianças, localizar elementos que pudessem nos oferecer subsídios para discutir a manifestação do estilo, em textos produzidos por alunos do ensino fundamental.

Neste capítulo, descreveremos os elementos que possibilitaram que essa investida tivesse consequências: a escola que nos recebeu, a forma de coleta de dados, as propostas de escrita, a forma de organização e recorte do *corpus* e a população final da pesquisa.

1.1 A escola e os combinados para a realização da pesquisa

Para localizar recorrências que permitissem afirmar a manifestação de um estilo, seria preciso realizar um estudo longitudinal (SINGER, WILLET, 2003). Essa escolha possibilitaria, ao menos potencialmente, a comparação entre textos produzidos durante um determinado período e, assim, a descrição do estilo dos participantes da pesquisa, o que não seria possível com a coleta de apenas uma produção.

Dentro das nossas possibilidades de obter os dados, considerando o período de realização de uma pesquisa de doutorado, optamos por acompanhar o mesmo grupo de alunos por três anos. Iniciamos a coleta, em novembro de 2013, com as quatro turmas de 3º ano do ensino fundamental da *Escola Municipal Dama entre rios verdes*, e a finalizamos em dezembro de 2016, quando os participantes concluíam o 6º ano. Esse recorte foi feito para que iniciássemos as atividades de pesquisa em turmas que tivessem a maior parte das crianças já alfabetizadas.

A *EMEF Dama entre rios verdes* conta com 30 turmas do 1º ao 9º do ensino fundamental, atendendo um total de 888 crianças e adolescentes que vivem na região⁴. De acordo com os dados obtidos no último IDEB, de 2017⁵, a escola apresenta baixas taxas de retenção e evasão. Em relação à proficiência em Língua Portuguesa, a média padronizada⁶ da escola, em uma escala de 0 a 10, foi 6,3, no ensino fundamental I, e 4,6 no ensino fundamental II. Aproximadamente 50% das escolas do município de São Paulo apresenta índices iguais ou inferiores aos obtidos na unidade.

A escola, que está a 27 quilômetros de distância do centro de São Paulo, localiza-se no distrito da Vila Curuçá, na Zona Leste da cidade. É uma das regiões mais populosas do município, com 150 mil habitantes, sendo que 7,5% dos domicílios estão situados em áreas de favelas. Muitas famílias vivem de fontes de rendas alternativas, já que menos de 1 em cada 10 habitantes está no mercado de trabalho formal. Cabe mencionar, ainda, que aproximadamente 70% das crianças e jovens da região é atendida pelo sistema público de ensino⁷.

Em outubro de 2013, procuramos a coordenação pedagógica da escola para apresentar nosso projeto de pesquisa e solicitar a realização da coleta de dados, o que nos foi autorizado através de um termo de consentimento assinado pela assistente de direção da unidade. Segundo esse termo, os textos produzidos pelos participantes poderiam ser utilizados na pesquisa, desde que a identidade dos alunos fosse mantida em sigilo⁸. Portanto, as produções serão identificadas com as iniciais do nome e do primeiro sobrenome dos participantes. Nos casos de iniciais repetidas, consideraremos o segundo sobrenome.

Uma das questões discutidas nas conversas com a equipe gestora foi a natureza das atividades que seriam realizadas juntamente aos alunos. Sugerimos, desde o início, elaborar propostas de escrita de acordo com aquelas previstas nos planos de ensino das turmas. Ademais, comprometemo-nos a disponibilizar as produções para as professoras, caso as mesmas quisessem utilizá-las como instrumento de avaliação. Nossa intenção era interferir o mínimo

⁴ Dados coletados no portal da prefeitura municipal de São Paulo (data referência 23/11/2018). Maiores detalhes em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosEscola.aspx?cod=019400&Origem=>>>. Acesso em 16 dez 2018.

⁵ Dados obtidos no portal do INEP: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/35400075>>. Acesso em 28 dez 2018.

⁶ Trata-se da média da proficiência avaliada na unidade padronizada por um indicador de 0 a 10, adquirida a partir da realização de um exame no final de cada etapa de ensino. Maiores detalhes em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf>. Acesso em 28 dez 2018.

⁷ Dados obtidos através do Mapa da Desigualdade da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br/arquivos/mapa_desigualdade_2018_completo.pdf>. Acesso em 16 dez 2018.

⁸ Vide Anexo A.

possível na rotina das turmas e, ao mesmo tempo, apreender parte do dinamismo próprio do cotidiano daquela escola.

Em novembro daquele mesmo ano, realizamos a primeira visita para coleta do nosso *corpus* de pesquisa. Durante os três anos de coleta de dados, os participantes realizaram 10 propostas de produção textual para este estudo. Os temas das atividades eram discutidos e elaborados a partir das solicitações dos professores regentes das turmas, conforme discutiremos no próximo item.

1.2 As propostas de escrita

Como não faríamos observações de aula ou recolheríamos outros materiais produzidos pelos alunos, solicitamos amostras de produções realizadas em sala ou de material didático utilizado pelas turmas. O corpo docente recomendou que nos baseássemos nas atividades dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2010). Essas publicações, elaboradas e distribuídas pela Prefeitura de São Paulo, foram utilizadas como material de apoio para as disciplinas de Português, Matemática e Ciências da Natureza, até o ano 2012. Naquele momento, já não estavam em uso, contudo, segundo os professores, naquela escola ainda eram utilizadas como material de apoio.

Ressalte-se que o corpo docente solicitava as escritas a partir de um gênero textual (BAKHTIN, 1952-1953/ 1997; SCHNEUWLY, 1994/ 2010) determinado. Essa escolha reflete, a nosso ver, a organização do currículo para Língua Portuguesa da educação municipal de São Paulo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2007a; 2007b) daquele período.

Coerente com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997; 1998), essa proposta curricular baseou-se nos trabalhos a respeito de gêneros textuais desenvolvidos, sobretudo, por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Na perspectiva dos autores, a partir da leitura de Bakhtin (1952-1953/ 1997), os gêneros textuais podem ser comparados a instrumentos por meio dos quais os sujeitos podem agir discursivamente (SCHNEUWLY, 1994/ 2010). Em situação escolar, o gênero é tornado não apenas como uma prática linguística, como também um objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1997).

Os autores sugerem, por conseguinte, que o estudo dos gêneros, no ensino básico, se dê por meio de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001/ 2010, p. 82), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, para elaborar as propostas de produção textual, tivemos em vista o fato de que a produção dos textos estaria relacionada com uma sequência de atividades, em curso ou concluídas, em torno de um mesmo gênero textual.

Além disso, e principalmente, consideramos que as atividades de produção textual na escola devem ser pautadas por seu caráter interlocutivo, tomadas como “espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos” (GERALDI, 1997). Buscamos, portanto, dentro dos limites impostos pelo contexto de nossa pesquisa, elaborar propostas de produção textual que oportunizassem ao sujeito ter algo a dizer a alguém e por alguma razão, mobilizando os recursos linguísticos necessários para tal (GERALDI, 1997).

Cabe mencionar, ainda, que as sugestões do grupo de professores foram respeitadas integralmente, de modo que os gêneros ou tipologias textuais indicadas pelos docentes foram os que geraram as propostas de produção textual desta pesquisa, relacionadas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Gêneros textuais que nortearam as propostas de produção textual

2013 3º ano	2014 4º ano	2015 5º ano	2016 6º ano
1ª coleta – dezembro Carta de reclamação	2ª coleta – março Fábula	5ª coleta - março Fábula	8ª coleta – julho Narrativa
	3ª coleta – agosto Entrevista	6ª coleta – agosto Lenda urbana	9ª coleta – setembro Relato/ narrativa
	4ª coleta - novembro Poema	7ª coleta -novembro Poema	10ª coleta – dezembro Narrativa de aventura

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nos próximos itens, 1.2.1, 1.2.2 e .1.2.3, descreveremos, em ordem cronológica, as tarefas propostas aos participantes da pesquisa e apresentaremos um panorama dos textos escritos em cada tarefa.

Para que o leitor tenha uma visão geral de como são os textos que compõem o *corpus*, nossa exposição será construída em torno dos modos por meio dos quais os participantes responderam às propostas de escrita. Não classificaremos os textos conforme sua relação com os objetivos pedagógicos das atividades. Nossa intenção é, sob outra perspectiva, identificar

padrões que nos permitam conjecturar a composição do conjunto. Assim, os textos que serão reproduzidos e descritos, nos próximos itens, foram escolhidos por serem exemplares do conteúdo do conjunto das produções. Aspectos idiossincráticos e estilísticos não serão levados em consideração nesta apresentação, uma vez que serão discutidos nos capítulos 4 e 5.

1.2.1. Primeira coleta: a atividade produzida no 3º ano

Na ocasião da primeira coleta, as professoras das turmas disponibilizaram aproximadamente uma hora e meia de suas aulas para que a pesquisadora desenvolvesse as atividades juntamente às turmas. As docentes permaneceram nas salas de aula, ocupando-se de outras atividades e a proposta foi encaminhada exclusivamente pela pesquisadora.

Conforme indicação do grupo de docentes, essa atividade de produção de texto deveria pertencer ao gênero carta de reclamação. Relacionados ao domínio da discussão de problemas sociais, os gêneros de tipologia argumentativa visam a operacionalizar os aprendizes a sustentar e a refutar pontos de vista, bem como negociar suas tomadas de decisão (DOLZ; SCHENEUWLY, 1996/ 2010). Para Barros (2012), ao escrever uma carta de reclamação, o aluno tem a oportunidade de assumir o papel discursivo de cidadão, além de aprender as operações languageiras necessárias para tal.

A proposta de escrita⁹ intitulada “Nosso bairro” foi dividida em duas partes. A primeira consistia em uma foto da praça localizada ao lado da escola e a proposição de algumas questões a respeito da percepção que os alunos tinham acerca do bairro. Em todas as turmas, a discussão foi encaminhada a partir da identificação da imagem (a Praça Mãe Preta, ao lado da escola) e de um levantamento dos problemas e dos pontos positivos do bairro Vila Curuçá, onde a escola se localiza.

A segunda parte da atividade consistia na listagem de propostas eleitorais do então prefeito de São Paulo, que terminava seu primeiro ano de mandato, seguida de questões a respeito da relação entre as melhorias propostas em campanha e a situação atual do bairro. Por fim, foi apresentada a proposta de escrita: *Escreva, no espaço abaixo, um e-mail para o prefeito Fernando Haddad, relatando os principais problemas do seu bairro. Explique por que eles prejudicam a população e peça melhorias.*

⁹ Todas as propostas desenvolvidas nesta pesquisa foram reproduzidas no apêndice. Vide Apêndice A.

A partir das promessas de eleição, os alunos de todas as turmas participaram da discussão com entusiasmo. Foram feitas diversas críticas, sobretudo, em relação ao transporte público, ao atendimento hospitalar, à violência urbana e à estrutura do bairro. Em todas as turmas houve menção a uma ponte de madeira, que passava sobre um rio próximo à escola e que, segundo os alunos, não tinha proteção alguma que lhes assegurasse a travessia.

Por fim, a pesquisadora explicou a proposta, a saber, um *e-mail* direcionado ao prefeito Fernando Haddad, elencando os problemas do bairro e solicitando melhorias. Antes da escrita foram dadas instruções formais, como, por exemplo, o posicionamento do vocativo e da assinatura. Não ficou estabelecida uma extensão mínima, ou máxima, para as produções. Algumas crianças alegaram não saber escrever e, por isso, produziram um desenho no espaço destinado à escrita.

No total, foram coletadas 72 produções. Não solicitamos que os alunos ausentes realizassem a atividade em casa ou em outro momento. Esse procedimento foi mantido durante todo o período da pesquisa.

Apenas um dos participantes entregou a atividade em branco. Em 5 produções, apresentaram-se, prioritariamente, desenhos, acompanhados ou não de frases curtas ou cópia de palavras que estavam na lousa, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Texto produzido por C. R. (3º ano) em dezembro de 2013.

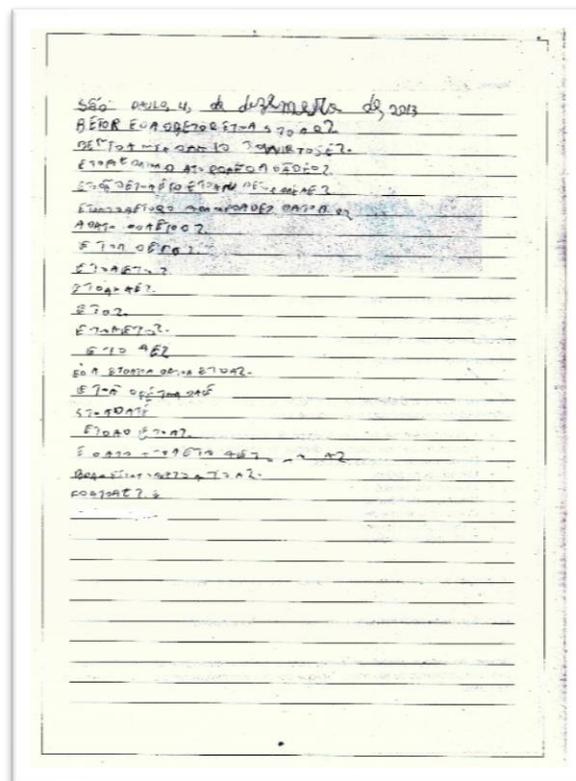


Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado pela pesquisadora.

A produção de C.R. apresenta, na primeira linha, o enunciado “Assassinatos é Vila Curuçá”, grafado em letra bastão. Na linha seguinte, foi escrita a palavra “Atenciosamente” seguida de vírgula, provavelmente copiada do quadro. Na parte inferior, há um desenho que, a julgar pela frase escrita na última linha da página, em transcrição diplomática: “Rio é poluído”, representa um rio sem canalização.

Em 4 manuscritos, os participantes não demonstraram conhecimento do sistema alfabético de escrita. Nesses textos, não foi possível reconhecer as palavras grafadas, com exceção daquelas copiadas do quadro. Apresentamos um exemplar a seguir:

Quadro 5 – Texto produzido por J.V (3º ano) em dezembro de 2013



Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado pela pesquisadora.

Identifica-se, na primeira linha, a indicação de local e data, provavelmente copiada do quadro. A partir da segunda linha, há uma série de letras, sem segmentação, as quais não foi possível atribuir significado. Na última linha da produção, há o nome do participante, o qual foi apagado para preservar sua identidade.

As outras 62 produções apresentam, predominantemente, texto escrito em prosa, combinado, ou não, com ilustrações. Em média, foram compostas (não exclusivamente, tampouco, necessariamente nessa ordem) por: uma apresentação de seu autor, a descrição de problemas do bairro ou da comunidade e, finalmente, a solicitação de mudanças. Reproduzimos, na sequência, um texto representativo das produções coletadas em resposta a essa tarefa:

Quadro 6 – Texto produzido por I.S. (3º ano) em dezembro de 2013.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. SÃO PAULO, 4 DE DEZEMBRO DE 2013. 18 2. EXCELENTÍSSIMO SENHOR PREFEITO FERNANDO 3. HADDAD, 4. ----- ----- 5. MEU NOMR É <u>I..</u> MINHA IDADE É <u>9</u> <u>ANOS.</u> 6. PREFEITO EU MORO NO JARDIM ROBRU E TA TENO MUITA VIO- 7. LENCIA E TA VENDENDO MUITA MACOIA E DROGA E TAMBÉM TA 8. MATANDO MUITO LADÃO E POLICIA POR CAUSA DA DROGA E 9. DA MACOIA E TABÉM TEM MUITO MACONHEIRO QUE 10. PEGA CRIANÇAS E ADOLECENTE E TABEM TEM 11. ATE LADÃO QUE MATA POLICIA E POLICIA QUE MATA 12. LADÃO E MAIS EU GOSTO TABÉM DE MORA 13. AQUI PORQUE TEM ESCOLA PLUBLICA E TABÉM 14. POR QUE TENHO AMIGOS PARA BRINCAR E CADE- 15. MIA PARA FAZER E FORÇA O MUCULOS 16. Atenciosamente, 17. I.S.
--	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Escrito majoritariamente em letra bastão, e sem divisão em parágrafos, o texto de I.S. é um exemplar do modo como os participantes responderam à escrita de uma carta de reclamação. A produção inicia-se com a indicação de local e data, e vocativo (linhas 1 a 3) no qual se utiliza a forma de tratamento “Excelentíssimo Senhor” ao dirigir-se ao prefeito da cidade.

Após apresentar-se, informar sua idade e o bairro onde vive (linhas 5 e 6), I.S. discorre a respeito de questões que julga serem problemas de seu bairro: a violência, o uso de drogas e os confrontos entre policiais e bandidos (linhas 6 a 12). Na sequência, após a conjunção adversativa “mas”, a menina afirma que gosta de morar naquela região (linhas 12 e 13), porque

há uma escola pública, amigos e uma academia de ginástica (linhas 13 a 15). O texto é encerrado com a forma de cortesia “atenciosamente” e sua assinatura.

1.2.2 As atividades produzidas no 4º e 5º anos

Durante o período em que os participantes da pesquisa cursaram o 4º e 5º anos, ficou acordado que as propostas de escrita seriam desenvolvidas pelos professores das turmas.

Assim, a partir de então, o procedimento para a realização da coleta dos dados consistiria na indicação do gênero textual em que as professoras desejavam que as propostas fossem elaboradas. Em seguida, uma amostra da tarefa deveria ser enviada ao grupo de docentes, para que avaliassem se estava de acordo com o trabalho realizado em sala. Finalmente, as cópias das atividades eram entregues aos professores, que as desenvolviam de acordo com as especificidades da rotina em sala de aula.

Como algumas professoras utilizariam as produções dos alunos na composição das avaliações bimestrais, ficou a critério de cada docente o modo como a tarefa seria incluída na sequência de atividades desenvolvida com a turma. Nossa única exigência foi que as atividades fossem realizadas em sala de aula.

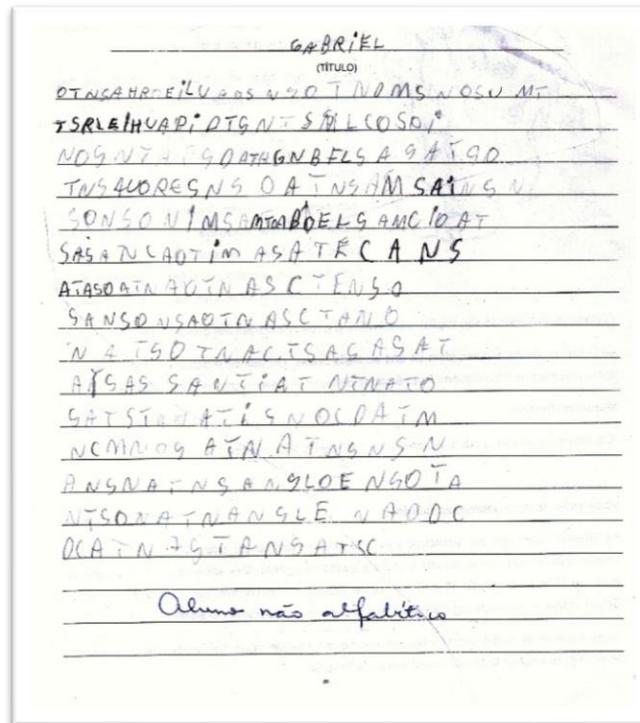
a) Fábula

No início do 4º ano, em março de 2014, o grupo de professores sugeriu que a proposta de escrita pertencesse ao gênero fábula. Para estar de acordo com o trabalho realizado com as turmas, seria necessário considerar os aspectos moralizantes e estéticos inerentes à construção das fábulas. Na sequência didática que tivemos como referência, foi evidenciada a origem grega desse gênero, bem como os diferentes modos de contar fábulas que foram se constituindo desde então. A produção final, que constava no material, era a escrita de uma fábula a partir de um provérbio (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2010).

A tarefa que elaboramos iniciava-se com a reprodução da fábula *O Leão e o Rato*, adaptada da versão de Esopo. Na sequência, foram retomados os aspectos históricos das fábulas e, finalmente, apresentou-se a proposta de escrita: *E se essa fábula tivesse sido criada nos dias atuais? O que você mudaria? Quais seriam os personagens? Onde aconteceria a história? Reescreva a fábula “O leão e o rato”, adaptando-a para os dias atuais. Você só precisa manter a moral da história.*

Da escrita dessa tarefa, foram coletados 117 textos. Apenas um deles foi entregue em branco, com a inscrição, feita pela professora, “o aluno alegou não conseguir fazer”. Em 7 produções, os participantes não demonstravam conhecimento do sistema de escrita alfabética, conforme verifica-se no exemplo a seguir:

Quadro 7 – Texto produzido por J.H. (4º ano) em março de 2014.

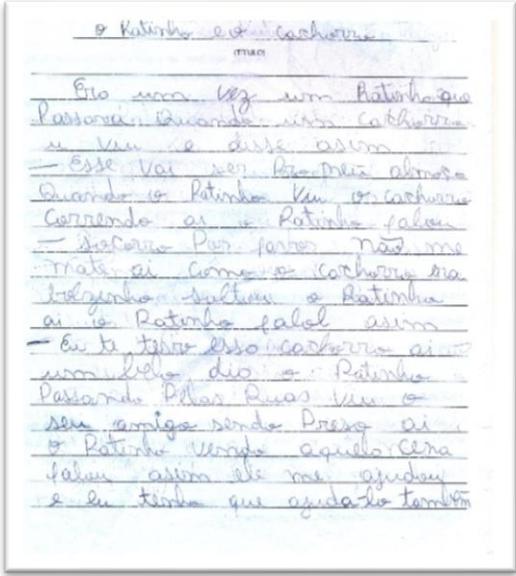
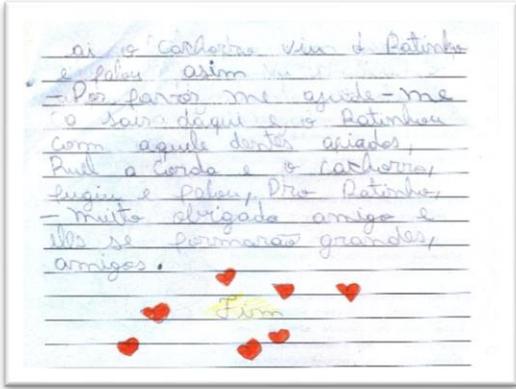


Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado pela pesquisadora.

A única inscrição legível é o nome “Gabriel” na primeira linha, o qual não corresponde com a identidade do participante. A última linha, grafada pela professora, indica que o aluno ainda não está na hipótese de escrita alfabética.

Nos outros 109 manuscritos, reconhecemos a escrita de uma narrativa. Os textos, de modo geral, contam histórias similares ao texto reproduzido na proposta: há um personagem mais forte que, por um dado motivo, poupa a vida de alguém mais fraco. Posteriormente, esse personagem mais fraco tem a oportunidade de ajudar o mais forte em uma situação de adversidade. Tomemos, por exemplo, o texto de E.L., reproduzido na sequência:

Quadro 8 – Texto produzido por E.L. (4º ano) em março de 2014.

 <p>O Ratinho e o Cachorrinho</p> <p>Éto uma vez um Ratinho que Passava Quando um cachorro u viu e disse assim — Esse Vai ser Pro meu almoço Quando o Ratinho viu o cachorro Correndo ai o Ratinho falou — Socorro Por favor não me mate ai como o cachorro era bolzinho soltou o Ratinho ai o Ratinho falou assim — Eu te tenho esse cachorro ai um belo dia o Ratinho Passando Pelas Ruas viu o seu amigo sendo Preso ai o Ratinho vendo aquela Cena falou assim ele me ajudou e eu tenho que ajuda-lo também</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. o Ratinho e o cachorrinho 2. Era um vez um Ratinho que 3. Passava Quando um cachorro 4. u Viu e disse assim-assim 5. — Esse Vai ser Pro meu almoço 6. Quando o Ratinho Viu o cachorro 7. Correndo as o Ratinho falou 8. — socorro Por favor não me 9. mate ai como o cachorro era 10. bolzinho soltou o Ratinho 11. ai o Ratinho falou assim 12. — Eu te teve essa cachorro ai 13. um belo dia o Ratinho 14. Passando Pelas Ruas viu o 15. seu amigo sendo Preso ai 16. o Ratinho vendo aquela cena 17. falou assim ele me ajudou 18. e eu tenho que ajuda-lo também 19. ai o cachorro viu o Ratinho 20. e falou assim 21. — Por favor me ajude-me 22. a sair daqui e o Ratinho 23. com aquele dentes afiados, 24. Ruel a corda e o cachorro, 25. fugiu e falou, Pro Ratinho, 26. — Muito obrigado amigo e 27. eles se formarão grandes 28. amigos. 29. Fim
 <p>ai o cachorro viu o Ratinho e falou assim — Por favor me ajude-me o sair daqui e o Ratinho com aquele dentes afiados, Pux a corda e o cachorro fugiu e falou, Pro Ratinho, — Muito obrigado amigo e eles se formarão grandes amigos.</p> <p style="text-align: center;">Fim</p>	

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A fábula produzida por E.L foi intitulada “O ratinho e o cachorrinho”, indicando, assim, os personagens principais da história. A narrativa inicia-se com o encontro entre os dois protagonistas (linhas 2 a 4). Ao ser ameaçado pelo cachorro, o ratinho pediu clemência daquele que, por ser “bonzinho”, deixou-o partir (linhas 5 a 10). Agradecido pela benevolência do cão, o ratinho explicitou sua dívida com aquele. (linhas 11 e 12).

Posteriormente, vendo o cachorro em perigo (linhas 14 e 15), o ratinho lembrou do compromisso que havia assumido (linhas 16 a 18) e, atendendo seu pedido de socorro (linhas 21 e 22), rói “com aqueles dentes afiados” (linha 23) a corda que prendia o cachorro. A narrativa encerra-se com o início de uma relação de amizade entre os dois animais (linhas 27 e 28).

O título atribuído à narrativa, composto por dois substantivos coordenados por meio de uma conjunção aditiva, indicava os personagens principais da narrativa. Essa estruturação foi comum nos textos do corpus, para citar alguns exemplos: *O gato e o rato; O rei e o anão; O rato e a formiguinha; A Wendy e a Giovana; e Ana e o anão.*

A proposta de escrita indicava que a moral atribuída à fábula deveria ser a mesma que a do texto lido na proposta, a saber “Os pequenos amigos podem se revelar os melhores e leais aliados.”. Alguns participantes omitiram a moral da história, como o caso de E.L., cujo texto reproduzimos a pouco. Outros participantes inseriram um ensinamento moral relacionado ao do texto original, por exemplo: *Nunca duvide das pessoas porque pode fazer tudo; Nunca acredite na aparência; Todos têm que ajudar uns aos outros; Às vezes os menores são úteis; Não julgue a pessoa pela aparência.*

b) Entrevista

Em agosto de 2014, o grupo de professores solicitou uma atividade relacionada ao gênero *entrevista*. A partir da sequência didática em torno do gênero era esperado que os alunos, ao ter contato com vários temas e personalidades públicas, fossem capazes de elaborar questões relevantes e pertinentes. O produto final da sequência era um roteiro de entrevista (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2010). Considerando essa perspectiva, e o momento político da época, as eleições presidenciais, elaboramos uma proposta na qual os participantes deveriam formular um roteiro de entrevista para ao menos um dos presidenciáveis.

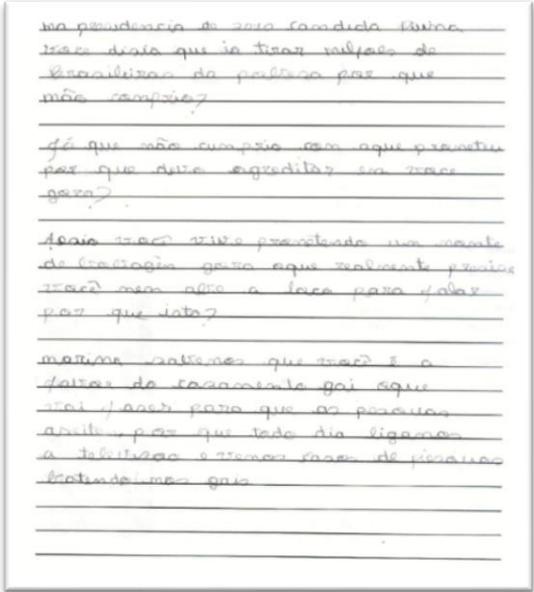
A tarefa foi composta por uma breve apresentação de dados biográficos e experiência política de quatro candidatos à presidência da república naquela eleição: Dilma Rousseff, Aécio Neves, Marina Silva e Pastor Everaldo. A proposta terminava com as seguintes instruções: *Se você pudesse entrevistar os candidatos à presidente, o que perguntaria? Registre suas ideias no espaço abaixo. Você pode elaborar perguntas gerais, ou seja, para todos os candidatos; ou perguntas específicas para cada um deles.*

Recebemos 80 produções em resposta a essa tarefa, das quais uma foi entregue em branco e duas não chegaram a compor um texto, pois se tratava de letras justapostas. As outras 77 produções apresentavam questões direcionadas a um candidato especificamente ou perguntas de cunho geral, que poderiam ser direcionadas a qualquer um deles. Na maior parte dos casos foram apresentadas questões pertinentes, considerando os interlocutores colocados

na proposta: *Por que você quer ser candidato? Quais são seus planos para o Brasil? Por que você entrou na política? Por que você pertence a 'tal' partido?*

A formulação de algumas questões demonstrava conhecimentos que excediam as informações dadas na tarefa, como por exemplo: *Qual é a sua opinião sobre o Bolsa Família? O que você acha do casamento gay? O que você vai fazer com a corrupção? É o caso do roteiro elaborado por A.C., reproduzido a seguir:*

Quadro 9 – Texto produzido por A.C. (4º ano) em agosto de 2014.

 <p>na presidencia de 2010 candida Dilma voce dizia que ia tirar miloes de Brasileiros da pobresa por que não cunprio? Já que não cunprio com oque prometeu por que devo agreditar em voce gora? Aesio voce teve prometendo um monte de bobagen gora oque realmente presisan você nem abre a boca para falar por que isto? marina sabemos que você é a favor do casamento gai oque vai faser para que as pesouas aseite. por que todo dia ligamos a televisao e vemos casos de pesouas batendo nos gais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. na presidencia de 2010 candida Dilma 2. voce dizia que ia tirar miloes de 3. Brasileiros da pobresa por que 4. não cunprio? 5. Já que não cunprio com oque prometeu 6. por que devo agreditar em voce 7. gora? 8. Aesio você teve prometendo um monte 9. de bobagen gora oque realmente 10. presisan 11. você nem abre a boca para falar 12. por que isto? 13. marina sabemos que você é a 14. favor do casamento gai oque 15. vai faser para que as pesouas 16. aseite. por que todo dia ligamos 17. a televisao e vemos casos de pesouas 18. batendo nos gais
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

As perguntas elaboradas por A.C. indiciam conhecimento de informações que não foram dadas na proposta. A pergunta elaborada à ex-presidenta Dilma Rousseff (linhas 1 a 4) leva em conta não apenas o fato de que, em 2014, a política tentava sua reeleição, como recorda uma das promessas feitas em 2010, a saber, tirar brasileiros da situação de pobreza. Compromisso esse que, de acordo com A.C., não foi cumprido (linhas 5 a 7). A.C. marca seu posicionamento também na segunda questão, dirigida a Aécio Neves que, segundo a criança, não discute assuntos relevantes para o eleitorado.

Sua última questão, dirigida a Marina Silva, traz um assunto que foi muito discutido na mídia à época da escrita desse texto: o apoio da então candidata ao casamento homoafetivo¹⁰. Ao levar em conta o pronunciamento de Marina Silva e a violência contra homossexuais em nosso país, A.C. questionou o que poderia ser feito para que as pessoas aceitassem a união entre pessoas do mesmo sexo (linhas 13 a 17).

Em outras produções do *corpus* foram incluídas questões a respeito da vida pessoal dos candidatos e/ ou que não levavam em conta a especificidade do papel social que os entrevistados exerciam naquele contexto. Apresentamos, a seguir, um texto que reúne perguntas dessa natureza:

Quadro 10 – Texto produzido por H.R. (4º ano) em agosto de 2014.

<p>No dia 5 de outubro de 2014, os eleitores escolherão o próximo governo do nosso país. Se você pudesse entrevistar os candidatos à presidente, o que perguntaria? COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR? NACEU EM 1947 EM BELO HORIZONTE. VOCÊ TEM QUANTOS ANOS? COM QUANTOS ANOS VOCÊ PRETENDE SAIR DO BRASIL? VOCÊ É CASADA? QUANTOS FILHOS VOCE TEM? ELES JA SÃO CASADO? COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR? 2. DILMA ROUSEFF 3. NACEU EM 1947 EM BELO HORIZONTE 4. VOCÊ TEM QUANTOS ANOS? 5. COM QUANTOS ANOS VOCÊ PRETENDE SAIR DO BRASIL? 6. POSENTAR 7. VOCÊ É CASADA? 8. QUANTOS FILHOS VOCE TEM? 9. ELES JA SÃO CASADO? 10. COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR? 11. TRABALHAR?
--	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

O texto de H.R. inicia-se com uma questão grafada antes do espaço destinado para o roteiro da entrevista. Acreditamos que, possivelmente, a criança compreendeu que a questão: *Se você pudesse entrevistar os candidatos à presidente, o que perguntaria?* deveria ser respondida naquele espaço. Na linha 2, H.R. indicou para quem seriam destinadas as suas perguntas, no caso, à ex-presidenta Dilma Rousseff. Após explicitar o local e data de

¹⁰ Para maiores informações: <<http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/noticia/2014/08/programa-de-governo-de-marina-defende-que-casamento-gay-vire-lei.html>>. Acesso em 21 dez 2018.

nascimento da suposta entrevistada, passa a fazer questões relacionadas a: idade, número de filhos, estado civil, trabalho e aposentadoria.

Cabe mencionar, ainda, que houve ocorrência de questões nas quais os participantes levavam em consideração que o entrevistado era uma figura da política, mas, talvez por não conhecer as atribuições de um presidente, levantaram aspectos que não são da alçada do governo federal, como por exemplo: lixo jogado indevidamente nas ruas, cachorros sem lares e pessoas sem-teto nas cidades.

c) *Poema*

Em novembro de 2013, o grupo de professores indicou o gênero poema, especificamente, o trabalho com as turmas era em torno dos poemas narrativos. O objetivo da unidade era sensibilizar e familiarizar os alunos com a linguagem poética, além de incentivar as tentativas de expressão artística por parte das crianças (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2010). Trata-se, a nosso ver, de proporcionar momentos nos quais as crianças, mais do que aprender formalmente as técnicas de composição poética, apreciassem as manifestações da função poética (JAKOBSON, 1956/ 2003), tão inerentes às brincadeiras infantis (JAKOBSON, 1987).

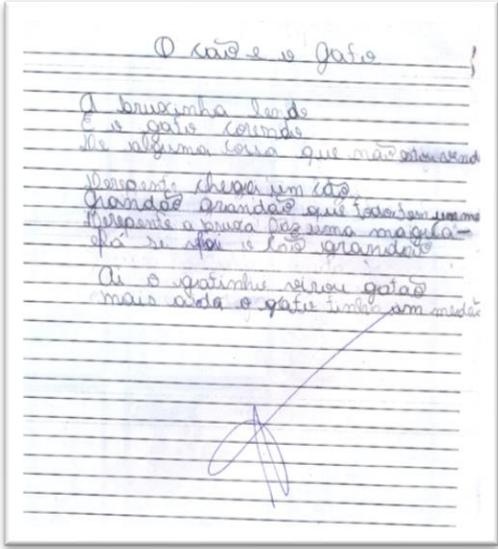
Posto isso, nosso instrumento constava da apresentação do poema *As confusões do Seu José*, de Lidia Izcson de Carvalho, seguida de uma questão a respeito do motivo pelo qual o texto poderia ser considerado um poema narrativo¹¹. Na sequência, reproduzimos duas histórias em quadrinhos retiradas do livro *A bruxinha atrapalhada*, de Eva Furnari (2003). Composto por sequências de imagens, as histórias mostram a protagonista – Bruxinha – em situações inusitadas causadas por seus feitiços malsucedidos.

A primeira história, *A gangorra*, mostra a protagonista brincando com um gato em uma gangorra. De repente, o felino desaparece e dá lugar a um macaco, o qual é transformado, pela Bruxinha, erroneamente em gato. Na segunda história, *Cão e gato*, ao presenciar uma perseguição entre os dois animais, a Bruxinha, através de um feitiço, diminui o tamanho do cachorro, fazendo com que o gato tivesse alguma vantagem sobre ele. A tentativa mostra-se infrutífera já que o cão, mesmo pequeno, continua a perseguir o felino.

¹¹ Optamos por incluir perguntas nas propostas de escrita para sugerir uma reflexão antes da realização da tarefa, contudo, não consideramos as respostas como dados para esta pesquisa.

A partir da leitura das duas histórias, os participantes receberam a seguinte instrução: *Escolha uma das historinhas e crie um poema narrativo*. Foram escritas 93 produções, sendo uma entregue em branco e uma em escrita não-alfabética. As 91 produções remanescentes narravam uma das histórias apresentadas na proposta. A maior parte das produções (80) foi escrita em verso e apresentava recursos estilísticos¹², típicos da poesia (MARTINS, 2012). Apresentamos um exemplo:

Quadro 11 – Texto produzido por M.S. (4º ano) em novembro de 2014.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. O cão e o Gato 2. A bruxinha lendo 3. E o gato correndo 4. De alguma coisa que não estou vendo 5. Derepente chegou um cão 6. Grandão grandão que todos tem um medão 7. Derepente a bruxa faz uma magica — 8. Lá se foi o cão grandão 9. Ai o gatinho virou gatão 10. mais ainda o gato tinha um medão
--	---

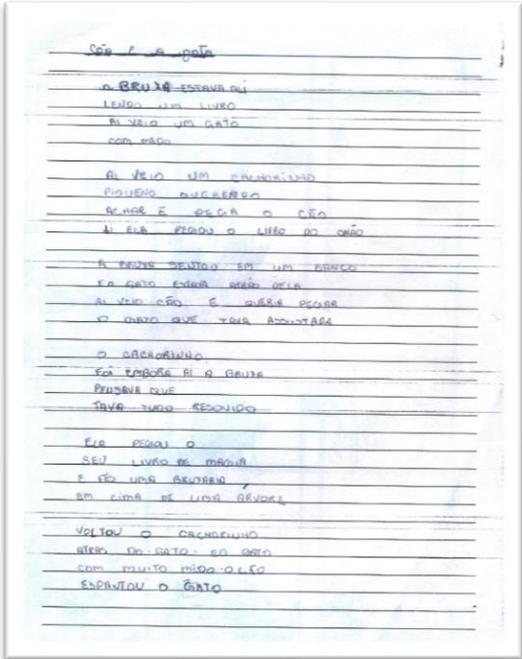
Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Designando sua produção com o mesmo título de uma das histórias que constavam na proposta, M.S. produziu um poema com três estrofes, de três, quatro e dois versos respectivamente. Além da estrutura formal, identificam-se recursos estilísticos sonoros e sintáticos (MARTINS, 2012), como as rimas (*lendo/ correndo/ vendo* e *cão/ medão/ grandão/ medão*), e a estrutura paralelística (*A bruxinha correndo/ E o gato correndo*).

Identificamos também produções nas quais escrever um poema foi relacionado prioritariamente com a estrutura em verso e os recursos estilísticos relacionados à função poética (JAKOBSON, 1956/ 2003) apareceram com menor frequência. Esse é o caso da produção de T.G., a seguir:

¹² Não nos deteremos aqui em uma análise aprofundada dos recursos estilísticos presentes no texto, uma vez que esse gesto analítico será realizado no capítulo 4.

Quadro 12 – Texto produzido por T.G. (4º ano) em novembro de 2014.

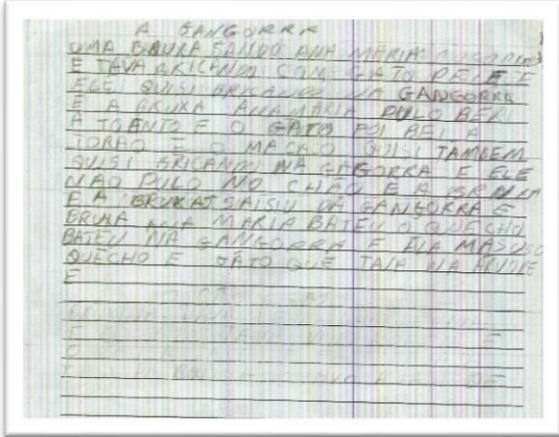
 <p>Cão e gato</p> <p>A BRUXA ESTAVA ALI LENDO UM LIVRO AI VEIO UM GATO COM MEDO</p> <p>AI VEIO UM CACHORRINHO PIQUENO QUERENDO ACHAR E PEGAR O CÃO AI ELA PEGOU O LIVRO DO CHÃO</p> <p>A BRUXA SENTOU EM UM BANCO E O GATO ESTAVA ATRAS DELA AI VEIO O CÃO E QUERIA PEGAR O GATO QUE TAVA ASSUSTADA</p> <p>O CACHORRINHO FOI EMBORA AI A BRUXA PENSAVA QUE TAVA TUDO RESOVIDO</p> <p>ELA PEGOU O SEU LIVRO DE MAGIA E FEZ UMA BRUXARIA EM CIMA DE UMA ÁRVORE</p> <p>VOLTOU O CACHORRINHO ATRAS DO GATO E O GATO COM MUITO MEDO O CÃO ESPANTOU O GATO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cão e gato 2. a BRUXA ESTAVA ALI 3. LENDO UM LIVRO 4. AI VEIO UM GATO 5. COM MEDO 6. AI VEIO UM CACHORRINHO 7. PIQUENO QUERENDO 8. ACHAR E PEGAR O CÃO 9. AI ELA PEGOU O LIVRO DO CHÃO 10. A BRUXA SENTOU EM UM BANCO 12. E O GATO ESTAVA ATRAS DELA 12. AI VEIO O CÃO E QUERIA PEGAR 13. O GATO QUE TAVA ASSUSTADA 14. O CACHORRINHO 15. FOI EMBORA AI A BRUXA 16. PENSAVA QUE 17. TAVA TUDO RESOVIDO 18. ELA PEGOU O 19. SEU LIVRO DE MAGIA 20. E FEZ UMA BRUXARIA 21. EM CIMA DE UMA ÁRVORE 22. VOLTOU O CACHORRINHO 23. ATRAS DO GATO E O GATO 24. COM MUITO MEDO O CÃO 25. ESPANTOU O GATO
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Composta por 6 estrofes de 4 versos cada, a produção de T.G. consta da narração das cenas da história “Cão e gato”, reproduzida na coletânea da proposta de escrita. Não localizamos recursos estilísticos típicos da poesia, como rimas ou estrutura rítmica, apesar da escrita em verso.

Onze produções foram escritas em prosa, como o texto de P.H., apresentado na sequência, que narrou a história “A gangorra”.

Quadro 13 – Texto produzido por P.H. (4º ano) em novembro de 2014.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. A GANGORRA 2. UMA BRUXA SANDO ANA MARIA 3. E TAVA BRICANDO COM GATO PELE E 4. ELE QUISI BRICANDO NA GANGORRA 5. E A BRUXA ANAMARIA PULO BERI 6. A TOANTO E O GATO FOI BEI A 7. TORAO E O MACACO QUISI TAMBEM 8. QUISI BRICANDO NA GAGORRA E ELE 9. NÃO PULO NO CHÃO E A BRUXA 10. E A BRUXA SAISIU DA GANGORRA E 11. BRUXA ANA MARIA BATEU O QUECHU 12. BATEU NA GANGORRA E ELA MASUSO 13. QUECHO E GATO QUE TAVA NA ÁRVORE 14. E
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

d) Fábula

Na primeira coleta de 2015, quando os participantes iniciavam o 5º ano, o grupo de professores propôs que elaborássemos uma atividade a partir do gênero fábula, o qual já havia sido estudado com as turmas participantes desta pesquisa, conforme discutimos no item *a*. Isso já era esperado, uma vez que, na perspectiva dos gêneros textuais, o enfoque é em espiral. Isso significa que um mesmo gênero pode ser trabalhado ao longo da escolaridade, com graus diferentes de aprofundamento (DOLZ, SCHNEUWLY, 1996/ 2010).

Como a proposta desenvolvida no ano anterior centrava-se na estrutura de uma narrativa fabular, optamos por, em 2015, propor uma atividade que demandasse habilidades que não haviam sido trabalhadas anteriormente e pudesse proporcionar a discussão a respeito dos valores (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997) presentes na narrativa.

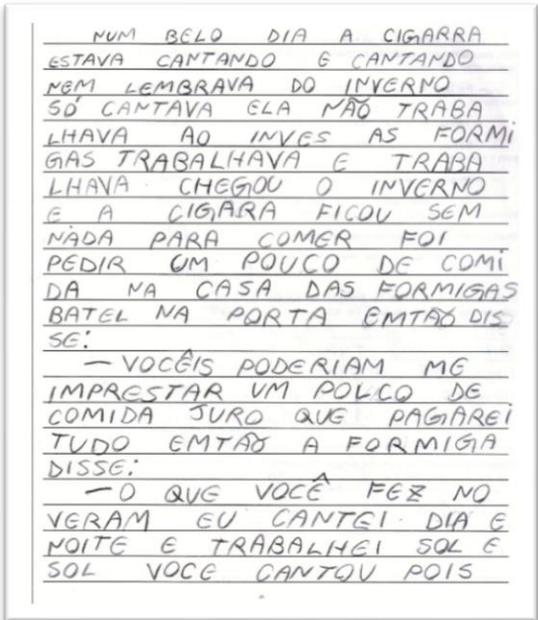
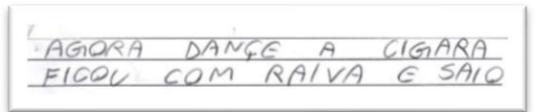
Vale mencionar que, no ano de 2015, o grupo de professores não nos forneceu nenhum documento oficial do município ou material didático que estivesse direcionando os trabalhos daquele período. Isso ocorreu porque o currículo do município (cuja versão final foi publicada apenas no final de 2016) ainda estava em discussão. Para a construção do plano anual, os docentes basearam-se nos *Subsídios para a implantação do Programa Mais Educação* (SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA, 2014), o qual não era um documento normativo, mas um conjunto de reflexões e notas técnicas para subsidiar os trabalhos escolares.

O instrumento que elaboramos constava da reprodução da fábula *A Cigarra e as formigas* (ASH; HIGTON, 1994), seguida de duas questões a respeito da atitude das formigas na narrativa e do modo como a Cigarra teria se sentido. Por fim, propusemos um reconto dessa fábula, a partir do ponto de vista da personagem Cigarra: *Agora você vai reescrever a fábula A Cigarra e as formigas, como se ela fosse contada pela Cigarra. Ela vai contar porque estava cantando ao invés de trabalhar, porque decidiu pedir ajuda às formigas e como se sentiu depois que elas lhe negaram comida.*

Foram coletadas 119 produções. Uma delas foi entregue em branco, apenas com o título “A Cigarra e as formigas” grafado na primeira linha. Três produções não apresentavam escrita alfabética e quatro foram compostas apenas por trechos copiados do texto motivador.

Todos os outros 111 textos são narrativas produzidas dentro da temática mais geral, a saber, um reconto da fábula *A Cigarra e as formigas*. O ponto de vista da Cigarra, conforme solicitado na proposta, foi exposto de maneiras diferentes. J.H., por exemplo, produziu uma versão cujo enredo era similar ao da narrativa original:

Quadro 14 – Texto produzido por J.H. (5º ano) em março de 2015.

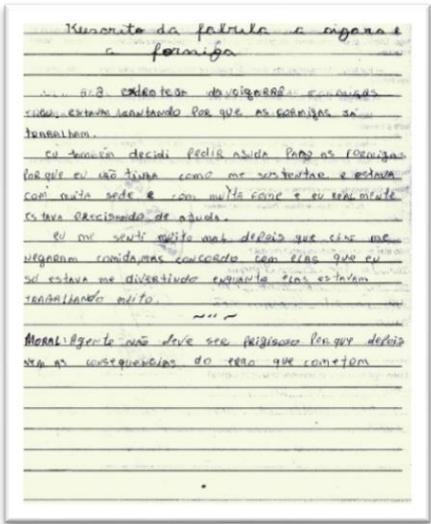
 <p>NUM BELO DIA A CIGARRA ESTAVA CANTANDO E CANTANDO NEM LEMBRAVA DO INVERNO SÓ CANTAVA ELA NÃO TRABA LHAVA AO INVES AS FORMI GAS TRABALHAVA E TRABA LHAVA CHEGOU O INVERNO E A CIGARRA FICOU SEM NADA PARA COMER FOI PEDIR UM POUCO DE COMI DA NA CASA DAS FORMIGAS BATEL NA PORTA EMTÃO DIS SE: — VOCÊS PODERIAM ME IMPRESTAR UM POLCO DE COMIDA JURO QUE PAGAREI TUDO EMTÃO A FORMIGA DISSE: — O QUE VOCÊ FEZ NO VERAM EU CANTEI DIA E NOITE E TRABALHEI SOL E SOL VOCE CANTOU POIS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. NUM BELO DIA A CIGARRA 2. ESTAVA CANTANDO E CANTANDO 3. NEM LEMBRAVA DO INVERNO 4. SÓ CANTAVA ELA NÃO TRABA 5. LHAVA AO INVES AS FORMI 6. GAS TRABALHAVA E TRABA 7. LHAVA CHEGOU O INVERNO 8. E A CIGARRA FICOU SEM 9. NADA PARA COMER FOI 10. PEDIR UM POUCO DE COMI 11. DA NA CASA DAS FORMIGAS 12. BATEL NA PORTA EMTÃO DIS 13. SE: 14. — VOCÊS PODERIAM ME 15. IMPRESTAR UM POLCO DE 16. COMIDA JURO QUE PAGAREI 17. TUDO EMTÃO A FORMIGA 18. DISSE: 19. — O QUE VOCÊ FEZ NO 20. VERAM EU CANTEI DIA E 21. NOITE E TRABALHEI SOL E 22. SOL VOCE CANTOU POIS 23. AGORA DANCE A CIGARRA 24. FICOU COM RAIVA E SAIO
 <p>AGORA DANCE A CIGARRA FICOU COM RAIVA E SAIO</p>	

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

O texto de J.H., com 24 linhas de extensão, consta majoritariamente de um relato da narrativa presente no texto motivador. Inicia-se de maneira semelhante à fábula lida, com a expressão “Num belo dia” (linha 1). A descrição das ações direcionou-se ao que a Cigarra fazia: cantar, não pensar em trabalhar e tampouco lembrar-se do inverno que se aproximava (linhas 2 a 5). Na sequência, indica-se o fato de que as formigas, diferente da Cigarra “trabalhavam e trabalhavam” (linhas 6 e 7). Por fim, descreve-se a chegada do inverno e a decisão da protagonista em pedir ajuda no formigueiro (linhas 7 a 13). Nas linhas 14 a 24, foi reelaborado o diálogo entre as personagens da fábula, que culminou com a recusa das formigas em ajudar a Cigarra, que “ficou com raiva e saiu” (linhas 23 e 24).

K.A., por sua vez, produziu uma segunda narrativa, que constava de uma justificativa para o comportamento da Cigarra. Essa explicação, que também apareceu em outras produções, poderia ser atribuída à própria personagem ou a um narrador em terceira pessoa.

Quadro 15 – Texto produzido por K.A. (5º ano) em março de 2015.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reescrito da fábula a cigarra e a formiga 2. a extrateja da cigarra 3. eu estava cantando por que as formigas já trabalham. 4. eu também decidi pedir ajuda para as formigas por que eu não tinha como me sustentar e estava com muita sede e com muita fome e eu realmente estava precisando de ajuda. 5. eu me senti muito mal depois que elas me negaram comida, mas concordo com elas que eu só estava me divertindo enquanto elas estavam trabalhando muito. 6. --- --- 7. Moral: Agente não deve ser prigioso porque depois vem as consequências do erro que cometem
---	--

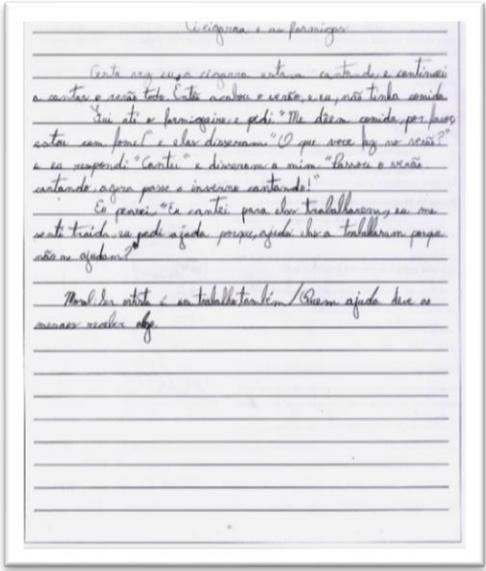
Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A narrativa de K.A., intitulada “a extrateja da cigarra” (linha 3), consta de um relato atribuído a essa personagem. Na história, narrada na primeira pessoa do singular, a Cigarra explica o motivo de ter ficado cantando, em vez de trabalhar (linhas 4 e 5), bem como o fato de ter ido pedir ajuda às formigas (linhas 6 a 9). Na sequência, explicita o que sentiu após terem lhe negado alimento (linhas 10 a 12), concordando, contudo, com a decisão das formigas, já que ela se divertia enquanto as formigas trabalhavam muito (linhas 12 e 13). O texto encerra-

se com uma “moral da história”, a qual considera a preguiça um erro, que traz consequências negativas.

O texto de Y.M., por sua vez, incorporou o ponto de vista da personagem Cigarra ao enredo original. Em algumas produções, similares à de Y.M., detalhes da narrativa foram alterados, de modo a produzir um final que fosse favorável para a personagem.

Quadro 16 – Texto produzido por Y.M. (5º ano) em março de 2015.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. A cigarra e as formigas 2. Certa vez eu a cigarra estava cantando e continuei 3. a cantar o verão todo. Então acabou o verão e eu, não tinha comida 4. Fui até o formigueiro e pedi “Me dêem comida, por favor, 5. estou com fome!” e elas disseram “O que voce fez no verão?” 6. e eu respondi “Cantei” e disseram a mim “Passou o verão 7. cantando, agora passe o inverno cantando!” 8. Eu pensei “Eu cantei para elas trabalharem, eu me 9. senti traída, eu pedi ajuda porque ajudei elas a trabalharem porque 10. não me ajudam?” 11. Moral: Ser artista é um trabalho também/ Quem ajuda deve ao 12. menos receber algo.
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A fábula escrita por Y.M. consta da narração em primeira pessoa, atribuída à Cigarra. Das linhas 2 a 7, o enredo da fábula é recontado a partir dos elementos centrais da história: o comportamento da Cigarra durante o verão (linhas 2 e 3), a percepção da falta de alimento (linha 3), a visita às formigas (linha 4) e a negativa recebida (linhas 5 a 7). O texto segue-se com uma reflexão da Cigarra a respeito da situação recém-vivida, considerada, por essa personagem, uma traição. Por fim, apresenta-se uma moral da história a respeito do fazer artístico e de reciprocidade.

e) Lenda urbana

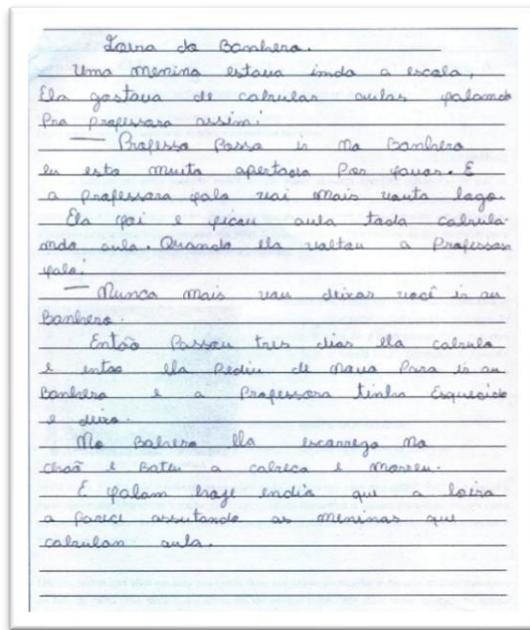
Entendida como um gênero narrativo contemporâneo, de acordo com Dion (2008, p. 1) as lendas urbanas “são narrativas coletivas carregadas de efeitos de verdade e de apelo à

autoridade que fazem parte do conhecimento popular e da cultura informal”. Ainda de acordo com a autora, distingue-se da lenda tradicional por sua coincidência entre o tempo da enunciação e da narração, o que quer dizer que os fatos narrados podem ser contemporâneos ao momento em que são enunciados. Além de desenvolver a capacidade de narrar, oralmente ou por escrito, um trabalho com o gênero lendas incorpora crenças, ações, relatos e valores de uma determinada cultura (BASTOS; GOMES, 2012).

Ao considerar o caráter desse gênero, elaboramos um instrumento composto por uma reportagem a respeito de uma lenda urbana que circulou no sul do estado de Minas Gerais, seguido por duas questões a respeito dos motivos pelos quais o retrato mencionado na reportagem tornou-se uma lenda urbana. Por fim, apresentamos a seguinte proposta de escrita: *Você conhece alguma lenda urbana? Já ouviu algum fato que ninguém sabe dizer se é real? Utilize o espaço a seguir para contar essa história. Lembre-se de que as lendas urbanas geralmente são misteriosas e aterrorizantes. Assim, fique à vontade para escrever um texto cheio de suspense.*

Recebemos 80 produções em resposta a essa proposta. Um dos textos constava, ao que nos parece, da cópia de trechos de um livro didático. Os outros 79 escritos eram narrativas de cunho lendário. Lendas urbanas de grande circulação como *O homem do saco*, *A boneca assassina*, *Maria Sangrenta*, *A mulher de branco*, *Hello Kitty* e *Charlie, Charlie* foram recontadas pelos participantes da pesquisa. A narrativa recontada com mais frequência foi a d’*A loira do banheiro*, exemplificada a seguir:

Quadro 17 – Texto produzido por R.F. (5º ano) em agosto de 2015.



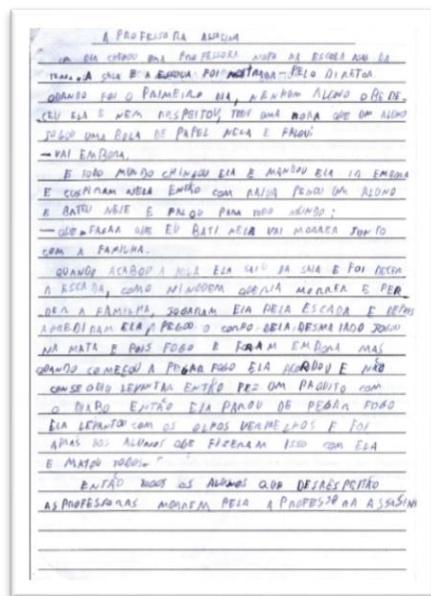
1. Loira do banheiro
2. Uma menina estava indo a escola,
3. Ela gostava de cabular aulas falando
4. pra professora assim:
5. — Professo posso ir no Banhero
6. eu esto muito apertada por favor. E
7. a professora falo vai mais vouta logo.
8. Ela foi e ficou aula toda cabula-
9. ndo aula. Quando ela voltou a professora
10. falo:
11. — Nunca mais vou deixar você ir au
12. Banhero.
13. Então passou três dias ela cabulo
14. e entao ela pediu de novo para ir au
15. Banhero e a Professora tinha Esquecido
16. e deixou.
17. No Banhero ela escorrego no
18. chão e Bateu a cabeça e morreu.
19. E falam hoje endia que a loira
20. a parece assutando as meninas que
21. cabulan aula.

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A estrutura narrativa do texto de R.F. foi frequente nas outras produções do *corpus*. A história iniciou-se com a descrição de uma situação corriqueira, nesse caso: alunos que tentam se livrar de assistir a suas aulas regulamentares (linhas 2 a 10). Esse cenário de normalidade é quebrado por um fato inusitado ou misterioso que, nessa narrativa, correspondeu à morte de uma aluna. A lenda termina com os desdobramentos desse fato inexplicável. Esse desenrolar é introduzido por expressões que sugerem a autoria coletiva das lendas e a impossibilidade de comprovar sua (in)veracidade: “E falam hoje em dia...” (linha 19).

Aqueles que não reproduziram lendas urbanas conhecidas contaram histórias de caráter misterioso e/ ou sobrenatural. Alguns, inclusive, narrando os fatos em primeira pessoa, colocando-se, assim, como testemunhas do ocorrido. As histórias trouxeram, geralmente, algum elemento “assombrado” ou “amaldiçoado”, como por exemplo, *A árvore amaldiçoada*, *A menina amaldiçoada*, *A igreja assombrada*, *A estação de trem assombrada* e *A casa amaldiçoada*. Percebeu-se, nessas narrativas, que elementos de grande circulação no imaginário popular foram introduzidos para a criação das lendas, como é o caso da produção de G.M.:

Quadro 18 – Texto produzido por G.M. (5º ano) em agosto de 2015.



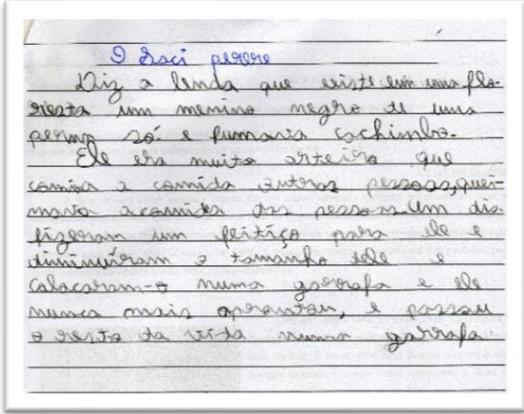
1. A PROFESSORA ASSASINA
2. UM DIA CHEGOU UMA PROFESSORA NOVA NA ESCOLA ASAS DA
3. TERRA. A SALA E A ESCOLA FOI MOSTRADA PELO DIRETOR
4. QUANDO FOI O PRIMEIRO DIA, NENHUM ALUNO OBEDE-
5. CEU ELA E NEM RESPEITOU, TEVE UMA HORA QUE UM ALUNO
6. JOGOU UMA BOLA DE PAPEL NELA E FALOU:
7. — VAI EMBORA.
8. E TODO MUNDO CHINGOU ELA E MANDOU ELA IR EMBORA
9. E CUSPIRAM NELA ENTÃO COM RAIVA PEGOU UM ALUNO
10. E BATEU NELE E FALOU PARA TODO MUNDO:
11. — QUEM FALAR QUE EU BATI NELE VAI MORRER JUNTO
12. COM A FAMILHA.
13. QUANDO ACABOU A AULA ELA SAIU DA SALA E FOI DESCER
14. A ESCADA, COMO NINGUEM QUERIA MORRER E PER-
15. DER A FAMILHA, JOGARAM ELA PELA ESCADA E DEPOIS
16. AGREDIRAM ELA, PEGOU O CORPO DELA DESMAIADO JOGOU
17. NA MATA E POIS FOGO E FORAM EMBORA MAS
18. QUANDO COMEÇOU A PEGAR FOGO ELA ACORDOU E NÃO
19. CONSEGUIU LEVANTAR ENTÃO FEZ UM PAQUITO COM
20. O DIABO ENTÃO ELA PAROU DE PEGAR FOGO
21. ELA LEVANTOU COM OS OLHOS VERMELHOS E FOI
22. ATRÁS DOS ALUNOS QUE FIZERAM ISSO COM ELA
23. E MATOU TODOS.
23. ENTÃO TODOS OS ALUNOS QUE DESRESPEITÃO
24. AS PROFESSORAS MORREM PELA A PROFESSORA ASSASINA

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A estrutura fabular que relaciona uma morte a aparições sobrenaturais é comum no imaginário brasileiro e foi frequente no *corpus*. No caso da produção de G.M., associou-se o assassinato de uma professora, que não era respeitada por seus alunos, com uma entidade que, supostamente, tira a vida dos alunos que não obedecem a seus professores.

Em outras produções, foram recontadas lendas tradicionais do folclore brasileiro, como observa-se no texto de V.O.:

Quadro 19 – Texto produzido por V.O. (5º ano) em agosto de 2015

 <p>O Saci perere Diz a lenda que existe em uma floresta um menino negro de uma perna só e fumava cachimbo. Ele era muito arteiro que comia a comida das outras pessoas, quem comia a comida das pessoas, quem fizeram um feitiço para ele e diminuíram o tamanho dele e colocaram-o numa garrafa e ele nunca mais apanhou, e passou o resto da vida numa garrafa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Saci perere 2. Diz a lenda que existe em uma floresta um menino negro de uma perna só e fumava cachimbo. 3. Ele era muito arteiro que comia a comida das outras pessoas, quem comia a comida das pessoas. Um dia fizeram um feitiço para ele e diminuíram o tamanho dele e colocaram-o numa garrafa e ele nunca mais apanhou, e passou o resto da vida numa garrafa.
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

f) Poema

Recebemos do grupo de professores a instrução de desenvolver uma proposta de escrita de texto poético. Foi-nos solicitado, ainda, que incluíssemos na atividade aspectos formais pertinentes ao gênero. Partindo dessa orientação, e considerando a importância da leitura de poesia e da exploração de seu caráter lúdico no trabalho com a escrita de poemas na escola (GEBARA, 2012), elaboramos nosso instrumento.

A atividade iniciou-se com duas questões motivadoras a respeito do que alguém precisaria para ser feliz e acerca do termo “coisinhas à toa”, que faz parte do título do poema que seria lido na sequência. O poema “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, escrito por Otávio Roth (1996), é composto por versos curtos e bem-humorados a respeito de pequenos prazeres do cotidiano.

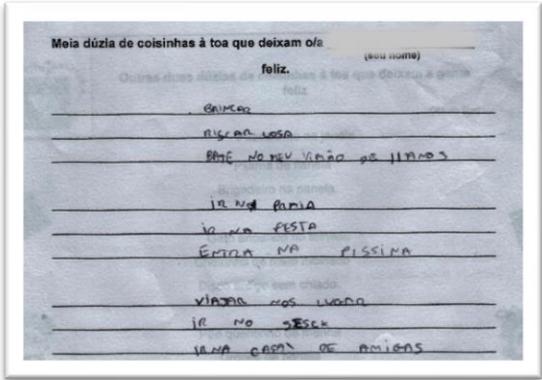
Após a leitura, propusemos que os participantes listassem “coisinhas à toa” que os deixassem felizes, explicando-lhes, posteriormente, que no poema lido elas estavam relacionadas de acordo com a sonoridade das palavras. Finalmente, apresentamos as instruções para a escrita: *Você consegue criar rimas a partir das coisinhas à toa que lhe deixam feliz? Utilize o espaço a seguir para escrever seu poema. Não é obrigatório que todos os seus versos rimem. Também não é necessário utilizar todas as palavras que você escreveu na lista acima.*

Destinamos nove linhas para a escrita, divididas em três partes, sugerindo, assim, que o poema tivesse três estrofes, com três versos cada. Disponibilizamos uma lacuna para que os

participantes incluíssem seus nomes no título das produções. Logo, seriam “coisinhas à toa” que deixariam alguém em particular feliz.

Recebemos 109 produções em resposta a essa tarefa, sendo que em nove delas o espaço destinado à escrita do poema foi deixado em branco. Os 100 textos restantes foram produzidos de maneiras variadas. V.A., por exemplo, criou uma lista de “coisinhas à toa”, sem preocupação aparente com a construção de um texto poético:

Quadro 20 – Texto produzido por V.A. (5º ano) em novembro de 2015.

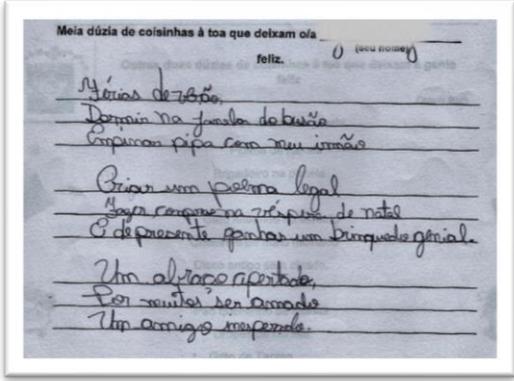
	<ol style="list-style-type: none"> 1. BRINCAR 2. RISCAR LOSA 3. BATE NO MEU IRMÃO DE 11 ANOS 4. IR NA PRAIA 5. IR NA FESTA 6. ENTRA NA PISSINA 7. VIAJAR NOS LUGAR 8. IR NO SESCK 9. IR NA CASA DE AMIGAS
--	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Os 9 versos que compõem o texto de V.A. são formados por um verbo no infinitivo seguido de complemento, com exceção do primeiro verso, composto apenas pelo infinitivo *brincar*. Os versos indicam, provavelmente, atividades que a criança considera prazerosas.

G.C., por sua vez, como a maior parte dos participantes, produziu um poema inspirado no texto motivador:

Quadro 21 – Texto produzido por G.C. (5º ano) em novembro de 2015.

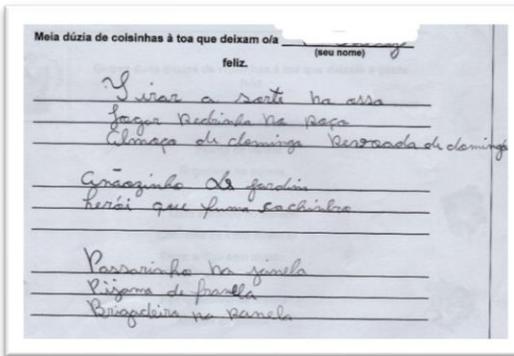
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Férias de verão, 2. Dormir na janela do busão 3. Empinar pipa com meu irmão 4. Criar um poema legal 5. Fazer compras na véspera de Natal 6. E de presente ganhar um brinquedo genial 7. Um abraço apertado 8. Por muitos ser amado 9. Um amigo inesperado.
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Partindo de elementos estruturais do poema de Roth (1996), C.G. produziu uma versão estilizada do mesmo (SANT'ANNA, 2003). Houve uma preocupação com o esquema de rima, neste caso AAA – BBB – CCC, assim, as “coisinhas à toa” elencadas foram agrupadas de acordo com as terminações dos versos.

A produção de N.R. foi formada, majoritariamente, por trechos do poema de Roth (1996) dispostos em ordem diversa à originalmente escrita no texto motivador.

Quadro 22 – Texto produzido por N.R. (5º ano) em novembro de 2015.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tirar a sorte no osso 2. Jogar pedrinha no poço 3. Almoço de domingo Revoada de domingo 4. Anãozinho de jardim 5. Herói que fuma cachimbo 6. Passarinho na janela 7. Pijama de franela 8. Brigadeiro na panela
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Cabe mencionar que, mesmo tendo retirado trechos do texto motivador, há tentativas de estabelecer rimas em sua produção, conforme verifica-se nas linhas 1 e 2, 4 e 5, e 6 a 8.

1.2.3 As produções do 6º ano

A partir de 2016, com a passagem dos participantes da pesquisa para o 6º ano, retomamos nosso contato com a equipe gestora, já que a coordenação responsável pelo ensino fundamental não era a mesma com a qual acertamos os combinados para o início da pesquisa. Nessa conversa, apresentamos o trabalho que estava sendo desenvolvido e explicamos as próximas etapas. Não tendo nenhuma objeção à realização das atividades de pesquisa, a coordenadora responsável transmitiu-nos os contatos telefônicos das duas professoras de Língua Portuguesa que lecionavam para o 6º ano, para que pudéssemos combinar diretamente com elas a continuidade da coleta de dados.

Realizamos uma reunião com as professoras, explicando-lhes as atividades que estavam sendo desenvolvidas e agendamos uma visita para a coleta das produções textuais. As docentes concordaram que, nessa visita, a pesquisadora poderia desenvolver as atividades diretamente com as turmas.

Naquele ano, as atividades sugeridas pelas professoras foram todas da tipologia do narrar: a) narrativa; b) relato; e c) narrativa de aventura. Previstos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II* (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998), o trabalho com textos narrativos na escola visa a capacitar o aluno a reconstituir uma realidade verossímil por meio da escrita ou da oralidade (DOLZ, SCHNEUWLY, 1996/ 2010).

a) Narrativa

O trabalho com os elementos constitutivos dos textos narrativos estava sendo desenvolvido pelas professoras durante o primeiro semestre daquele ano. Segundo as docentes, o principal objetivo era, entre outros, que os alunos apreendessem os elementos fundamentais das narrativas produzidas em contexto escolar, a saber: personagens, espaço, tempo, enredo e os recursos estilísticos próprios do narrar (RIOLFI et al., 2008). A respeito desse aspecto, cabe mencionar que o trabalho acerca da estrutura das narrativas é frequente e de muita relevância nas atividades escolares (COLOMER, 2007).

No período em que iríamos propor a atividade, as turmas vinham discutindo a construção da figura do herói¹³ em textos narrativos, sobretudo, contos. A partir dessas diretrizes, em julho de 2016, elaboramos o instrumento para a coleta dos textos e desenvolvemos a atividade juntamente com os alunos.

Após nos apresentarmos aos grupos, explicamos que realizaríamos uma atividade em parceria com as professoras de Língua Portuguesa, as quais acompanharam todo o desenvolvimento da proposta. Mostramos ao grupo uma série de cartões e dissemos que eram imagens variadas. Indicamos, em seguida, que cada um dos alunos deveria retirar um dos cartões, sem consultar o conteúdo. Essas imagens, reproduzidas em anexo, constavam de fotos reais ou ilustrações de pessoas (adultos ou crianças), animais ou figuras ficcionais. Essa dinâmica gerou agitação nos grupos, pois os alunos ficaram curiosos em saber a finalidade daqueles desenhos, tão diferentes entre si.

Posteriormente, retomamos o conceito de herói que havia sido discutido nas aulas de Língua Portuguesa e indicamos que aquela imagem, que cada um havia selecionado, representava o herói da história que iriam escrever. Na sequência, entregamos as cópias da proposta, que era composta por uma breve explicação a respeito da noção de herói da narrativa, seguida da proposição: *Você acabou de escolher uma imagem entre várias que a sua professora trouxe. Essa imagem representa o herói da narrativa que você está prestes a escrever! Vamos começar? Você já tem os primeiros parágrafos!*

Após as instruções, havia uma linha disponível para a escrita do título. Os parágrafos iniciais da história, comuns para todos os participantes, narravam um dia rotineiro na *EMEF Dama entre rios verdes*, comprometido por atitudes suspeitas por parte dos funcionários da unidade. A narração é interrompida no ponto em que se inicia o recreio. O parágrafo seguinte, começa com a expressão “De repente”, seguida por linhas em branco, que deveriam ser preenchidas pelos participantes com a continuação da história.

Durante a escrita, alguns alunos pediram para trocar entre si os cartões que haviam selecionado, o que foi permitido. Frequentemente, solicitavam que a pesquisadora lesse o que já haviam escrito e perguntavam se estava bom e/ou correto. Repetidas vezes foram feitas

¹³ Não chegamos a conversar com as docentes a respeito das concepções de herói discutidas durante as aulas. Partimos, para elaboração da proposta, da noção de *heróis colocados à prova* (PROPP, 1969/ 2006). No momento da realização da atividade, pareceu-nos que os alunos relacionavam o herói com o protagonista de uma história, bem como o colocavam como o responsável por resolver a situação de conflito. Não nos detivemos nessa questão, pois uma análise minuciosa da construção do herói nas narrativas dos participantes fugiria do escopo deste trabalho.

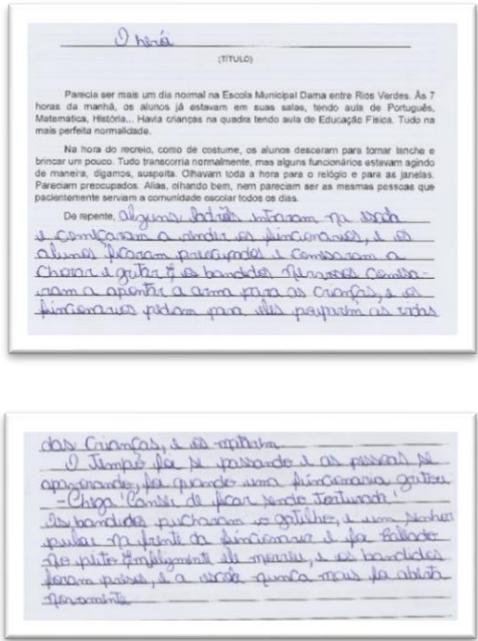
questões a respeito do número mínimo ou máximo de linhas que as produções deveriam ter. Para essas perguntas, a pesquisadora explicou que o número de linhas seria o que cada um julgasse necessário para desenvolver e encerrar a narrativa. Levou cerca de uma hora para que os participassem concluíssem as atividades.

Recebemos 122 produções em resposta a essa tarefa, uma delas foi entregue em branco, uma não apresentava escrita alfabética e outra constava do que aparentava ser a cópia de um conto, provavelmente do livro didático de Língua Portuguesa.

Os outros 119 textos, de modo geral, apresentavam narrativas com os componentes essenciais do gênero. Uma vez que a proposta se centrou na construção de um herói, as histórias foram construídas em torno dessa figura. Esse fato pode ser atestado, por exemplo, a partir da escolha dos títulos das narrativas, como: *O detetive mascarado*, *O homem que ajuda a escola*, *O menino que salvou a escola*, *O herói*, *O bombeiro que salvou a escola*.

Esperava-se que os participantes dessem continuidade à narrativa iniciada na proposta, o que não ocorreu em todos os casos. A narrativa de M.D., por exemplo, ainda que tenha prosseguido o enredo proposto, não retomou todos os fatos presentes nos parágrafos iniciais:

Quadro 23 – Texto produzido por M.D (6º ano) em julho de 2016.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. O herói 2. [...] <ol style="list-style-type: none"> 3. [De repente,] alguns ladrões entraram na escola 4. e começaram a render os funcionários, e os alunos ficaram preocupadas e começaram a chorar e gritar E os bandidos nervosos comecaram a apontar a arma para as crianças, e os funcionários pediam para eles pouparem as vidas das crianças e os matarem. 5. O tempo foi se passando e as pessoas se apavorando foi quando um funcionaria gritou — Chega! Cansei de ficar sendo torturada! 6. Os bandidos pucharam o gatinho, e um senhor pulou na frente da funcionaria e foi Baleado no peito. Emfelizmente ele morreu, e os bandidos foram presos, e a escola nunca mais foi aberta novamente.
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

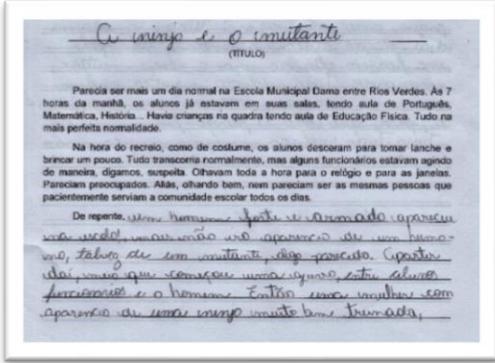
Intitulada *O herói* (linha 1), a narrativa de M.D., após a quebra introduzida pela expressão “de repente”, apresenta o fator complicador do enredo, a saber: a invasão de ladrões, que renderam os funcionários e ameaçaram as crianças (linhas 2 a 8). O conflito chega a seu ápice quando uma das funcionárias protesta e verbaliza sua insatisfação diante da situação que está vivenciando, o que leva os bandidos a atirarem contra ela, ação explicitada pela expressão “puxar o gatilho” (linhas 12). O tiro é desviado por um senhor que entra na frente da funcionária e, “infelizmente” (linha 14), é baleado.

Nas linhas 14 e 15, o leitor é informado a respeito da prisão dos bandidos, contudo, não são explicitados os pormenores desse processo. Tampouco foi explicado o comportamento suspeito dos funcionários, o qual estava dado no texto inicial, mas não foi desenvolvido no prosseguimento da narrativa produzida.

Na narrativa de M.D., a figura do herói apareceu apenas nos episódios finais da história (linhas 12 e 13). Trata-se de um “senhor” (linha 12), que entrou na frente de outra personagem, que estava prestes a receber um tiro. Percebemos, assim, que se destacou nessa figura sua postura moral, uma vez que o personagem voluntariamente decidiu sacrificar sua vida em favor de outrem.

Em outras produções, o herói era investido, além de valores morais, de poderes sobre-humanos ou sobrenaturais. É o caso do protagonista da narrativa produzida por I.M.

Quadro 24 – Texto produzido por I.M. (6º ano) em julho de 2016.

 <p><u>A ninja e o mutante</u> (MULU)</p> <p>Parecia ser mais um dia normal na Escola Municipal Dama entre Rio Verde. As 7 horas da manhã, os alunos já estavam em suas salas, tendo aula de Português, Matemática, História... Havia crianças na quadra tendo aula de Educação Física. Tudo na mais perfeita normalidade.</p> <p>Na hora do recreio, como de costume, os alunos descaíram para tomar lanche e brincar um pouco. Tudo transcorria normalmente, mas alguns funcionários estavam agindo de maneira dignos, suspeita. Olhavam toda a hora para o relógio e para as janelas. Pareciam preocupados. Além, olhando bem, não pareciam ser as mesmas pessoas que pacientemente serviam a comunidade escolar todos os dias.</p> <p>De repente, um homem forte e armado apareceu na escola, parecia um mutante, algo parecido. Apareceu daí, meio que começou uma guerra, entre alunos, funcionários e o homem. Então uma mulher com aparência de uma ninja muito bem treinada,</p>	<p>1. A ninja e o mutante</p> <p>2. [...]</p> <p>3. [De repente,] um homem forte e armado apareceu</p> <p>4. na escola, mais não era aparência de um huma-</p> <p>5. no, talvez de um mutante, algo parecido. A partir</p> <p>6. daí, meio que começou uma guerra, entre alunos</p> <p>7. funcionários e o homem. Então uma mulher com</p> <p>8. aparência de uma ninja muito bem treinada, açumio a briga e bravamente lutou com a</p> <p>9. mutante, entre golpes e explosões a Ninja Kimo-</p> <p>10. to venceu o mutante, por fim amarrando-o</p> <p>11. com uma corda. Muitos na escola chorando</p> <p>12. outros tremendo com muito medo.</p> <p>13. Mas tinha um porém! Porque um mutante</p> <p>14. atacando a escola, e porque os funcionários</p> <p>15. agiam como soubecem de alguma coisa nisso</p> <p>16. a ninja perguntou:</p> <p>17. — Porque vocês ajiram de modo estranho</p> <p>18. como se soubecem que isso ia acontecer?</p> <p>19. muitos tremendo com muito medo sem</p> <p>20. cora-</p> <p>21. gem de falar, um tomou a iniciativa.</p> <p>22. — Bom, á alguns dias, recebemos uma</p> <p>23. men-</p> <p>24. sagem onde nela diziam: “Daqui á alguns</p> <p>25. dias, eu iro atacar a escola”. Então por</p> <p>26. isso ficamos olhando para o relógio muitos</p> <p>27. preocupados. Tudo resolvido a justiça</p> <p>28. resolveu</p> <p>29. criar uma espécie de cativo para o mutante,</p> <p>30. para que não o sacrificio.</p> <p>31. Nisso tudo resolvido, ninguem nunca</p> <p>32. mais</p> <p>33. se atreveu-se a invadir a escola.</p>
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Seguido da expressão “de repente”, I.M. introduziu o antagonista da história: um homem com aparência de mutante, cuja aparição desencadeou em uma “guerra entre alunos, funcionários e o homem” (linhas 5 e 6). Essa situação é interrompida por “uma ninja muito bem treinada”, que assumiu o confronto, derrotou o mutante e imobilizou-o com uma corda (linhas 8 a 11).

A partir da linha 13, o narrador insere uma ressalva, introduzida pela construção “mas tinha um porém”, a respeito do comportamento suspeito dos funcionários, que constava no início da narrativa já dado na proposta. A narrativa encerra-se com um esclarecimento a respeito

da punição que seria dada ao homem mutante (linhas 25 a 27) e com a indicação de que a partir daquele episódio “ninguém nunca mais se atreveu a invadir a escola” (linhas 28 e 29).

b) Relato de experiência vivida/ narrativa

As professoras de Língua Portuguesa solicitaram que elaborássemos uma atividade a partir do gênero relato de experiência vivida. Previsto pelos PCNs (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), o trabalho com relatos visa a operacionalizar os alunos a representar vivências através do discurso, situando-as em um espaço de tempo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010).

Na última visita que havia sido realizada à unidade, observamos a presença de cartazes a respeito de *bullying* e preconceito. Conversando com as docentes, tomamos conhecimento de que alguns professores, de diferentes disciplinas, estavam desenvolvendo um trabalho a respeito do assunto. A partir dessa informação, escolhemos o preconceito como temática da proposta de produção textual.

Assim, nosso instrumento foi composto por quatro histórias em quadrinhos do personagem Armandinho¹⁴. Frequentemente comparado à personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, Armandinho e suas histórias surgiram no jornal *Diário de Santa Catarina*, mas tornaram-se conhecidas através das redes sociais. O menino de sete anos, criado por Alexandre Beck, é um intérprete ingênuo e, ao mesmo tempo, sagaz dos nossos tempos, questionando a falta de bom senso dos adultos, a falta de respeito com o meio ambiente e as relações de poder (CORBARI, 2018).

As histórias escolhidas para compor a atividade tinham em comum o fato de o protagonista ter de lidar ou posicionar-se frente a situações de preconceito e discriminação. Na sequência das tirinhas, incluímos uma breve exposição a respeito do personagem Armandinho, obtida a partir de uma entrevista com o autor, seguida de um apontamento acerca do tema abordado nas histórias. Finalmente, apresentamos a proposta de escrita: *Elabore um relato descrevendo uma situação em que você, ou uma pessoa conhecida, tenha sido vítima de preconceito. Se preferir, você pode criar uma história fictícia para relatar esse fato.*

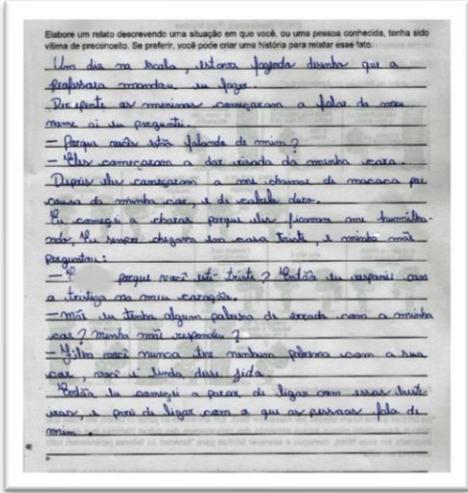
¹⁴ As tirinhas foram retiradas do *website* mantido pelo autor, Alexandre Becker. <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 01 jan 2019.

A atividade foi desenvolvida pelas professoras regentes, que nos relataram que a temática gerou engajamento por parte dos estudantes. As docentes também nos informaram que os alunos levaram cerca de uma hora para finalizar a escrita.

Recebemos 113 produções em resposta à proposta de escrita. Três delas constavam de cópia de outros textos: em duas, possivelmente, trata-se de trechos do livro didático e, em uma, identificamos cópia de excertos dos textos motivadores. Uma das produções não apresenta escrita alfabética.

Os textos apresentavam relatos a respeito de diferentes situações de discriminação: racismo, machismo, homofobia, gordofobia, classe social etc.¹⁵ Foram frequentes os relatos nos quais os participantes compartilharam situações em que foram vítimas de preconceito, como é o caso de E.C, cujo texto foi reproduzido a seguir:

Quadro 25 – Texto produzido por E.C. (6º ano) em outubro de 2016.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um dia na escola, estava fazendo desenho que a 2. professora mandou eu fazer 3. De repente os meninos começaram a falar de como 4. nome ai eu perguntei: 5. — Porque vocês estão falando de mim? 6. — Eles começaram a dar risada da minha cara. 7. Depois eles começaram a me chamar de macaca por 8. causa da minha cor, e de cabelo duro. 9. Eu comecei a chorar porque eles ficavam me humilha- 10. ndo. Eu sempre chegava em casa triste, e minha mãe 11. perguntou: 12. — E. porque você está triste? Então eu respondi com 13. a tristeza no meu coração. 14. — Mãe eu tenho algum pobema de errado com a minha 15. cor? Minha mãe respondeu? 16. — Filha você nunca teve nenhum pobema com a sua 17. cor, você é linda desse jeido. 18. Então eu comecei a parar de ligar com essas beste- 19. iras, e parei de ligar com o que as pessoas fala de 20. mim.
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

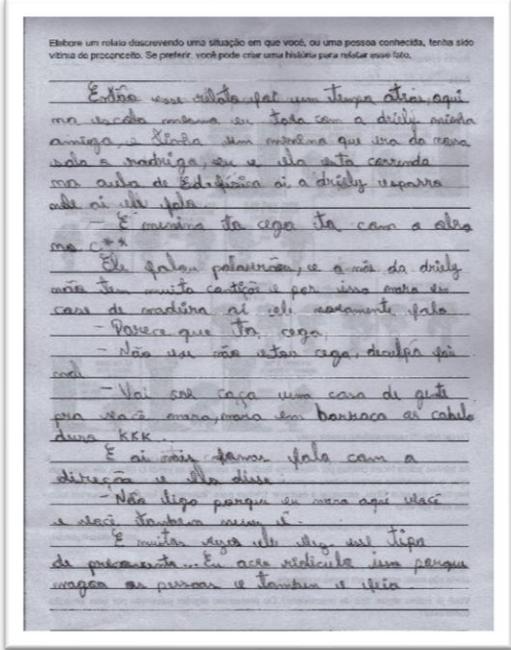
¹⁵ Uma análise detalhada dos textos produzidos em resposta a essa proposta foi desenvolvida em Costa (2018).

O relato de M.E. inicia-se com a inserção da vítima em uma situação neutra, fazendo uma atividade solicitada pela professora (linhas 1 e 2). O cenário é interrompido (“de repente”, linha 3) com a percepção de que outras pessoas faziam comentários acerca da protagonista (linhas 4 a 6). Essa impressão é confirmada na sequência com a verbalização das ofensas sofridas (linhas 7 e 8).

Triste diante dos acontecimentos descritos, a menina recebeu conselhos de sua mãe (linhas 9 a 17) e, por fim, relata que não se incomoda mais com o que dizem a seu respeito.

Recebemos também produções nas quais os participantes relatam ocorrências de preconceito ou discriminação dirigidas a pessoas próximas. É o caso do texto produzido por I.F., a seguir:

Quadro 26 – Texto produzido por I.F. (6º ano) em outubro de 2016.

 <p>Então esse relato foi um tempo atrás aqui na escola mesmo eu tava com a driely minha amiga e tinha um menino que era da nossa sala o rodrigo, eu e ela esta correndo na aula de Ed. física ai a driely esparro nele ai ele falo.</p> <p>— É menina ta cega ta com o oho no c**</p> <p>Ele falou palavrão, e a mãe da driely não tem muita contição e por isso mora em casa de madeira ai ele novamente falo</p> <p>— Parece que ta cega</p> <p>— Não eu não estou cega, desculpa foi mal</p> <p>— Vai soh caça uma casa de gente pra você mora, mora em barraco os cabelo duro kkk.</p> <p>E ai nós fomos fala com a direção e ela disse:</p> <p>— Não liga porque eu moro aqui você e você também num é.</p> <p>E muitas vezes ele vez esse tipo de palavrão... Eu acho ridículo isso porque magoa as pessoas e também se feio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Então esse relato foi um tempo atrás aqui 2. na escola mesmo eu tava com a driely minha 3. amiga, e tinha um menino que era da nossa 4. sala o rodrigo, eu e ela esta correndo 5. na aula de Ed. física ai a driely esparro 6. nele ai ele falo. 7. — É menina ta cega ta com o oho 8. no c** 9. Ele falou palavrão, e a mãe da driely 10. não tem muita contição e por isso mora em 11. casa de madeira ai ele novamente falo 12. — Parece que ta cega 13. — Não eu não estou cega, desculpa foi 14. Mal 15. — Vai soh caça uma casa de gente 16. pra você mora, mora em barraco os cabelo 17. duro kkk. 18. E ai nós fomos fala com a 19. direção e ela disse: 20. — Não liga porque eu moro aqui você 21. e você também num é. 21. E muitas vezes ele vez esse tipo 22. de preconceito... Eu acho ridículo isso porque 23. magoa as pessoas e tambem e feio.
--	--

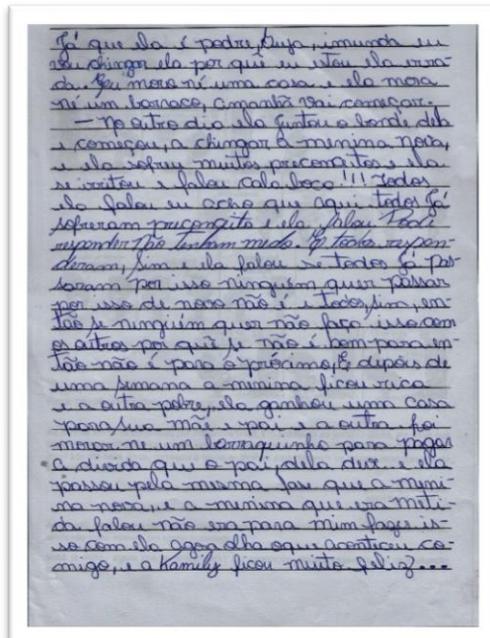
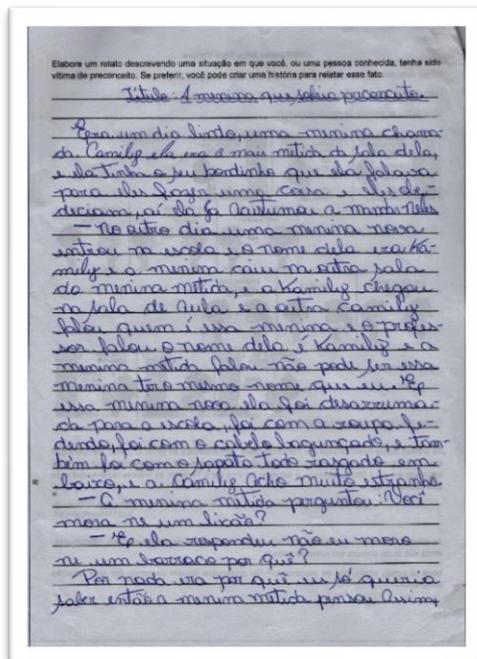
Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Situando os fatos ocorridos em um passado recente, I.F. introduziu as pessoas envolvidas na situação relatada: sua amiga e um menino da sala (linhas 3 e 4), os quais, juntamente com a autora, estavam na aula de Educação Física. Após um choque entre a amiga e o menino (linhas 1 a 6), este reage, de acordo com I.F., de maneira truculenta, dirigindo à menina ofensas relacionadas a sua classe social e aparência. A menina não reage aos ataques

(linhas 7 a 17), em vez disso, procura a direção, que sugeriu que não dessem importância ao acontecido (linhas 18 a 21). O relato encerra-se com uma reflexão acerca do preconceito, considerado por I.F. ridículo e feio, dado que magoa as pessoas (linhas 22 e 23).

Tendo a possibilidade de escrever uma narrativa ficcional a qual retratasse uma situação de preconceito, parte dos participantes optou por fazê-lo. Nesses casos, produziram-se, no geral, enredos e personagens estereotipadas. É o caso da produção de I.S.

Quadro 27 – Texto produzido por I.S. (6º ano) em outubro de 2016.



1. Título: A menina que sofria preconceito.
2. Era um dia lindo, uma menina chamada Camilly ela era a mais metida da sala dela,
3. e ela tinha o seu bondinho que ela falava
4. para eles fazer uma coisa e eles obedeciam, aí ela já acostumou a mandar neles
- 5.
6. — No outro dia uma menina nova
7. entrou na escola e o nome dela era Kamilly e a menina caiu na outra sala
8. da menina metida, e a Kamilly chegou
9. na sala de aula e a outra camilly
10. falou quem é essa menina e o professor falou o nome dela é Kamilly e a
11. menina metida falou não pode se essa
12. menina ter o mesmo nome que eu. E
13. essa menina nova ela foi desarrumada para a escola, foi com a roupa fadada,
14. foi com o cabelo bagunçado, e também foi com o sapato todo rasgado em
15. baixo, e a Camilly acho muito estranho
16. — A menina metida perguntou: Você mora num barraco?
- 17.
18. — Ela respondeu não eu moro num barraco por quê?
- 19.
20. Por nada era por quê eu só queria saber então a menina metida pensou assim,
- 21.
22. Já que ela é podre, suja, imunda eu vou chingar ela por que eu estou ela errada. Eu moro num barraco e ela mora num barraco, amanhã vai começar.
- 23.
24. — No outro dia ela juntou o bonde dela e começou, a chingar a menina nova, e ela sofreu muitos preconceitos e ela se irritou e falou cala boca!!! Todos ela falou eu acho que aqui todos já sofreram preconceito e ela falou Pode responder não tenham medo. E todos responderam, Sim e ela falou se todos já passaram por isso ninguém quer passar por isso de novo não é e todos, sim, então se ninguém quer não faça isso com os outros por que se não é bom para então não é para o próximo, E depois de uma semana a menina ficou rica e a outra pobre, ela ganhou uma casa para sua mãe e pai e a outra foi morando num barraco para pagar a dívida que o pai dela deve e ela passou pela mesma fase que a menina nova, e a menina que era metida falou não era para mim fazer isso com ela agora olha o que aconteceu comigo, e a Kamilly ficou muito feliz...

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A narrativa de I.L. lembra os enredos de novelas infantis nas quais um personagem mais abastado menospreza outros que estão em piores condições. Nessas histórias, o personagem desfavorecido, após um período de sofrimento, passa por uma reviravolta em suas condições, tornando-se alguém reconhecidamente bem-sucedido.

A história escrita por I.S. coloca em oposição duas personagens com nomes homônimos: Camily e Kamily. Sendo que a segunda, socialmente desfavorecida, passou a ser ridicularizada por Camily e suas amigas desde os primeiros dias de aula (linhas 31 e 32). Em dado momento, Kamily se cansa das agressões e verbaliza ao grupo de colegas sua indignação (linhas 33 a 43).

Uma semana depois do ocorrido, as duas meninas mudam de vida: Camily foi morar em um barraco para pagar a dívida de seu pai (linhas 46 a 48) e Kamily ficou rica e ganhou uma casa para os pais (linhas 44 a 46). Esse revés gerou uma reflexão na personagem outrora endinheirada, que se arrependeu de suas ações (linhas 50 a 53).

c) Narrativa de aventura

A última atividade proposta no âmbito desta pesquisa foi a escrita de uma narrativa de aventura. Segundo Rojo e Cordeiro (2004), as narrativas de aventuras apresentam situações nas quais os sujeitos são impelidos a sair de uma situação de conforto, passando por provas e testes, até o desfecho final.

Dentro dessa proposta, produzimos um instrumento composto pela imagem de um menino, imerso por água até a altura dos ombros, segurando acima de sua cabeça um filhote de cachorro. Além de informações a respeito da origem da fotografia, indicamos aos participantes que a imagem ilustraria o desfecho da narrativa que eles escreveriam. Finalmente, elencamos algumas questões para nortear a escrita.

Para esta atividade, o procedimento inicial foi apresentar a imagem que consta na proposta e perguntar aos alunos do que eles achavam que se tratava. Após ouvir os palpites, explicamos a origem da imagem, esclarecendo, inclusive, a posição geográfica do local onde a fotografia foi tirada e a época do ano, uma vez que a imagem retratava uma enchente. Na sequência, após entregar as folhas com a atividade, esclarecemos a proposta de escrita, destacando as questões norteadoras.

Foram produzidos 106 textos em resposta à proposta. Um deles foi entregue em branco e dois deles não apresentam escrita alfabética. As outras 103 produções constam de narrativas sobre como o garoto, que aparece na imagem, salvou seu cachorro. De maneira geral, as histórias centram-se nas dificuldades que o menino teve para resgatar seu bicho de estimação.

Esse fato pode ser ilustrado pela escolha dos títulos. Vejamos alguns exemplos: *O menino que salvou o cachorro*, *O menino salvador*, *O salvador*, *Salvando uma vida muito importante*, *Resgate do cão Philip*, *O socorro*, *Mar de lágrimas de amor*.

A produção de E.A., intitulada “O Melhor Amigo do Homem” (linha 1) exemplifica o modo como os enredos foram construídos em resposta à proposta:

Quadro 28 – Texto produzido por E.A. (6º ano) em dezembro de 2016.

<p>Vamos lá! Agora é com você!</p> <p>O Melhor Amigo do Homem</p> <p>Uma vez em uma cidade chamada Balcãs, ocorreu uma forte chuva que infelizmente causou uma enchente muito perigosa. Como a enchente foi muito forte, a maioria das casas foram alagadas. E uma dessas casas tinha um lindo filhote de cachorro. E rapidamente a chuva levou o cachorrinho para longe. Seu dono, um garotinho de 11 anos, quando viu seu fiel companheiro indo correntes a á fora, ficou um tanto quanto chocado. Por um momento ficou com medo de arriscar sua vida, mas ele amava tanto seu fiel companheiro que sua única escolha era salvar seu amiguinho. A busca não foi tão fácil, ele teve que pedir ajuda a seu vizinho que teve a gentileza de levar o garotinho de barco. Quando finalmente avistou seu cachorrinho, nem pensou duas vezes antes de se jogar na água. E, que, com muito sufoco, conseguiu voltar pra casa!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O Melhor Amigo do Homem 2. Uma vez em uma cidade chamada 3. Balcãs, ocorreu uma forte chuva 4. que infelizmente causou uma enchente 5. muito perigosa. Como a enchente 6. foi muito forte, a maioria das casas 7. foram alagadas. E uma dessas casas, 8. tinha um lindo filhote de cachorro. 9. E rapidamente a chuva levou o 10. cachorrinho para longe. 11. Seu dono, um garotinho de 11 anos, 12. quando viu seu fiel companheiro indo 13. correntes a á fora, ficou um tanto 14. quanto chocado. 15. Por um momento ficou com medo 16. de arriscar sua vida, mas ele amava 17. tanto seu fiel companheiro que sua única 18. escolha era salvar seu amiguinho. 19. A busca não foi tão fácil, ele 20. teve que pedir ajuda a seu vizinho 21. que teve a gentileza de levar o garotinho de barco. 22. Quando finalmente avistou seu 23. cachorrinho 24. nem pensou duas vezes antes de se 25. jogar na água. 26. E, que, com muito sufoco 27. conseguiu voltar pra casa!
<p>Só se jogar na água. E, que, com muito sufoco, conseguiu voltar pra casa!</p>	

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A narrativa iniciou-se com uma breve descrição da situação inicial: a ocorrência de uma “forte chuva” (linha 3), a qual, “infelizmente” (linha 4), causou uma “perigosa” (linha 5) enchente e alagou a maioria das casas (linhas 6 e 7). Uma das casas tinha um filhote, que acabou sendo levado pela correnteza (linhas 8 a 10). Seu dono, um garoto de 11 anos (linha 11), ficou um tanto chocado com a situação (linhas 12 a 14), teve medo (linha 15), mas não tinha outra escolha, a não ser “salvar seu amiguinho” (linhas 16 a 18).

Enfatizando a dificuldade da missão (linha 19), a narrativa prossegue indicando a estratégia que o menino utilizou para conseguir chegar perto do seu animal de estimação (linhas

20 a 22). Finalmente, o cachorrinho foi avistado e salvo apenas porque o garoto “nem pensou duas vezes antes de se jogar na água” (linhas 24 e 25). O enredo encerrou-se com a volta dos personagens para casa, após um período de “muito sufoco” (linhas 26 e 27).

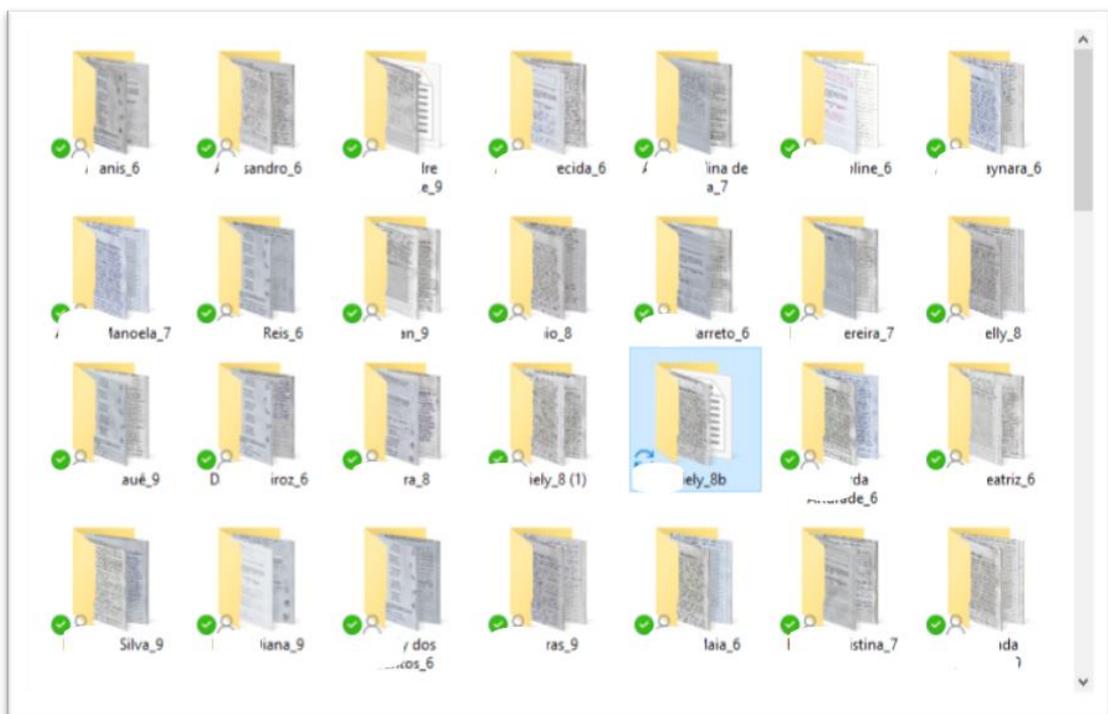
Tendo coletado todas as produções, foi necessário organizar e realizar um recorte no *corpus* para possibilitar a análise dos dados. Discutiremos esse processo no próximo item.

1.3 A organização e o recorte do *corpus*

A partir da realização da primeira coleta, em dezembro de 2013, iniciamos o processo de catalogação e organização do *corpus*.

Nosso primeiro movimento foi digitalizar as produções, uma vez que deveríamos disponibilizá-las para os docentes responsáveis pelas turmas. Os arquivos eram separados de acordo com sua autoria, conforme exemplificado na figura abaixo, que consta da captura de tela do organizador de arquivos, onde os dados estão armazenados.

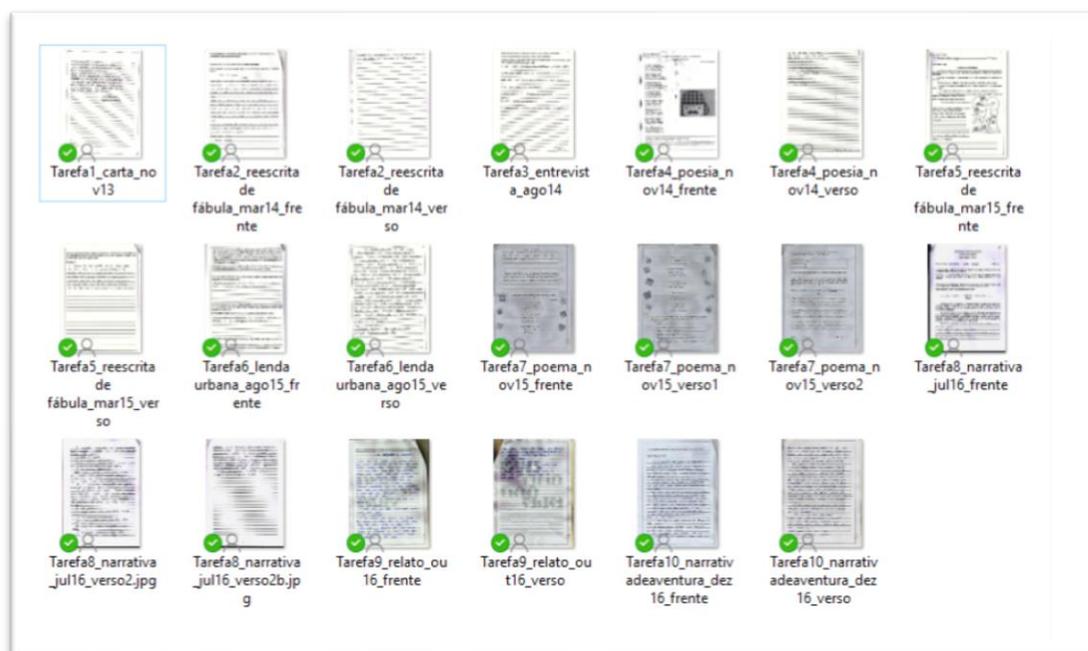
Figura 1 – Agrupamento dos textos do *corpus* por participante



Fonte: captura de tela feita pela pesquisadora - computador pessoal.

Os numerais que aparecem nos nomes de cada pasta referem-se ao total de textos produzido por cada participante. Esse procedimento foi necessário para que realizássemos o recorte a respeito do qual discorreremos oportunamente. Para nossa organização, cada arquivo era nomeado segundo a proposta de escrita a que correspondia, seguido da data de sua realização, conforme pode-se verificar a seguir:

Figura 2 – Organização das tarefas produzidas por um mesmo participante



Fonte: captura de tela feita pela pesquisadora - computador pessoal.

Após a realização da décima tarefa, foi possível contabilizar as produções. Nossa população foi formada, assim, por 180 crianças, estudantes do 3º ao 6º ano da *EMEF Dama entre rios verdes*. Foram produzidos, no total, 1011 textos. Relacionamos, na tabela a seguir, o número de produções obtidas a partir de cada atividade proposta.

Tabela 2 – Relação de textos produzidos em cada proposta escrita

Ano	Proposta de escrita	Número de produções
3º ano/ 2013	Carta de reclamação (dezembro)	72
4º ano/ 2014	Fábula (março)	117
	Entrevista (agosto)	80
	Poema (novembro)	93
5º ano/ 2015	Fábula (março)	119
	Lenda Urbana (agosto)	80
	Poema (novembro)	109
6º ano/ 2016	Narrativa (julho)	122
	Relato/narrativa (setembro)	113
	Narrativa de aventura (dezembro)	106
	Total	1011

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Para a contagem das produções, elaboramos uma planilha, da qual reproduzimos uma amostra na sequência. Além de auxiliar na contagem do total de textos, esse esforço foi necessário para relacionar quantos e quais composições cada participante produziu. Logo, teríamos um panorama da frequência da participação dos sujeitos da pesquisa.

Figura 3 – Planilha para a tabulação das produções

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
2	Nomes	2013 - 3º ano	2014 - 4º ano		2015 - 5º ano			2016 - 6º ano							
3		Tarefa 1 carta novembro	Tarefa 2 fábula março	Tarefa 3 entrevista agosto	Tarefa 4 poema novembro	Tarefa 5 fábula março	Tarefa 6 lenda urbana agosto	Tarefa 7 poema novembro	Tarefa 8 narrativa julho	Tarefa 9 relato outubro	Tarefa 10 narrativa dezembro		Total		
4															
5			1										1		
6						1	1	1					3		
7		1	1										2		
8		1											1		
9			1										1		
10		1	1	1	1								4		
11		1							1	1	1		4		
12									1	1	1		3		
13						1	1		1	1			4		
14						1			1	1			3		
15									1	1	1		3		
16		1	1	1	1	1							5		
17									1	1	1		3		
18			1	1	1			1					4		
19			1	1		1		1					4		
20									1		1		2		
21		1							1				1		
22						1	1	1	1	1			5		

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

O panorama revelou que havia tanto crianças que participaram de todas as etapas da pesquisa, quanto aquelas que produziram apenas um ou dois textos, o que já era previsto desde o início da coleta dos dados.

Tendo o objetivo de analisar os dados longitudinalmente, seria necessário trabalhar com as produções das crianças que houvessem tido uma participação significativa nas atividades de pesquisa. Posto isso, decidimos que a população final do estudo seria formada pelas crianças que participaram em todos os anos da pesquisa, realizando ao menos uma atividade. Ademais, consideramos aqueles que, atendendo a essa condição, tivessem escrito, ao menos, seis das dez atividades propostas.

Assim, nossa população final foi constituída por 51 participantes, tendo como *corpus* final de pesquisa 436 textos. A tabela, a seguir, relaciona os participantes, sua data de nascimento, idade à data da primeira coleta e número de textos que foram produzidos no período da pesquisa. Ressalte-se que os nomes verdadeiros das crianças foram omitidos e substituídos pelas iniciais do prenome e primeiro sobrenome.

Tabela 3 – Relação final dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Data de nascimento	Idade à data da primeira coleta	Total de produções
A.H.	F	12/04/2004	9a; 7m	9
A. M.	F	23/03/2005	8a; 8m	7
D.A.	F	15/04/2004	9a; 7m	8
D.C.	F	19/01/2005	8a; 11m	8
D. K.	M	04/04/2004	9a; 7m	9
D.M.	F	01/03/2005	8a; 8m	8
D. P.	M	11/05/2004	9a; 6m	7
E. D.	F	11/05/2004	9a; 6m	8
E.M.	M	04/06/2004	9a; 5m	9
E. S.	F	21/09/2004	9a; 2m	9
F. B.	F	12/04/2004	9a; 7m	9
G.A.	M	12/09/2004	9a; 2m	10
G. B.	F	14/01/2005	8a; 10m	10
G. D.	F	07/03/2005	8a; 8m	10
G. I.	M	29/06/2004	9a; 5m	9
G. L.	M	03/06/2004	9a;5m	9
G. Q.	M	29/05/2004	9a; 6m	7
G. P.	M	03/12/2004	9 ^a	9
G. R.	M	15/06/2004	9a; 5m	10
G. S.	M	28/09/2004	9a; 2m	7
H.L.	M	03/09/2004	9a; 2m	9
I. B.	F	14/01/2005	8a; 10m	8
I. M.	F	24/01/2005	8a; 10m	8
I. S.	F	24/11/2004	9a; 11m	9
J. H.	M	11/02/2005	8a; 9m	9

J. R.	F	13/01/2005	8a; 10m	7
J. S.	M	24/02/2005	8a; 9m	8
J. U.	F	19/07/2004	9a; 4m	8
K. A.	F	16/04/2004	9a; 7m	10
K. K.	F	03/08/2004	9a; 3m	8
K. S.	F	11/05/2004	9a; 6m	7
L. F.	F	05/02/2005	8a; 9m	10
L. V.	F	16/10/2004	9a; 1m	10
M.C.	M	18/10/2004	9a; 1m	6
M. D.	F	16/09/2004	9a; 2m	10
M. E.	F	20/12/2004	9 ^a	10
M. S.	F	06/10/2004	9a; 1m	8
M. V.	M	12/06/2004	9a; 5m	10
P. G.	M	21/01/2005	8a; 10m	8
P. H.	M	06/08/2004	9a; 3m	9
P. L.	M	02/02/2005	8a; 8m	10
P. S.	M	28/11/2004	9 ^a	6
R. F.	F	09/05/2004	9a; 6m	9
R. M.	M	19/10/2004	9a; 1m	6
R. S.	M	07/05/2004	9a; 6m	10
V. H.	M	08/10/2004	9a; 1m	7
V. K.	F	04/05/2004	9a; 6m	9
V. O.	M	17/06/2004	9a; 5m	7
V. P.	F	24/09/2004	9a; 2m	10
W. B.	F	10/02/2005	8a; 8m	9
Y. S.	F	10/05/2004	9a; 6m	8
Total				436

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Trata-se de um grupo formado por 28 meninas e 23 meninos, que estiveram matriculados na *EMEF Dama entre rios verdes* durante todo o período da pesquisa. A idade dos participantes, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, variava entre 8 anos e 8 meses e 9 anos e 11 meses, o que quer dizer que no início do terceiro ano, a quase totalidade das crianças do grupo estava dentro da idade esperada para o ano/ série (BRASIL, 2006). Mais da metade do grupo, 29 crianças, realizou 9 ou 10 produções, o que mostra que temos um material considerável para dar consequência à nossa aposta inicial com relação à manifestação de estilo em textos escritos por crianças.

2 O ESTILO

XIII
 Renova-te.
 [...]

Sê sempre o mesmo.
 Sempre outro.
 Mas sempre alto.
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.
 (MEIRELES, 1927/2010, p. 14)

Neste capítulo, objetivamos dar consequência à nossa tese, segundo a qual o estilo está relacionado à transcendência de uma cultura. Mais especificamente, mostraremos que, na escrita, o estilo se funda na transgressão dos usos linguísticos esperados em um dado contexto. Para tanto, discutiremos, inicialmente, a partir das contribuições da psicanálise de orientação lacaniana, como ocorre a construção de uma posição subjetiva cujo desfecho é o estilo. Na sequência, evidenciaremos como os estudos da estilística sustentam o caráter transgressor dos usos singulares da linguagem.

Ao longo do percurso, teremos o seguinte foco: assumir o risco de fazer passar sua singularidade no mundo é um constante processo de renovação. É, sendo sempre o mesmo, ser a cada dia um outro, reconhecível em sua subjetividade.

2.1O estilo é o Outro

A abertura da coletânea *Escritos* é a primeira ocasião em que Lacan (1957/1998) dedica-se explicitamente a discutir o estilo. Partindo de um conhecido enunciado de Buffon: “O estilo é o próprio homem” (1753/ 2011), Lacan (1957/1998) propôs uma reflexão a respeito desse conceito

Georges Louis Leclerc, Conde de Buffon (1707-1788), foi um naturalista francês cuja obra mais importante foi a *Histoire Naturelle Générale et Particulière* (NOGUERA-PALAU, 2009). A célebre frase “O estilo é o próprio homem” é parte de seu discurso de recepção na

Academia Francesa (BUFFON, 1753/ 2011). Nessa elaboração, o cientista relacionou estilo à expressividade de certos “homens de espírito”, os quais se tornaram imortais por reunirem o exercício de todas as faculdades intelectuais: bem pensar, bem sentir e bem reproduzir. (BUFFON, 1753/ 2011).

Ao aludir à declaração de Buffon, Lacan (1957/ 1998) inseriu um acréscimo: “O estilo é o homem; vamos aderir a essa fórmula, somente ao estendê-la: o homem a quem nos endereçamos?” (p. 9). Percebe-se, portanto, que o autor acrescentou, na forma de uma interrogação, a preocupação com a dimensão da interlocução. Para ele, portanto, não faria sentido pensar no homem em si, mas inserido em suas trocas languageiras.

A esse respeito, Miller (1997, p. 415-416) afirma que:

[...] É através do receptor da mensagem que, na realidade, esta vai até o emissor. É a fórmula introduzida por Lacan nos anos 50, a propósito do inconsciente. De fato, na comunicação, o discurso vem do Outro, de tal maneira que há uma subversão na frase de Buffon, fundada sobre *eu sou eu mesmo = eu me exprimo*. Lacan introduziu uma inversão: “no que eu estou dizendo, na realidade, é o Outro quem fala”.

A subversão de Lacan ao conhecido dizer se dá, por conseguinte, na medida em que o autor (1957/ 1998) salienta a influência da alteridade na constituição do estilo, ampliando o postulado de Buffon (1753/2011). Sua proposta, portanto, é sair do campo da individualidade na direção de um olhar para os ecos da alteridade constitutiva que habitam cada um de nós.

Compreender como a alteridade constitui-nos é fundamental para realizar qualquer reflexão a respeito do estilo. Ora, a afirmação de Buffon (1753/2011) acerca da origem do estilo é apropriada. De fato, se pensarmos nos grandes artistas da história da humanidade, lembramos-nos de pessoas que colocaram algo de si em sua produção, de modo que sua obra presentifica a originalidade de sua arte.

No entanto, as manifestações do estilo individual, para chegarem a sê-lo, precisam ser reconhecidas em uma comunidade. Sendo assim, a alteridade opera de duas maneiras: é a medida por meio da qual um sujeito cria algo que possa ser apreciado, e é o próprio reconhecimento do estilo. Dito isso, parece-nos evidente que, para desvendar o estilo, faz-se necessário, em primeiro lugar, compreender o papel da alteridade na constituição dos sujeitos.

2.1.1 O papel da alteridade na constituição subjetiva

O sujeito é constituído como efeito de linguagem, posto que está inserido em um sistema de relações e em uma ordem significativa que lhe precedem (LACAN, 1964/1998). A influência dos pares e da cultura na constituição do sujeito ocorre muito cedo para os seres humanos, antes mesmo da possibilidade de se comunicar com os semelhantes (LACAN, 1964/2008). Assim, estudar as primeiras relações da criança no seio familiar pode fornecer subsídios para compreender o papel da alteridade na constituição do sujeito.

Para tanto, apresentaremos as elaborações de Jacques Lacan (1938/2003) a respeito dos *complexos familiares*. Esse recurso, além de explicar como a criança constitui-se como sujeito, esclarece como, ao longo da vida, o ser humano lida com a palavra alheia. Isso porque o complexo, ao representar uma realidade, tem um duplo aspecto: a) descreve a gênese de uma etapa do desenvolvimento psíquico; e b) sua atividade reitera-se ao longo da vida, sempre que se repetem certas experiências (LACAN, 1938/2003).

Durante a gestação de um bebê, seus pais decidem qual será seu nome, imaginam como será sua aparência, fazem planos para seu futuro. Essa criança já nascerá em uma família que estabelecerá um lugar para ela nessa linhagem e na sociedade da qual faz parte. Entende-se, assim, que a família desempenha um papel primordial na transmissão cultural, dado que é no seio familiar que se estabelecem as primeiras relações entre o sujeito e a civilização da qual faz parte (LACAN, 1938/2003).

O primeiro contato de um bebê com o mundo ocorre por meio de sua mãe, que é a provedora de alimento. Embora a satisfação da fome seja uma necessidade, o processo de amamentação não é dominado apenas por fatores biológicos. Ele é regido também por aspectos culturais. Isso porque é um outro que intervém para remediar algo que, supostamente, é uma demanda da criança (LACAN, 1938/2003). Para Lacan (1956-1957/1995, p. 178):

[...] Cada vez que há uma frustração do amor, esta é compensada pela satisfação da necessidade. É na medida em que a mãe falta à criança que a chama que esta se agarra ao seu seio, e que este seio se torna mais significativo que tudo. Enquanto o tem na boca e se satisfaz com ele, por um lado a criança não pode ser separada da mãe, por outro lado isso a deixa alimentada, repousada e satisfeita. A satisfação da necessidade é, aqui, a compensação da frustração do amor, e começa a se tornar, ao mesmo tempo, o seu álibi.

Assim, a criança satisfaz-se, por um lado, biologicamente, já que está alimentada e, por outro, por reconhecer um objeto que a conforta. Cabe mencionar que o bebê, nesse período, ainda não se dissocia do seio materno. A perda do seio, representada pelo *complexo do*

desmame, gera um desconforto que remete a uma primeira separação: o nascimento. (LACAN, 1956-1957/1995).

Essa relação altera-se a partir do momento em que o bebê percebe a presença de outros, além de si mesmo e da figura materna. O *complexo de intrusão* descreve, assim, a experiência feita pelo sujeito ao perceber-se entre um ou vários de seus semelhantes, os irmãos, por exemplo, na relação doméstica. (LACAN, 1938/2003). Esse “rival” pode ser, ao mesmo tempo, objeto de interesse e de violência.

Por volta do sexto mês de vida, a condição da criança em relação ao mundo que a cerca pode mudar, uma vez que, ao ser colocada diante de um espelho e ver a própria imagem, possa reconhecer-se como uma unidade corporal (LACAN, 1938/2003). Mais do que um fenômeno que se apresenta no desenvolvimento da criança, para Lacan (1956-1957/1995), o *estádio do espelho* “ilustra o caráter de conflito da relação dual” (p. 15).

Embora esse seja um momento de júbilo para a criança, é também a partir da apreensão da imagem do próprio corpo que o bebê experiencia sua incompletude. Assim, percebe que algo, além de si mesmo, pode existir, “alguma coisa que é uma falta” (LACAN, 1956-1957/1995). A partir disso, constrói uma imagem de si, idealizada, fundamentada naquilo que aspira ser, segundo sua principal referência, que é a figura materna (LACAN, 1938/2003).

No período que vai, aproximadamente, dos 3 aos 5 anos, os efeitos simbólicos da relação com o outro, no caso, os pais, começam a incidir sobre a criança. Essa descoberta ficou conhecida na literatura como o *Complexo de Édipo*. As primeiras elaborações no campo psicanalítico, a partir de uma metáfora da tragédia grega *Édipo de Sófocles*, foram realizadas por Sigmund Freud, nomeadamente em uma carta de 15 de outubro de 1897, dirigida a Wilhelm Fliess (MASSON, 1986). Nessa correspondência, o autor levantou uma hipótese a respeito da universalidade de determinados comportamentos infantis, a saber: a manifestação de sentimentos amorosos em relação à mãe e de ciúmes em relação ao pai.

Para Lacan (1953/1998), a partir do legado freudiano, o *complexo de Édipo* é central para compreender a constituição da subjetividade, uma vez que a função paterna, através da introdução do simbólico, interdita o elo afetivo entre o bebê e a mãe. Tendo passado pelo *estádio do espelho*, a criança identifica-se como o objeto de desejo da figura materna, colocando-a no lugar de Outro, o que quer dizer que todo o sistema de valores que rege o comportamento dessa criança tem em vista ser aquilo que acredita que sua mãe precisa ou espera (LACAN, 1957-1958/1999). Lacan (1957-1958/1999) considera esse primeiro tempo do *complexo de Édipo* como “uma etapa fálica primitiva”, posto que a “primazia do falo já está instaurada no mundo pela existência do símbolo do discurso e da lei (LACAN, 1957-

1958/1999, p. 198). A criança, contudo, compreende que é necessário ser o falo, ou seja, ser o significante objeto de desejo de sua mãe.

O segundo tempo é marcado pela intervenção efetiva da figura paterna na relação entre o bebê e a mãe. Assim, a demanda que, outrora, era endereçada à figura materna, entendida pela criança como o Outro, agora será intermediada por um “tribunal superior” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 199). A criança percebe, assim, que não é, tampouco tem, o objeto de desejo da mãe, o falo.

No terceiro e último tempo, o qual possibilita a saída do *complexo de Édipo*, a criança reconhece o pai como portador do falo, ou seja, como suporte da lei. A partir dessa passagem, o sujeito insere-se em uma ordem simbólica, na medida em que “é no nível do pai que começa a se constituir tudo o que depois será o supereu” (LACAN, 1957-1958/1999, p. 201). Isso significa que é a partir da saída do *complexo de Édipo* que o sujeito passa a se submeter aos sistemas simbólicos que regem sua cultura, ao Outro.

Essa passagem e sua superação são substanciais para elucidar o estilo. Trata-se do momento em que o sujeito pode se reconhecer como parte de uma ordem simbólica e, assim, construir um posicionamento por meio do qual pode responder às demandas do Outro com a sua singularidade.

2.1.2. *Uma pista que despista*

Ao mediar nossas relações com o mundo, o Outro simbólico também determina o que somos enquanto sujeitos (LACAN, 1956/1998). Sendo assim, deparamo-nos o tempo todo com situações nas quais temos que lidar com o que julgamos serem as demandas do Outro. Assim, seja para nos dirigir a alguém que merece um tratamento respeitoso, elaborar um trabalho acadêmico ou manter uma rápida conversa no elevador, temos de calcular o que é ou não aceito na comunidade em que estamos inseridos. Consequentemente, toda emissão vocálica tem uma parte feita da expectativa cultural e uma parte na qual o sujeito é convocado a colocar algo de si.

Para discutir a relação do sujeito com a dimensão simbólica, Lacan (1956/1998) partiu de uma das aventuras do detetive Dupin, *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe (POE, 1809-1849/2010). Nesse conto, o detetive é procurado por Monsieur G..., delegado de polícia de Paris, para resolver um mistério simples, porém estranho: o roubo de uma carta da Rainha cujo conteúdo não poderia ser exposto ao Rei. A carta havia sido roubada, em público, pelo Ministro

D..., que a manteve em seu poder. Muitos investigadores foram mobilizados para recuperá-la e suas tentativas foram malsucedidas.

Dupin logo percebeu que tendo a carta sido roubada à vista de todos, só poderia ter sido deixada “bem debaixo do nariz de toda a gente a fim de evitar que alguma daquela gente a descobrisse” (POE, 1809-1849/2010, p. 127). Assim, prontamente a localizou e conseguiu recuperá-la utilizando os mesmos métodos do Ministro.

A narrativa é dividida por Lacan (1956/1998) em duas cenas: *o roubo inaugural da carta* – uma cena primitiva; e sua *recuperação* – a repetição da experiência. A partir dessas cenas, o autor localiza três lugares ocupados pelo sujeito em relação à linguagem.

O primeiro, *um olhar que nada vê*, é o lugar ocupado pelo Rei e pelo Monsieur G, o delegado de polícia. Aquele, estando na cena do roubo, não percebeu que havia uma carta e, tampouco, que a mesma havia sido roubada. Esse, incumbido de reaver a correspondência, após diversas visitas ao apartamento do Ministro D..., não conseguiu localizar a carta, que estava à vista de todos.

O segundo, *um olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que oculta*, trata-se da posição ocupada, na cena primitiva, pela Rainha e, na repetição, pelo Ministro D.... Na primeira cena, ao perceber a presença do Rei e tentar guardar a carta em uma gaveta, a Rainha vê-se obrigada a deixá-la aberta em cima da mesa. Não calculou, contudo, “os olhos de lince” do outro convidado, o Ministro D... que, percebendo toda conjuntura ali exposta, não perdeu a oportunidade de se apoderar da carta. O Ministro D..., na segunda cena, viu-se na mesma posição da Rainha, de quem roubara a carta anteriormente. Prevendo os métodos de investigação empregados pela polícia parisiense, que procuraria a carta em todos os esconderijos possíveis, deixou a carta em um local que não seria rastreado, mas que estava visível a todos. Não previu, porém, a engenhosidade de Dupin que, tendo analisado a cena primitiva, pôde antecipar o comportamento do ladrão.

A última posição, *um olhar que vê, desses dois olhares, que eles deixam a descoberta o que é para esconder*, refere-se, na cena primitiva, ao Ministro D... e, na repetição, a Dupin. As duas figuras, a partir de uma análise da cena em que estão inseridos, são capazes de calcular as atitudes dos seus pares. Assim, o Ministro D... consegue roubar a carta e, posteriormente, Dupin consegue recuperá-la.

Para ilustrar a diferença entre uma apreensão do mundo meramente imaginária e, outra, simbólica, destacaremos, da elaboração lacaniana (LACAN, 1956/1998), a compreensão que Dupin e o Monsieur G... tiveram em relação ao ladrão, o Ministro D..., e ao objeto roubado, a carta. Lembremos que essa passagem é crucial para o advento do estilo, dado que esse

pressupõe a construção de, ao menos, uma simbolização mínima da relação do sujeito com a cultura.

O primeiro diálogo entre Dupin e o Monsieur G..., para Lacan (1956/1998), desenrola-se entre um surdo e alguém que ouve, “representa a verdadeira complexidade do que comumente se simplifica, com os mais confusos resultados, na noção de comunicação” (LACAN, 1956/1998, p. 20). De acordo com o autor, a partir da leitura do trabalho de Benveniste (1952/1976), a respeito da comunicação animal e a linguagem humana, não há grande diferença entre o modo como as abelhas transmitem informações e certos usos da linguagem dos humanos.

Benveniste (1952/1976) explica que, essencialmente, o que diferencia o código de comunicação das abelhas e a linguagem humana são “a fixidez do conteúdo, a invariabilidade da mensagem, a referência a uma única situação, a natureza indecomponível do enunciado, a sua transmissão unilateral” (BENVENISTE, 1952/1976, p. 67). Para as abelhas, portanto, cada significante remete a um único e mesmo significado; desde que algumas condições sejam satisfeitas, por exemplo, a abelha que dança esteja no campo de visão daquelas que devem receber a mensagem. Nessas circunstâncias, por exemplo, não há possibilidade de equívoco.

Na linguagem humana nem sempre os constituintes do *signo linguístico* (SAUSSURE, 1916/2006) – Significado/ Significante – correspondem-se mutuamente. Pensemos, para dar um exemplo, em um *ato falho* (FREUD, 1916-1917/2014). Em uma celebração solene, na incumbência de fazer uma homenagem a alguém importante, uma pessoa diz: “Convido os senhores a *arrostar* à saúde de nosso chefe” (FREUD, 1916-1917/2014, p. 45). Qual seria o significado relacionado ao significante *arrostar* dito “por engano” nessa situação?

Ciente desse caráter da linguagem humana, Lacan (1957/1998) propôs a inversão do paradigma saussuriano, dando primazia ao significante. Para ele, um significante não remete a um significado específico, mas a outro significante, em um deslocamento metonímico (LACAN, 1972-1973/1995). Sendo assim, retomando a alegoria ao conto, a carta, tomada como o significante, é “lida” de maneira diferente por Monsieur G... e por Dupin. Dizendo de outro modo, esse significante ocupa lugares diferentes na cadeia significante.

O Delegado G..., tal qual as abelhas, considerou que aquele significante se referia a um único significado possível. Assim, acreditando que o Ministro D... fosse um “idiota”, pois para ele todos os poetas o seriam, não considerou a astúcia do mesmo. Por isso, sua busca partiu de lugares onde se costuma, em sua visão, esconder objetos de valor: gavetas, tampos de mesa e, até, lombadas de livros. Todo seu esforço foi em vão, pois:

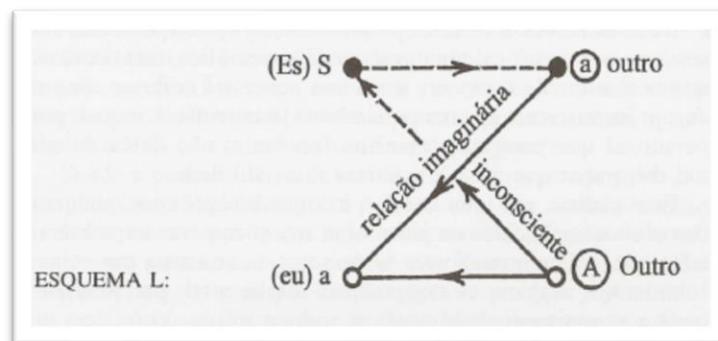
[...] o que importa ao ladrão não é apenas que a dita pessoa saiba que a roubou, mas também que saiba com quem está lidando como ladrão; é que ele o julga capaz de tudo, o que é assim preciso entender: que ela lhe confere a posição que não está à altura de ninguém realmente assumir, por ser imaginária – a do mestre/senhor absoluto (LACAN, 1956/1998, p. 37).

Dupin, em contrapartida, superando uma apreensão meramente imaginária do ladrão e do objeto roubado, procurou na cena do roubo elementos que pudessem lhe ajudar a apreender a personalidade do contraventor e, conseqüentemente, localizar a carta perdida. O detetive captou, em primeiro lugar, que a carta havia sido roubada à vista de todas as pessoas que estiveram na cena do roubo, de maneira que o Ministro D... não fez esforço algum para proteger a própria identidade. Em segundo lugar, o ladrão não fez qualquer tentativa de se esconder ou fazer algum tipo de chantagem para a Rainha. Parecia que ele apenas queria manter a carta em sua posse.

Repetindo, assim, a “cena primitiva”, ou seja, colocando outra carta no lugar da *carta roubada*, durante um momento de distração do Ministro D..., Dupin consegue recuperar a correspondência pertencente à Rainha. O esforço analítico empreendido pelo detetive permitiu-lhe reconstruir uma lógica que nortearia o comportamento do Ministro D... Vejamos que, em momento algum, o delegado, Monsieur G..., analisou a cena do roubo para pensar no possível esconderijo da carta: tudo o que fez foi partir de suas suposições.

O apólogo à *Carta roubada* serve para exemplificar os elementos que suportam a relação dos sujeitos com a palavra alheia: S (o sujeito), a (o eu), a' (o outro) e A (o Outro).

Figura 4 – Esquema L



Fonte: LACAN (1956/1998, p. 58).

O eixo que vai de *a* a *a'* representa a relação imaginária que o sujeito estabelece com o outro. Perceba-se que a representação das duas instâncias – eu e outro – é quase idêntica, uma vez que, como a criança que se vê prostrada frente ao espelho, tudo que o “eu” consegue

reconhecer é a imagem de si. Dessa posição, não há possibilidade de passar sua singularidade no mundo através das próprias obras, posto que a referência de alteridade é a reflexão do próprio “eu”.

O outro eixo, que vai de *A* a *S*, que passa a ser descontínuo depois de atravessar o eixo *a - a'*, representa a possibilidade da instauração da subjetividade através do rompimento da barreira do imaginário. Quando o Sujeito (*S*) se dirige ao outro (*a'*), sua palavra é moderada pela instância *A*, o grande Outro.

Ao atravessar a barreira do imaginário, o eixo simbólico passa a ser representado por uma linha descontínua, uma vez que se trata de uma relação pautada pelo inconsciente. Lembremos que, para Lacan (1956/1998), naquele momento de sua elaboração, o Outro é constituído da própria mensagem subjetiva sob uma forma invertida. Sendo assim, a mensagem que chega do Outro ao Sujeito, o faz via pensamento inconsciente, cujo conteúdo a consciência não tem acesso. Por isso, conforme mencionamos no início deste item, é preciso colocar algo de si (LACAN, 1956/1998). É apenas quando se ultrapassa a barreira do imaginário que o sujeito pode, assim, sustentar seu lugar em uma cultura. Em outras palavras, é apenas através da subversão dos valores dados que podemos sustentar o estilo.

Retomemos o enunciado de Lacan (1966/1998) *O estilo é o homem a quem nos endereçamos*. Posto que essa instância *a quem nos endereçamos* é uma apropriação nossa dos significantes que a compõem, para apreendê-la e chegar a constituir o estilo, é preciso colocar algo de si.

2.2 O estilo é o risco

Façamos um rápido exercício. Considerando-se os últimos 100 anos, quem são as personalidades que, com sua arte, reconhecidamente marcaram a geração a qual pertencem ou pertenceram? O que elas fizeram para que suas obras e seu nome permanecessem na história?

A primeira personalidade que veio ao pensamento da autora deste trabalho foi o escritor brasileiro Guimarães Rosa. Ao refletir a respeito da obra rosiana, Coutinho (2006) destaca dois aspectos que, a princípio, podem parecer dissonantes: a renovação e a tradição. O primeiro refere-se ao trabalho linguístico empreendido na construção das narrativas e, o segundo, aos falares do sertão de Minas Gerais e à exploração de mitos e lendas. Em suas palavras (COUTINHO, 2006, p. 1-2), Guimarães Rosa é:

Avesso a tudo o que se apresenta como fixo ou natural, cristalizado pelo hábito e instituído como verdade inquestionável, Guimarães Rosa empreende ao longo de toda a sua obra verdadeira cruzada em prol da reflexão, desencadeando, por meio da linguagem, um processo de desconstrução, que desvela constantemente sua própria condição de discurso e seu consequente caráter de provisoriedade.

[...]

Seu discurso, construído de antemão pela comunidade a que pertence, é incorporado por ele sem nenhuma indagação, e sua expressão se revela como a ratificação de uma prática tradicional, que se impõe inexoravelmente, naturalizando o não-naturalizável e camuflando consequentemente o seu caráter de construção.

Se repetirmos o exercício proposto no início deste item e listarmos outros artistas, provavelmente, destacaremos seu caráter subversivo e/ ou inédito. Assumir essa posição é assumir um risco, afinal, trata-se de colocar à prova de uma comunidade algo que, até então, não foi experimentado. Discorreremos, a seguir, a respeito dessa posição subjetiva.

O Sujeito (\$), clivado pelo inconsciente, encontra seus modos de ser e estar no mundo na instância do grande Outro (A), “lugar do tesouro do significante” (LACAN, 1960/1998, p. 820). Essa instância vai constituindo-se a partir do que a cultura, a família, os pares ofereceram a esse sujeito e da resposta desse sujeito a esses significantes que lhe atribuíram. Estamos referindo-nos ao registro Simbólico (LACAN, 1954-1955/1985), o sistema de significantes que constitui um sujeito e o agrega em uma cultura.

Sendo constituído por uma cadeia de significantes, o Outro não tem todas as respostas ou, nas palavras de Lacan (1960/1998), “não há Outro do Outro” (p. 27). Quando o Sujeito considera essa falta, pode responder a ela com o mais singular de sua criação e ser reconhecido por aquilo que produziu. Posteriormente, em suas elaborações, Lacan (1975-1976/2007) indica que o que faz suplência ao furo da linguagem é o Real, entendido como o registro do que não pode ser simbolizado.

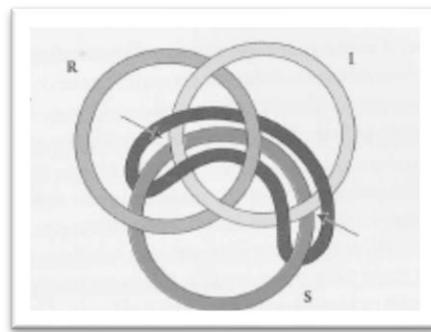
Essa compreensão é substancial para a discussão a respeito do estilo. De acordo com Lacan (1975-1976/2007), a linguagem não exprime a totalidade das experiências humanas. Como verbalizar, por exemplo, o sentimento decorrente da perda de um ente querido? Ou a emoção de ver nascer seu primeiro filho? Voltando ao exemplo da prosa de Guimarães Rosa, ainda que possamos descrever as marcas estilísticas que compõem os seus textos, não é possível depreender a sensação que essas escolhas causarão em cada leitor, tampouco, sabe-se o que levou o escritor mineiro a escrever do modo como escrevia. Esse “furo” vem a ser habitado pelo Real.

O Real, segundo o autor (LACAN, 1975-1976/2007), apenas tem *ex-sistência* ao encontrar redenção através do Simbólico e do Imaginário. Para representar a interdependência

dos três registros, que representariam o essencial da atividade humana (LACAN, 1975-1976/2007), Lacan elaborou uma representação topológica do *nó borromeano*.

No seguimento de suas pesquisas, Lacan (1975-1976/2007) atentou para o fato de que nem sempre é possível que os três registros se complementem mutuamente. Para esses casos, indicou a possibilidade do *sinthoma*, que representou como uma amarração para os três registros, o Real, o Simbólico e o Imaginário.

Figura 5 – O sinthoma borromeano



Fonte: LACAN (1975-1976/2007, p. 91)

O simbólico, relacionados à metáfora paterna, não necessariamente será uma instância que funcionará para todos os sujeitos. Ora, conforme discutimos neste capítulo, o assujeitamento ao Outro simbólico é condição para o estilo. Contudo, para Lacan (1975-1976/2007), é possível fazer suplência a essa falta e, assim, deixar sua marca singular no mundo. Essa suplência, que amarra os três registros, é o *sinthoma*.

A noção de *sinthoma* foi elucidada na obra lacaniana (LACAN, 1975-1976/2007) a partir do estudo da vida e da obra do escritor Irlandês James Joyce. Na perspectiva de Lacan (1975-1976/2007), o sintoma (sem “h”) de Joyce está centrado na figura paterna, pois “seu pai era carente, radicalmente carente” (p. 91). A questão paterna foi, então, para Joyce, suprida com sua obra, o seu *sinthoma*. Lacan (1975-1976/2007) admite que o escritor irlandês não teve oportunidades de construir uma relação de assujeitamento com o Outro simbólico linguageiro. A respeito desse aspecto, Lacan (1975-1976/2007, p. 23) explica que:

O Outro do qual se trata manifesta-se em Joyce, uma vez que ele, no final das contas, é sobrecarregado de pai. Na medida em que esse pai, como se verifica em *Ulisses* para subsistir, deve ser sustentado, Joyce, através de sua arte – essa arte que, desde o recôndito dos tempos, aparece-nos sempre como nascida do artesão –, não apenas faz sua família subsistir, como vai torná-la, se podemos dizer assim, ilustre. [...] É essa a missão que Joyce se dá.

A arte de Joyce, conforme Lacan (1975-1976/2007), faz suplência ao peso do simbólico. Sua literatura, por meio da qual ele reinventa a sua língua materna, é o seu *sinthoma*.

2.2.1 *O risco: do chamado para a aventura à arte*

Devido à faixa etária dos participantes desta pesquisa, não temos condições de conjecturar a medida na qual suas produções seriam resultantes de seu *sinthoma*, posto que, na teoria psicanalítica, esse conceito é utilizado para discutir o percurso de sujeitos adultos, já constituídos. Contudo, podemos tentar, seguindo as recomendações de Freud (1937), construir, a partir dos indícios encontrados em seus textos, instâncias da implicação subjetiva necessária para o processo criativo e, conseqüentemente, para as manifestações do estilo.

Dando conseqüência ao dizer de Lacan (1966/1998), segundo quem *O estilo é o homem a quem nos endereçamos*, discutimos o papel da alteridade na constituição subjetiva, evidenciando que é na relação com os pares que se constitui a subjetividade. Assim, por meio do vínculo com o outro empírico, representado pela figura materna, construímos o registro do Imaginário. A partir da apreensão dos diferentes papéis que os seres humanos ocupam na sociedade, estrutura-se o registro Simbólico. E, finalmente, tudo o que não pode ser simbolizado, faz parte do registro do Real.

Como explicitado na introdução deste texto, a tese que norteia este trabalho é a de que as manifestações do estilo estão relacionadas às possibilidades de transcender a instância do Outro (A). Sendo o Outro constituído por todos os significantes da cultura e formado no inconsciente dos sujeitos, é na perene desconstrução de si e da cultura que o estilo pode vir a existir. Assim, propomos que o estilo é uma das respostas para incompletude do Outro, a qual é representada, na topologia lacaniana, pelo símbolo \mathbb{A} . É um a-riscado. Partimos, assim, dessa homofonia para nomear as formas de transcendência da cultura. Trata-se de arriscar.

A noção mais usual de *arriscar* sinaliza para uma atividade realizada de maneira despreziosa e, até, inconsequente. Não intencionamos, contudo, que se associe as possibilidades de manifestação do estilo com uma sujeição ao acaso. Permitimo-nos, para esclarecer nossa posição, recorrer a uma metáfora. Arriscar-se, para nós, pode ser aproximado

do que Campbell (1949/1989) nomeou como *chamado para a aventura*. Trata-se do começo da saga de um herói que, apresentando-se como casualidade, revela algo sobre o protagonista.

Um erro – aparentemente um mero caso – revela um mundo insuspeito, e o indivíduo entra numa relação com forças que não são plenamente compreendidas. Como Freud demonstrou, os erros não são um mero acaso; são, antes, resultado de desejos e conflitos reprimidos. São ondulações na superfície da vida, produzidas por nascentes inesperadas. E essas nascentes podem ser muito profundas – tão profundas quanto a própria alma. O erro pode equivaler ao ato inicial de um destino (CAMPBELL, 1949/1989, p. 50).

Arriscar-se é tomado, portanto, como uma escolha subjetiva. Uma oportunidade de responder a uma demanda com o que há de mais representativo de si, o *falasser* (LACAN, 1975-1976/2007), termo cunhado por Lacan para enfatizar a dimensão da linguagem enquanto constitutiva do inconsciente.

Nessa discussão, a partir de uma analogia com o sobrenome de James Joyce, Lacan (1975-1976/2007) assinala as possibilidades de gozo – *joy* (em inglês) – através da arte. Para ele, a criação artística, ao implicar o corpo na construção de uma obra, suscita no artista uma sensação de prazer. Esse gozo, por ser uma conjugação entre o Simbólico e o Real, pode ser compartilhado com os pares. Por isso que a arte, ao representar o que há de mais singular de quem a produziu, ressoa no corpo de quem a aprecia (LACAN, 1975-1976/2007). Assim, podemos afirmar que os seres humanos se valem da falta constitutiva da linguagem para se conectarem por meio da arte

O percurso realizado até aqui buscou evidenciar como se constrói uma posição subjetiva cujo desenlace possa ser o estilo. Enfatizamos que, para tanto, faz-se necessário considerar a falta que é constitutiva da linguagem, bem como as possibilidades de subversão desse sistema.. É a partir dessa relação do sujeito com a cultura em que está inserido que se produz e se aprecia a arte.

Os estudos da linguagem, voltados para as manifestações do estilo, consideram, a partir da análise das produções languageiras, o desvio como constituinte do estilo individual. Esse será o assunto do próximo item deste capítulo.

2.3. O estilo e a linguagem

Nos estudos de linguagem, a área que se ocupa do estudo do estilo é a *estilística*. O termo foi introduzido por Charles Bally (1909/1967; 1925/1947), cujas pesquisas inauguraram uma corrente de estudos nomeada de *Estilística da Língua* ou *da Expressão Linguística* (MARTINS, 2012). Essa perspectiva ocupa-se da descrição dos elementos expressivos da língua como um todo e considera que qualquer domínio do sistema sincrônico pode ser analisado e valorizado do ponto de vista estilístico.

O ponto de partida para suas formulações foi o entendimento de que a finalidade da comunicação verbal não se restringe à simples transmissão dos conteúdos conceituais. Nas palavras do autor:

[...] a estilística estuda os fatos da expressão da linguagem, organizada do ponto de vista do seu conteúdo afetivo, isto é, a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade (1909/1967, p. 16).

A análise dos fatos estilísticos de uma determinada língua, segundo Bally (1909/1967), pressupõe a delimitação e a identificação dos efeitos expressivos e de seu caráter afetivo. Esses efeitos expressivos englobariam toda formulação linguística que não serve apenas à comunicação. Segundo o autor, para delimitá-los, seria preciso levar em conta os meios utilizados para produzi-los, bem como as relações entre tais fatos e o sistema linguístico em sua totalidade.

Em relação ao estudo das possibilidades estilísticas da língua portuguesa, as contribuições de Matoso Câmara Jr (1977) foram pioneiras. O autor considerou que essa disciplina estaria a serviço do estudo da língua enquanto sistema de expressividade. Embasado nas ideias de Bally (1909/1967), Câmara Jr (1997) julga que, ao descrever os elementos expressivos de uma língua:

Abrangem-se, destarte, todos os valores expressivos que se acham em potencial numa língua e se podem realizar nas mais variadas circunstâncias da atividade linguística. (CÂMARA Jr. 1997, p. 11)

Ao entender o estilo como “a definição de uma personalidade em termos linguísticos” (CÂMARA Jr., 1977, p. 12), o autor declara que o sujeito falante se utiliza da linguagem tanto para comunicar-se quanto para satisfazer seus impulsos da expressão. Contudo, a expressão desses impulsos será objeto da estilística apenas se partilhada com os integrantes de uma mesma

cultura: “[...] A liberdade que a língua faculta [...] permite-nos ser originais continuando, pelo menos, inteligíveis; e essa oportunidade o nosso espírito logo aproveita para o fim das suas exigências expressivas.” (CÂMARA Jr. 1977, p. 16).

Nessa perspectiva, a estilística defronta-se com três tarefas, a saber:

[...] 1) caracterizar, de maneira ampla, uma personalidade, partindo do estudo da linguagem; 2) isolar os traços do sistema linguístico, que não são propriamente coletivos e concorrem para uma como que língua individual; 3) concatenar e interpretar os dados expressivos, determinados pela *Kundgabe* e pelo *Appel*, que se integram nos traços da língua e fazem da linguagem esse conjunto complexo e amplo de *enérgia* psíquica. (CÂMARA Jr. 1977, p. 15)

Apesar de s estudos estilísticos terem se desenvolvido em diferentes áreas, como a linguística, a literatura e a retórica, compartilham o interesse de descobrir traços e interpretar os mecanismos que propiciam a eleição de determinadas formas linguística entre todas as disponíveis (MONTEIRO, 2009).

Consideramos, assim, que os estudos da estilística ratificam nossa tese de que o estilo se manifesta na exploração das diversas possibilidades de transcender a cultura. Para dar consequência a essa afirmação, apresentaremos estudos da chamada *Estilística literária* (MARTINS, 2012), uma vez que é essa área da estilística que, essencialmente, relaciona os recursos estilísticos à subjetividade de quem os utilizou em seus textos.

Antes, porém, faremos uma breve reflexão a respeito das primeiras elaborações acerca dos recursos estilísticos, especificamente, as elaborações de Aristóteles (1991, 2012¹⁶). No entanto, não desconhecemos que, entre a Antiguidade Clássica e o século XX, diversos trabalhos da crítica literária, filologia e semântica discutiram a expressividade da linguagem (ENKVIST, 1971/2002). Nossa opção, contudo, será legitimar o marco inicial dos estudos a respeito do estilo e, na sequência, discutir as pesquisas mais recentes que contribuem com os objetivos desta pesquisa.

2.3.1 As primeiras reflexões a respeito da expressividade linguística

Os primeiros registros de reflexões a respeito do estilo datam dos séculos V-IV a.C, entre os sofistas. A *Retórica*, de Aristóteles (MARTINS, 2012), a qual se volta ao estudo da arte da comunicação com fins persuasivos, é a obra que sistematiza algumas questões a respeito

¹⁶ Por serem textos muito antigos, optamos por indicar apenas as datas de publicação da *Retórica* e da *Poética* das edições a que consultamos.

do estilo. Seu terceiro livro; *Estilo e composição do discurso*, é dedicado aos recursos expressivos que favorecem a persuasão. Com caráter normativo, o texto destaca a clareza como característica fundamental do discurso retórico.

A clareza é alcançada, de acordo com Aristóteles (2012), por meio do bom uso da linguagem. Por essa razão, aconselha que os oradores falem corretamente e atentem-se para a extensão dos períodos: períodos breves poderiam provocar um sobressalto no ouvinte, enquanto os demasiadamente longos dificultariam ao auditório acompanhar a exposição.

Para propiciar clareza, o filósofo sugere precaução ao utilizar metáforas já que, se mal utilizadas, podem comprometer o entendimento da mensagem. Ainda em relação às metáforas, Aristóteles (2012) sugere que sejam elaboradas de modo a priorizar a expressão do belo, seja o som ou o efeito de sentido, sendo, assim, compatíveis com o estilo da retórica. Essa recomendação também vale para a escolha do vocabulário. Por fim, há uma descrição das partes que compõem o discurso retórico, bem como sugestões de como o orador deve se expressar em cada momento.

O texto da *Retórica* (ARISTÓTELES, 2012) coloca em relevo a ideia de que ao escolher determinadas formas linguísticas, em vez de outras, produzem-se diferentes efeitos no enunciado. Algumas escolhas determinam o que Aristóteles (2012) nomeia de *forma do texto*, no caso, o discurso persuasivo e, outras, servem para atribuir a esse discurso mais clareza e inteligibilidade.

É na *Poética* que Aristóteles (1991) se dedica à descrição da forma da poesia e do teatro gregos. As diferenças são estabelecidas a partir da noção de imitação, a qual, segundo o filósofo (ARISTÓTELES, 1991), é responsável pela sensação prazerosa obtida a partir da apreciação da arte.

Além de realizar uma extensa discussão a respeito das características de cada forma literária, Aristóteles (1991) aborda a natureza do texto poético. Para ele, o historiador e o poeta não se distinguem simplesmente pelo fato de o primeiro escrever em prosa e, o segundo, em verso. Trata-se, em sua concepção, de uma diferença na relação que cada uma dessas figuras estabelece com a palavra.

O historiador teria um compromisso com a verdade, devendo narrar os fatos tal qual ocorreram. A atribuição do poeta, por outro lado, seria a de narrar o que *poderia* ter acontecido, ou seja, imitar a realidade, sem a obrigação de narrar histórias verídicas. Seu comprometimento estaria em proporcionar à plateia as emoções decorrentes daquilo que narra.

Percebe-se, sobretudo na *Poética* (ARISTÓTELES, 1991), uma ênfase nas escolhas linguísticas e na sua relação com o efeito provocado no ouvinte. Não há, ainda, associação entre

o uso de recursos linguísticos e as escolhas subjetivas. Essa associação é o objeto da *Estilística Literária*, a respeito da qual discutiremos na sequência.

2.3.2 A *Estilística Literária*

O precursor da chamada *Estilística Literária* (MARTINS, 2012), Leo Spitzer (1945/1962), concentrou seus esforços na análise da literatura, considerando-a, assim, a única fonte de material estilístico. Seu método de análise do estilo em textos literários parte do pressuposto de que os traços estilísticos presentes nos escritos de um mesmo artista podem levar a uma visão da obra como um todo.

Spitzer (1945/1962) é adepto da doutrina de Karl Vossler, para quem a linguagem é resultado da expressão criadora dos indivíduos (MASSAUD, 1974/2004). A partir das noções de *fala*, *conversa* e *linguagem/ língua*, Vossler (1932/2014) postula que a linguagem apenas pode ser compreendida enquanto produção humana de pessoas, constituídas socialmente em suas comunidades. Em sua obra, Spitzer (1945/1962) salienta que é a partir da literatura que se pode compreender “o espírito de uma nação” (p. 9).

Ao ter por objetivo distinguir a alma dos autores através de sua obra, Spitzer (1945/1962) propôs que se desse um tratamento mais científico para o estudo do estilo. Para tanto, sugere, inicialmente, um olhar para os traços linguísticos desviantes em relação ao padrão realizados pelos escritores de uma determinada época. Segundo Spitzer (1945/1962), é no detalhe que pode ser prenunciado o estilo de um autor ou de uma obra.

O autor (SPITZER, 1945/1962) estabeleceu, dessa forma, uma ponte entre filologia e literatura, a qual chamou *Círculo Filológico*. O método consiste em observar intuitivamente os detalhes salientes na superfície do texto. Esses detalhes devem ser agrupados e integrados em princípios criativos que podem prenunciar o estilo do artista. Por fim, Spitzer (1945/1962) propôs um retorno, agora dedutivo, às observações realizadas, verificando se as mesmas forneceriam um panorama da obra.

Analisando uma ode de Paul Claudel, por exemplo, Spitzer (1945/1962) parte de um pequeno detalhe nas primeiras estrofes do poema, a saber, a repetição de *grand*. A partir dessa minúcia, depreende o movimento de ascensão da linguagem na obra do autor.

Segundo Wellek (1960), o método de Spitzer (1945/1962) sofreu muitas críticas, uma vez que propunha afirmações sobre língua, estilo e cultura recorrendo, unicamente, à análise de traços linguísticos. Vale sublinhar, porém, a relevância dessa visada. Ressaltemos que, para o

autor (SPITZER, 1945/1962), o estilo está relacionado aos desvios estilísticos individuais. Para ele, tais desvios têm sua importância, não apenas na percepção do estilo do artista, pois podem prenunciar uma mudança de paradigmas histórico-literários.

Se o estilo está relacionado ao desvio em relação às formas padronizadas, presume-se que essa noção está associada a um determinado conjunto de valores, os quais são estabelecidos por meio das interações sociais. Esse aspecto do estilo foi discutido por Bakhtin (1936/ 2002; 1952-1953/1997; 1976).

2.3.3 A literatura e a alteridade

Em trabalhos nos quais Bakhtin (1936/ 2002; 1952-1953/1997; 1976) se dedicou ao estudo da literatura, é possível depreender que, em sua concepção, o texto literário não deve ser considerado apenas em sua materialidade linguística. Para ele, é necessário levar em conta as outras forças que atuam sobre uma obra, tomada como acontecimento que ocorre “em função dos princípios que lhe fundamentam os valores e a vida dos participantes que o vivem” (BAKHTIN, 1895-1975/ 1997, p. 203).

Ao compreender a literatura enquanto acontecimento, e não um artefato, Bakhtin (1936/2002) indica a necessidade de superar a dicotomia forma e conteúdo. Assim, em sua perspectiva, qualquer análise do texto literário deverá contemplar essas duas instâncias, inseparáveis. Em suas palavras: “a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, 1936/2002, p. 71).

Entende-se, portanto, que as tentativas de depreender o estilo nas obras literárias precisam levar em conta o tom social do discurso, uma vez que “as harmônicas individuais do estilo” (BAKHTIN, 1936/2002, p. 71), se isoladas de seus caminhos sociais, passam a receber inevitavelmente um tratamento abstrato (BAKHTIN, 1936/2002). Desse modo, a marca pessoal do autor manifesta-se a partir da alteridade: do contexto de produção da obra, das influências e valores recebidos ao longo da vida, da cultura.

Por esse motivo, para o autor (BAKHTIN, 1976), seria ingênuo opor uma suposta *fala interior* e uma *fala externa*, como se houvesse um modo individual de escrever, desagregado dos usos sociais. Assim, a aparente fala interior seria “ela mesma o produto de sua vida social inteira” (BAKHTIN, 1976, p. 22). Logo, o estilo seria “pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o

ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa” (BAKHTIN, 1976, p. 22).

A partir da leitura de Bakhtin (1936/ 2002; 1952-1953/1997; 1976), percebemos, ainda que partindo de perspectivas distintas, um ponto de vista semelhante ao proposto por Lacan (1966/1998), para quem o estilo se constitui na medida em que o sujeito, ao se assujeitar à cultura, coloca algo de si. Ressalte-se que, para Bakhtin (1976), não há uma *fala interior* desagregada do contexto social no qual o indivíduo está inserido. Nessa visada, para construir uma noção de estilo no texto literário, faz-se necessário lidar com os valores do mundo. Sendo assim, o estilo é, nessa perspectiva, definido como:

[...] o conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo, e esse estilo determina também a relação com o material, com a palavra, cuja natureza deve, naturalmente, ser conhecida para se compreender essa própria relação. (BAKHTIN, 1895-1975/ 1997, p. 208-209).

Uma contribuição muito significativa dos estudos do discurso, para a compreensão do estilo, é a relação deste com o conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 1952-1953/1997). Para o Bakhtin (1952-1953/1997), um enunciado oral ou escrito reflete as condições e finalidades de cada esfera da atividade humana. Se ouvimos, por exemplo, uma narração de um evento esportivo, conseguimos, sem muita dificuldade, diferenciá-la de um pronunciamento político. Isso ocorre, segundo Bakhtin (1952-1953/1997), não apenas pela óbvia diferença *temática* entre esses dois tipos de enunciados, mas também pela seleção de *recursos da língua* e, sobretudo, pela *construção composicional*. Esses três elementos fundem-se no todo do enunciado e são marcados pelas especificidades de cada esfera de comunicação. Os enunciados que compartilham esses mesmos elementos fazem parte de um mesmo “gênero do discurso” (BAKHTIN, 1952-1953/1997, p. 279).

Na concepção de Bakhtin (1952-1953/1997), o estilo individual está indissolúvelmente ligado aos gêneros discursivos, dado que um enunciado “pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 1952-1953/1997, p. 283). No entanto, nem todos gêneros textuais são igualmente aptos para refletir o estilo. Para Bakhtin (1952-1953/1997), nos gêneros da esfera literária, “o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes” (BAKHTIN, 1952-1953/1997, p. 283), por essa razão, a literatura seria mais propícia para as manifestações do estilo. Por outro lado, segundo o autor, os gêneros que requerem formas mais padronizadas de expressão seriam os menos favoráveis para a expressão do estilo. Isso não significa uma impossibilidade de expressão subjetiva, mas

que o estilo individual pode aparecer como um “produto complementar” (BAKHTIN, 1952-1953/1997, p. 283).

2.4. Enfim, o estilo

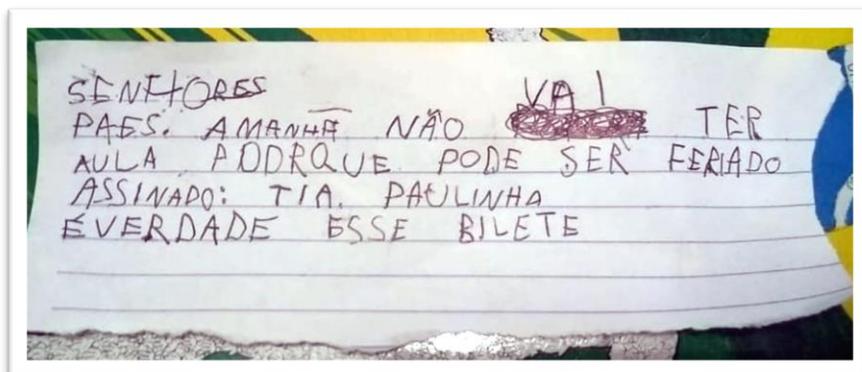
O percurso teórico empreendido neste capítulo permitir-nos-á realizar, na sequência, algumas afirmações a respeito do estilo.

A partir das contribuições da psicanálise de orientação lacaniana, tomamos o estilo como uma posição subjetiva que se constrói, em dois tempos, na relação com a alteridade. Assim, as manifestações do estilo estão, primeiramente, relacionadas com os modos por meio dos quais os seres humanos se assujeitam a uma cultura. Posteriormente, conectam-se aos modos como eles colocam-se em uma posição desde a qual possam transcendê-la em suas produções. A transcendência é aqui tomada como a possibilidade de ir além do que é esperado ou determinado em uma dada comunidade linguística. Trata-se, conforme já afirmamos, de *arriscar*. O risco, contudo, não é inconsequente.

Tomemos, para dar um exemplo, um pequeno manuscrito que ganhou grande popularidade nas redes sociais, em agosto de 2018. A partir de uma breve análise do escrito e de seu contexto de produção, ilustraremos como o *risco* é constitutivo do estilo na escrita.

O texto é um bilhete, produzido por Gabriel Lucca, um menino de 5 anos que vive em um município do interior do estado de São Paulo (MARTINS, 2018):

Figura 6 – Bilhete escrito por Gabriel Lucca



O texto aqui reproduzido, entregue à mãe de Gabriel, Geovana Santos, pelo próprio menino, inicia-se com o vocativo, “senhores paes (sic)”, e informa ao interlocutor a respeito de um suposto recesso escolar, ocasionado por um possível feriado. O comunicado é assinado por “tia Paulinha” e apresenta, na última linha, uma ressalva: “é verdade esse bilhete (sic)”.

Segundo Geovana, Gabriel lhe entregou o comunicado rindo da própria brincadeira. Ela, então, enviou uma fotografia do bilhete para a professora, que o divulgou em uma rede social. A partir de então, o texto foi compartilhado por milhares de pessoas. Posteriormente, originou uma série de montagens nas quais o início da mensagem retratava uma informação não verídica acerca de um determinado assunto e eram concluídas com a frase “é verdade esse bilhete (sic)”. Para que se tenha uma noção da repercussão da brincadeira de Gabriel, o enunciado “É verdade esse bilhete (sic)” foi o terceiro meme¹⁷ mais buscado por brasileiros por meio do portal *Google*, no ano de 2018¹⁸.

O que fez essa brincadeira de criança tomar proporções tão grandes?

Em primeiro lugar, Gabriel demonstra conhecer os modos de funcionamento das escolas, no que diz respeito à comunicação com os pais. Sabe que eventos escolares como reuniões, celebrações ou recessos são informados aos pais por meio de comunicação escrita.

Em relação a essa escrita, o menino reproduziu elementos constitutivos do gênero textual bilhete: iniciou a produção com um vocativo – senhores pais –, escreveu uma mensagem curta e objetiva e, ao final do texto, e incluiu a assinatura do suposto remetente, a tia Paulinha.

Gabriel também conhecia o funcionamento desse tipo de comunicação: o bilhete seria enviado por sua professora, a quem o menino atribuiu a autoria da comunicação, e deveria ser entregue aos responsáveis, o que o garoto garantiu que acontecesse.

O fato de uma criança produzir um “falso” bilhete, a sério ou por brincadeira, não é algo que chamaria a atenção de muitas pessoas. No entanto, a produção de Gabriel tem uma particularidade: a afirmação da veracidade da mensagem ao final do texto. Lembremos que, segundo o relato da mãe, Gabriel já entregou o bilhete rindo da situação. Assim, o *é verdade esse bilhete*, consiste, na verdade, da afirmação de sua invenção.

¹⁷ Um meme, de acordo com o Dicionário Cambridge *online* é uma ideia, uma imagem, um vídeo etc. compartilhado rapidamente através da internet. Fonte: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/meme>>. Acesso em 24 jan. 2018.

¹⁸ Dados divulgados pelo portal *Google Trends*, que registra os assuntos mais buscados no portal *Google*. Disponível em: <<https://trends.google.com.br/trends/yis/2018/BR/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

A brincadeira de Gabriel poderia não ter sido bem-sucedida. Sua mãe poderia, por exemplo, ter julgado que a escrita era uma amostra de falta de compromisso do menino em relação aos estudos. Isso poderia ter lhe acarretado algum tipo de punição ou advertência. Assim, pode-se afirmar que Gabriel assumiu um risco. Esse risco foi inconsequente?

Consideramos que não foi inconsequente, pois Gabriel calculou seu interlocutor e ofereceu pistas para que sua mãe entrasse em sua brincadeira e não a compreendesse como um real desejo de faltar à escola. Assim, foi a sua subversão que gerou o efeito humorístico e chamou a atenção de tantas pessoas

O sucesso da brincadeira de Gabriel pode ser comprovado pelo surgimento de outras versões de bilhetes nas quais alguém contava uma mentira sobre si e incluía, ao final da mensagem, a frase *é verdade esse bilete* (sic) (BONORA; MARTINS, 2018). Dizendo de outro modo, ao propor algo inesperado, Gabriel conseguiu a adesão de seu interlocutor e, conseqüentemente, mostrou o seu estilo. Vale mencionar, ainda, que o estilo de Gabriel se manifestou em um gênero textual considerado menos favorável para a apreensão do estilo, conforme vimos em Bakhtin (1952-1953/1997). Sendo assim, podemos supor que, na escrita de crianças, o estilo pode aparecer em diferentes gêneros textuais e sob diversas formas. No que se segue, daremos consequência a essas afirmações a partir da análise das produções que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

Ainda na infância, utilizamos as palavras para finalidades que não a comunicação, como, por exemplo, o que as crianças fazem quando brincam com cantigas de roda e parlendas. Jakobson (1956/2003) explica que essa característica da linguagem é determinada pela *função poética*, a qual privilegia a construção estética da mensagem e não seu sentido referencial. Para o autor (JAKOBSON, 1980/1987), a *função poética* é universal, estando presente, portanto, em todas as línguas e em todas as culturas. O fato de as crianças, desde muito cedo, fazerem brincadeiras com os sons e sentidos da língua a que estão expostas, segundo Jakobson (1980/1987), é uma comprovação da universalidade da poesia.

Lacan (1972-1973/ 1985) aprofundou-se na relação do falante com o significante desprovido de sentido. Para o autor, a linguagem não serve para a comunicação de modo exato, porque o sentido resultante do paradigma saussuriano *significado/ significante* não resulta em um sentido transparente, irrefutável. Invertendo o modelo proposto por Saussure (1916/ 2006) para descrever o signo linguístico, Lacan (1972-1973/ 1985) privilegiou a dimensão do *significante*. Ao fazê-lo, apontava para a satisfação psíquica que o ser humano tem ao brincar com os sons das palavras, para além de qualquer sentido veiculado por elas. Um exemplo são as parlendas, como a que se segue, bastante usada em brincadeiras infantis: "Uni duni tê/Salamê mingûê/Um sorvete colorê/O escolhido foi você!"

Essa satisfação ocorre porque, de acordo com Lacan (1972-1973/ 1985), o significante comporta em si uma *besteira*. Assim, o autor entende que a arbitrariedade do signo linguístico (SAUSSURE, 1916/2016) refere-se ao fato de que os efeitos do significante não estão, necessariamente, relacionados ao significado do seu referente, mas, sim, deslizam na cadeia metonímica. No exemplo da brincadeira de criança que acabamos de transcrever, existe uma dimensão gozosa envolvida na rima *uni/ duni*, nas assonâncias: *tê/ mê/ guê/ rê/ cê* e no ritmo em que a parlenda é cantada.

Essa dimensão gozosa relaciona-se com a primeira forma de relação do bebê com a sua língua materna, a lalação. Esse material, que o autor nomeou *lalangue*, traz em si uma dimensão afetiva, "comporta como efeitos que são afetos" (p. 190).

Nas palavras do autor:

Alíngua serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação. É o que a experiência do inconsciente mostrou, no que ele é feito de alíngua, essa alíngua que vocês sabem que eu a escrevo numa só palavra, para designar o que é a ocupação de cada um de nós, alíngua dita materna, e não por nada dia assim. (LACAN, 1972-1973/ 1985, p. 188).

Analisando cenas nas quais duas crianças brincam com esses efeitos e afetos, Riolfi (2004) mostrou exemplos que atestam como “as crianças pequenas mantêm uma relação bastante diferenciada com os signos, pois, geralmente os desmontam para criar outros significantes”. Isso significa que a *lalangue* pode ser operacionalizada em favor da criação do novo.

Então, se, por um lado, o sujeito falante assume o ônus de ter de se assujeitar às regras gramaticais da língua na qual ele se reconheceu enquanto tal, por outro lado, é justamente no deslizamento metonímico que, a partir de um código linguístico que nos é histórica e culturalmente imposto, novos sentidos acabam sendo gerados.

Vejamos um exemplo relatado em Riolfi (2006): uma criança, por volta dos seus 4 anos, estando para comemorar seu aniversário, ouve uma conversa entre sua mãe e um familiar, de quem esperava a visita. Em dado momento do diálogo, a mãe faz um convite a essa terceira pessoa, sugerindo que a mesma viesse preparada para uma estadia de mais de um dia: “Venha na sexta e já traga mala e cuia!”. Ao ouvir a conversa, a criança, muito irritada, começou a chorar. A mãe, por sua vez, não entendeu o motivo de seu desapontamento. Quando finalmente conseguiu explicar sua indignação, a criança disse: “Mãe, nós combinamos que só convidaríamos gente legal para a minha festa e você me trai e convida a Má Licuia?!”.

Ao ouvir uma expressão desconhecida, *traga mala e cuia*, considerou o contexto da conversa e a interpretou por “Traga (com você) a má Licuia”. Perceba-se que as duas frases são homofônicas. Desconhecendo a primeira, o menino atribuiu uma segmentação diferente ao dizer da sua mãe. O deslizamento metonímico do significante, nesse caso, gerou outro sentido.

Posto isso, vale salientar que a literatura se vale desses efeitos do significante para sensibilizar, comover, fazer rir, gerar os mais diversos sentimentos em quem lê ou ouve produções literárias. Trata-se de fazer novos usos do sistema linguístico para gerar os mais diversos afetos. No que se segue, descreveremos os usos desses efeitos e afetos nos textos que compõem nosso *corpus*.

3.2 A expressividade da língua

Para fundamentar a descrição dos elementos estilísticos presentes nos textos do *corpus*, recorreremos às contribuições de Martins (2012) a respeito da expressividade da língua portuguesa. De acordo com essa autora, a descrição estilística refere-se aos “[...] meios que ela [língua portuguesa] oferece aos que falam ou escrevem para manifestarem estados emotivos e julgamentos de valor, de modo a despertarem em quem ouve ou lê uma reação também de ordem afetiva” (MARTINS, 2012, p. 41). Ao mencionar a “reação afetiva”, Martins emprega a noção de afetividade de Bally (1909/1967), para quem o conteúdo afetivo de uma língua é a expressão dos fatos da sensibilidade por meio das diferentes combinações de elementos do sistema linguístico ou, nos termos de Saussure (1916/2006), da *langue*.

Assim, a estilística da expressão linguística lida com os efeitos do significante (SAUSSURE, 1916/2006) nos enunciados de uma dada língua. Esses efeitos incidem não apenas no significado dos enunciados, mas, sobretudo, nos sentimentos e sensações evocados em quem os ouve ou lê. Para empreender essa tarefa, utiliza-se o *método estilístico* que, para Câmara Júnior (1953/1978, p. 24), “consiste em assinalar, ao lado de um sistema de fundo intelectual, um sistema de expressividade que nele se insinua e com ele funciona inelutavelmente”. Esse sistema, contudo, sempre será descrito levando em consideração os elementos contextuais dos enunciados (MARTINS, 2012).

Lembremos que a tese norteadora desta pesquisa pressupõe a possibilidade de os sujeitos assumirem um posicionamento desde o qual possam transcender as normas que regem uma cultura. Sendo assim, nosso intento ao descrever os elementos expressivos presentes nos textos do *corpus* é evidenciar as experimentações estilísticas que os participantes da pesquisa realizam a partir dos elementos do sistema linguístico. Ou, dizendo de outro modo, é dar a ver como eles criam novas expressões com as mesmas velhas palavras (RIOLFI, 2004).

3.2.1 Organização e seleção das amostras

Destacaremos, nos textos do *corpus*, elementos estilísticos do som, da palavra e da frase, conforme estabelecido por Martins (2012). A *estilística do som* ou *fonoestilística* trata dos valores expressivos de natureza sonora, observados nas palavras e nos enunciados. Em relação ao léxico, a *estilística da palavra* estuda os aspectos expressivos relacionados à semântica e

morfologia. Finalmente, *a estilística da frase* examina os efeitos das combinações de palavras em uma frase.

Qualquer escolha linguística pode, em alguma medida, ser objeto da estilística, pois ao selecionar uma forma linguística, em vez de outra, os efeitos expressivos decorrentes dessa escolha podem ser diversos. Sendo assim, para tornar nossa análise operacional para os fins desta pesquisa, priorizamos os usos da linguagem que sugerissem uma preocupação com a forma. Durante a seleção do material, voltamos nosso olhar aos “[...] elementos que não se reduzem à pura finalidade de informar, mas remetem para valores e evocações emotivas com abertura para múltiplos significados, o que em geral se percebe é um trabalho de recriação da linguagem” (MONTEIRO, p. 57, 2009).

Para selecionar os dados que compõem esta exposição, tomamos o conjunto dos textos produzidos pela população final desta pesquisa, descrita no capítulo 1. Seguindo a sugestão de Lüdke e André (2018), para quem o primeiro passo de uma análise qualitativa é a construção de categorias descritivas, fizemos a leitura de cada um dos 436 textos que compõem nosso *corpus* final, listando os recursos estilísticos expressivos identificados em cada produção.

Considerando que a presença de determinados elementos estilísticos está condicionada ao gênero discursivo do qual os enunciados fazem parte (BAKHTIN, 1952-1953/ 1997), tabulamos nossos achados a partir dos gêneros das propostas. Tendo, assim, chegado à elaboração que será apresentada neste capítulo: elementos expressivos em textos em verso e em textos em prosa. Os textos decorrentes das propostas de escrita de carta de reclamação e entrevista não retornaram marcas expressivas significativas, por esse motivo, optamos por não os incluir neste levantamento.

Ressalte-se que as peças selecionadas para este capítulo são exemplares. Foram escolhidas por apresentarem as ocorrências mais frequentes no *corpus* e nas quais os recursos expressivos que apresentaremos aparecem de maneira mais perceptível.

3.2.2 *O estilo em verso*

Entre as dez tarefas propostas aos participantes da pesquisa, duas constavam da escrita de poemas. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, uma foi a escrita de um poema narrativo e, a outra, a escrita de um poema a partir de um modelo dado.

Em relação aos textos poéticos, os elementos expressivos de uso mais frequente foram: derivação sufixal, paralelismo, inversão da ordem direta dos termos da frase, ritmo e rima.

Recursos expressivos utilizados em menos de dez por cento das produções não foram listados. A tabela, a seguir, ilustra a frequência em que esses fenômenos foram identificados no *corpus*.

Tabela 4 – Recursos estilísticos mais frequentes nas produções em verso

Som		Palavra	Sintaxe	
Rimas	Ritmo ¹⁹	Derivação sufixal	Paralelismo	Inversão da ordem direta
57,5%	10,3%	20,6%	24,1%	14,9%

Fonte: elaboração da pesquisadora.

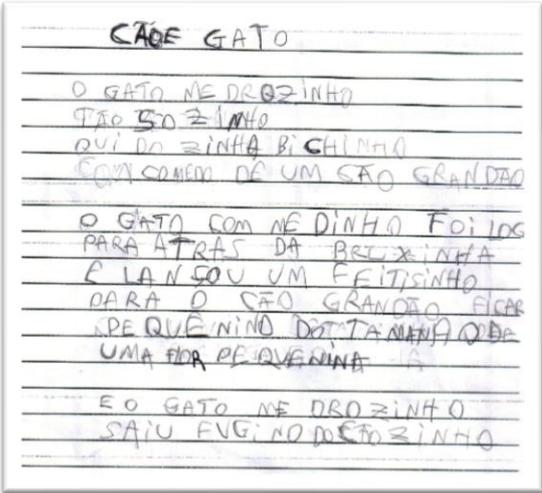
A frequência foi calculada considerando os 87 textos decorrentes das duas propostas de escrita de poemas (41 referentes à primeira tarefa e 46, à segunda). Foi contabilizada a presença dos recursos estilísticos em cada texto. Assim, não diferenciamos, por exemplo, textos que apresentavam mais de uma ocorrência de derivação sufixal estilística daqueles que tinham apenas uma ocorrência.

Apresentaremos, aqui, três exemplares da primeira tarefa e dois da segunda, destacando os elementos expressivos empregados pelos participantes. Lembremos que se trata de produções nas quais os elementos estilísticos listados na tabela aparecem de maneira mais evidente. Na primeira tarefa que solicitava a escrita de um poema, os participantes puderam escolher entre duas histórias em quadrinhos. Uma delas, conforme indicamos no capítulo 1, versava a respeito da perseguição entre um cão e um gato, os quais mudaram de tempo no decorrer da história, devido a um feitiço malsucedido da protagonista.

A mudança de tamanho das personagens suscitou, nos poemas que narravam a perseguição entre o cão e o gato, um esforço de construção estilística a partir da derivação sufixal, especificamente, o diminutivo e o aumentativo. Passemos a um exemplo.

¹⁹ Sabemos que o efeito rítmico na poesia conjuga escolhas fonéticas, lexicais e sintáticas (CANDIDO, 2004). Como em nossas amostras esse fenômeno foi decorrente, sobretudo, das escolhas fonéticas, o associamos aos elementos estilísticos do som.

Quadro 29 – Texto produzido por A.H. (4º ano) em novembro de 2014

	<ol style="list-style-type: none"> 1. CÃO E GATO 2. O GATO MEDROZINHO 3. TÃO SO ZINHO 4. QUI DO ZINHA BICHINHO 5. O GATO COM MEDINHO FOI LOGO 6. PARA ATRAS DA BRUXINHA 7. E LANÇOU UM FEITISINHO 8. PARA O CÃO GRANDÃO FICAR 9. PEQUENINO DO TAMANHO DE 10. UMA FLOR PEQUENINA 11. E O GATO ME DROZINHO 12. SAIU FUGINDO DO CÃOZINHO
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

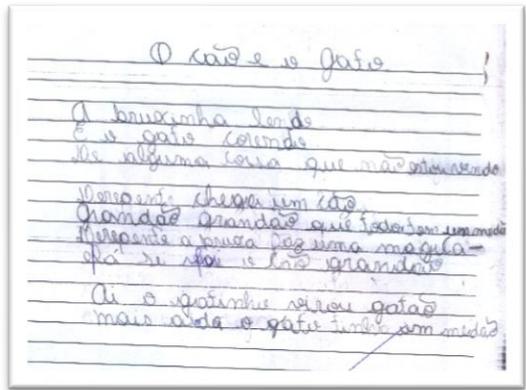
O poema produzido por A.H., composto por 12 versos, narra a cena na qual um cão persegue um gato. Nessa narração, personagens, sentimentos e sensações são designados por meio de diminutivos. De acordo com Martins (2012), o diminutivo pode exprimir, além da ideia de pequenez, uma intensificação afetiva e/ou compadecimento.

Na narrativa descrita por A.H., o gato seria o personagem de menor tamanho, no entanto, o menino não utiliza o sufixo -inho/ -inha para flexionar esse substantivo, mas flexiona as palavras que estão relacionadas ao mesmo: *medroso* e *dó*, conforme verifica-se nas linhas 2 a 4, nas quais o adjetivo “medroso” é flexionado para *medrosinho* (linha 2) e o substantivo “dó”, para *dozinha* (linha 3). Cabe mencionar que essas palavras, *medroso* e *dó*, não são frequentemente flexionadas no diminutivo, uma vez que seu significado, geralmente, não remete a tamanho. O mesmo procedimento é realizado na locução adverbial *com medo*, flexionada para *com medinho*, na linha 5.

Os versos do poema foram arranjados de modo a compor as rimas a partir das terminações -inho, as quais, aliás, foram exclusivas na composição das rimas na produção de A.H.

No poema de M.S., reproduzido na sequência, também identificamos uma aplicação estilística da derivação sufixal, especificamente, o sufixo -ão.

Quadro 30 – Texto produzido por M.S. (4º ano) em novembro de 2014

	<ol style="list-style-type: none"> 1. O cão e o gato 2. A bruxinha lendo 3. E o gato correndo 4. De alguma coisa que não estou vendo 5. Derepente chegou um cão 6. Grandão grandão que todos tem um medão 7. Derepente a bruxa faz uma magia 8. e lá se foi o cão grandão 9. Ai o gatinho virou gatão 10. Mais ainda o gato tinha um medão
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A história cujo enredo versava a respeito da perseguição entre um cão e um gato também motivou a escrita do poema de M.S. A situação inicial – a Bruxinha lendo enquanto um gato corria – é estabelecida na primeira estrofe. O conflito inicia-se na segunda estrofe, momento em que o gato é perseguido por um cão “grandão” (linha 6). O desfecho se dá com a mudança de tamanho do gato, fato esse que não modifica em nada seu medo em relação ao cachorro.

A primeira estrofe é marcada por uma construção paralelística: *A bruxinha lendo/ e o gato correndo*. De acordo com Bechara (2009), o paralelismo é um dos expedientes que, combinados a outros recursos, assegura o ritmo poético. Nesse caso, parece-nos que o paralelismo sintático serve para indicar a simultaneidade das ações. Outrossim, a similaridade dos sons finais de cada verso garante o estabelecimento da rima entre os versos.

Em relação à expressividade das palavras, voltaremos nosso olhar para o sufixo *-ão*. Para Martins (2012), esse sufixo, associado geralmente ao grau aumentativo, pode sugerir, além de tamanho, depreciação “porque aquilo que é de tamanho excessivo é geralmente visto como feio, ridículo, grotesco, desagradável” (MARTINS, 2012, p. 147). Ou, ainda, ser empregado como um valorizador “salientando a solidez, a força, o valor, a conveniência, um atributo admirável” (p. 147).

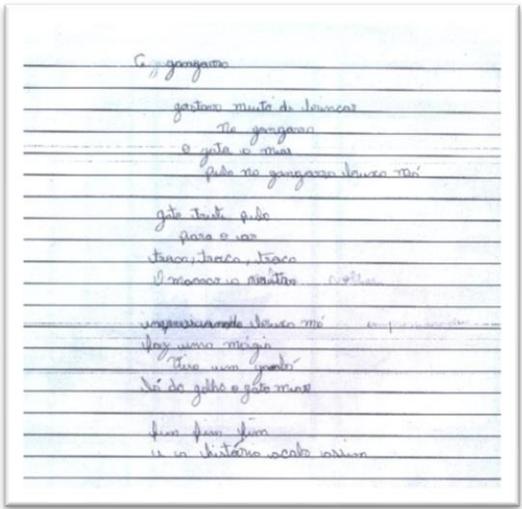
O termo *grandão*, utilizado por M.S., parece-nos ser uma tentativa de enfatizar o tamanho do cão. Um dos significados possíveis para o adjetivo grande diz respeito à caracterização de entidades com proporções maiores que o considerado normal. O sufixo *-ão*, nesse caso, também pode remeter ao tamanho do animal. Assim, percebe-se que há duas marcas

para enfatizar o tamanho do cão. *Grandão* (linha 6) foi grafado duas vezes e não nos parece ter sido por um lapso de M.S., mas uma repetição proposital, para intensificar o adjetivo atribuído ao cão e, ao mesmo tempo, ritmar o poema.

Ressaltemos, ainda, a construção *medão*. Sendo um substantivo abstrato, a palavra *medo*, em seus usos mais padronizados, não é flexionada. A inserção do sufixo -ão a essa palavra, além de intensificar a sensação de temor provocada pela presença do cachorro, remete ao tamanho do animal. A palavra *medão* é retomada na última estrofe, indicando que, apesar da mudança de tamanho do gato, que agora estava maior do que o cachorro, continuava a temê-lo, a sentir *medão*. Ademais, a inclusão do sufixo -ão proporcionou a criação de rimas na primeira e na segunda estrofe: *cão/ grandão/ medão*, e *gatão/ medão*.

A elaboração rítmica é o aspecto que será destacado no próximo texto, produzido por V.P., que narra a história *A gangorra*.

Quadro 31 – Texto produzido por V.P. (4º ano) em novembro de 2014

	<ol style="list-style-type: none"> 1. A gangorra 2. gostava muito de brincar 3. na gangorra 4. o gato a miar 5. pula na gangorra bruxa má 6. gato triste pula 7. para o ar 8. troca, troca, troca 9. O macaco a voltar 10. impressionada bruxa má 11. faz uma magia 12. Vira um gambá 13. lá do galho o gato a miar 14. fim fim fim 15. e a história acaba assim
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A poema *A gangorra* tem o ritmo marcado, em quase toda a sua extensão, por meio da alternância entre sílabas tônicas e átonas e a assonância na vogal *a*, conforme destacamos, abaixo, nas duas primeiras estrofes do poema:

gostava **muito** de brincar
na gangorra
o **gato** a miar
 pula na gangorra bruxa **má**

gato triste pula
 para o ar
 troca, troca, troca
O macaco a **voltar**

Verifica-se que, de modo geral, há uma alternância entre a vogal *a* e as posteriores *u* e *o*. Assim sendo, os sons abertos são os que aparecem com maior frequência. De acordo com Martins (2012), a repetição da vogal *a* sugere amplidão e alegria. Parece-nos que esse é o tom que V.P. dá ao poema que, lido em voz alta, soa como uma parlenda infantil. A alternância entre sílabas tônicas e átonas e vogais mais abertas e mais fechadas parece mimetizar o movimento de uma gangorra, para cima e para baixo.

No interior do poema, há escolhas que contribuem para essa configuração rítmica. Vejamos a construção sintática do quarto verso (linha 4): *pula na gangorra bruxa má*, no qual ocorre o fenômeno que Martins (2012) denomina inversão da ordem direta dos termos da oração. Esse procedimento, para a autora, “[...] rompe a monotonia da ordem usual, podendo favorecer um ritmo mais adequado ou propiciar um tom mais elegante; na poesia, pode atender à imposição da métrica ou da rima, além da intenção de ênfase” (MARTINS, 2012, p. 209).

No caso específico do quarto verso do poema de V.P., pode-se presumir uma tentativa de destacar a ação realizada, *pular na gangorra*, e/ ou a inversão dos termos para garantir o término do verso em *a*.

Vejamos como a disposição dos termos da oração foi trabalhada na terceira estrofe:

impressionada bruxa má
faz uma magia
Vira um gambá
lá do galho o gato a miar

O primeiro verso da estrofe apresenta o adjetivo *impressionada*, utilizado aqui como partícula de realce (MARTINS, 2012), uma vez que não tem relação sintática direta com a oração *Bruxa má faz uma magia*. Esse tipo de construção, de acordo com Martins (2012), ao

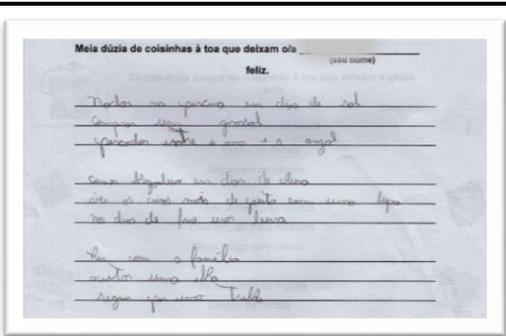
mudar a colocação habitual dos termos, realça a expressividade dos enunciados. A conclusão do verso, com o termo *má*, garante a rima com o termo *gambá*, no terceiro verso.

A expressão, *o gato a miar*, que encerra a estrofe, foi constituída por uma perífrase durativa (CUNHA; CINTRA, 2007), com elipse do verbo auxiliar *estava*. Esse tipo de construção “estar + a + infinitivo” não é frequente nos usos informais do português brasileiro, sendo a forma “estar + gerúndio” a mais usual (OSÓRIO; VÁZQUEZ DIÉGUEZ, 2018). O emprego de “a + infinitivo”, a nosso ver, não foi casual, visto que foi utilizada uma vez em cada uma das três primeiras estrofes do poema: *o gato a miar* (linha 4), *o macaco a voltar* (linha 9), *gato a miar* (linha 13), sempre indicando ações simultâneas ou consecutivas. Na primeira ocorrência (linha 4), o gato mia enquanto a bruxa pula na gangorra, na segunda (linha 9), o macaco cai na gangorra após o salto do gato e, na última (linha 13), o gato mia enquanto a bruxa faz uma magia, que transforma o macaco em um gambá. A repetição desses enunciados, uma vez em cada estrofe, parece ser uma tentativa de criação de um refrão no poema. Recurso similar ao que ocorre na conhecida parlenda *A velha a fiar*.

Por fim, destacaremos a elaboração “troca, troca, troca” (linha 8). Julgamos que esse verso descreve o momento em que o gato se esconde na árvore e, em seu lugar, um macaco cai na gangorra. O verso seguinte: *o macaco a voltar* (linha 9) ratifica nossa hipótese. A repetição das palavras parece servir para aumentar a duração do verso, sugerindo que, durante o momento de sua enunciação, estivesse ocorrendo a mudança de lugar dos dois animais.

A próxima produção, escrita por L.F., foi realizada no contexto da elaboração de uma versão para o poema de Otávio Roth (1996), *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*, conforme esclarecemos no primeiro capítulo desta tese.

Quadro 32 – Texto produzido por L.F. (5º ano) em novembro de 2015

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nadar na piscina em dia de sol 2. Comprar um girassol 3. pescador entre o mar e o anzol 4. Comer brigadeiro em dias de chuva 5. ver as coisas mais de perto com uma lupa 6. no dias de frio usar luva 7. Rir com a família 8. visitar uma ilha 9. seguir por uma trilha
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Composto por nove versos, o poema de L.F apresenta um caráter marcadamente expressivo. Há predominância das rimas assoantes (NÓBREGA, 1965), pois os sons finais dos versos de cada estrofe rimam entre si, a partir das últimas vogais tônicas. Na primeira estrofe: *-sol/ -sol/ zol*, na segunda *-uva/ -upa/-uva* e, na terceira, *-ília/ ilha/-ilha*. Há, assim, um esquema de rima na composição do poema: AAA-BBB-CCC.

Para Martins (2012), as rimas fazem parte de uma categoria de recursos estilísticos cuja função é “realçar determinadas palavras, reforçar o liame entre dois ou mais termos, ou ainda contribuir para a unidade de um texto ou parte dele. Pode ser ainda um processo lúdico que crie harmonia e seja agradável aos ouvidos” (MARTINS, 2012, p. 59).

O caráter lúdico e harmônico da linguagem não se faz presente apenas na composição das rimas. Todos os versos são iniciados com verbos no infinitivo, com exceção da linha 3 e da linha 6. Nessa última, o verbo no infinitivo está presente, após a locução adverbial *nos dias de frio*.

Na linha 3, o verso *Pescador entre o mar e o anzol* difere da temática presente nos outros versos do poema, que descrevem situações empíricas, como *nadar na piscina* e *rir com a família*. Não por acaso, a expressão escrita na linha 3 coincide com um verso da canção *Shimbalaiê*, da compositora e intérprete Maria Gadú (2009), conforme podemos verificar a seguir:

Natureza deusa do viver
A beleza pura do nascer
Uma flor brilhando à luz do sol
Pescador entre o mar e o anzol

Não podemos afirmar que L.F. deliberadamente copiou um trecho da letra de Maria Gadú (2009), contudo, considerando a popularidade que a canção obteve²⁰ no cenário nacional, podemos supor que houve, ao menos, alguma influência. Colocando as estrofes lado a lado, pode-se verificar que a posição do verso em questão na estrofe é similar nos dois textos. Ademais, em ambas as produções, percebe-se que a inserção do verso introduz uma quebra temática, já que evoca elementos que não têm relação semântica com os versos iniciais.

²⁰ Para se ter uma noção da abrangência dessa canção, o vídeo oficial da execução dessa música ao vivo obteve quase sete milhões de visualizações no portal *YouTube*, conforme verifica-se no *link* a seguir: <<https://www.youtube.com/watch?v=IUJS4thTDKI>>. Acesso em 31 jan 2019.

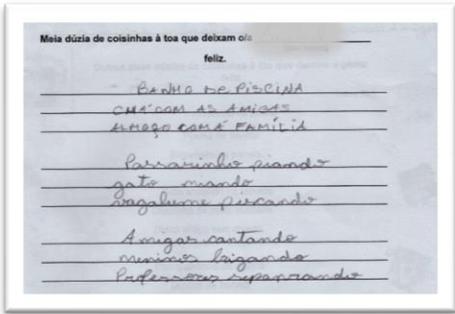
Quadro 33 – Comparação entre a canção *Shimbalaiê* e o poema *A gangorra*

Natureza deusa do viver A beleza pura do nascer Uma flor brilhando à luz do sol Pescador entre o mar e o anzol	Nadar na piscina em dia de sol Comprar um girassol pescador entre o mar e o anzol
GADU (2009)	Excerto do texto produzido por L.F. (5º ano) em novembro de 2015

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Passemos ao último dado desta seção, no qual destacaremos a construção paralelística e a gradação.

Quadro 34 – Texto produzido por I.B. (5º ano) em novembro de 2015

	<ol style="list-style-type: none"> 1. BANHO DE PISCINA 2. CHÁ COM AS AMIGAS 3. ALMOÇO COM A FAMÍLIA 4. Passarinho piando 5. gato miando 6. vagalume piscando 7. Amigas cantando 8. meninas brigando 9. Professoras separando
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

No poema produzido por I.B., identifica-se, assim como na última produção analisada, o estabelecimento de um esquema de rima: AAA-BBB-CCC. Com exceção da primeira estrofe, na qual as rimas apoiam-se nos sons vocálicos, as rimas elaboradas na segunda e terceira estrofes são consideradas rimas completas (NÓBREGA, 1965). Percebe-se, ainda, que os versos apresentam estruturas paralelas. Na primeira estrofe, todos os versos são compostos por substantivo seguido de locução adjetiva, como em *banho de piscina*.

Na segunda e terceira estrofes, observa-se um paralelismo entre os versos, os quais são formados por construções como *passarinho piando* (linha 4), na qual se verifica a elipse do artigo e do verbo auxiliar na formação de perífrase durativa. Essas formas reduzidas, chamadas

unimembres (MARTINS, 2012), são muito produtivas na literatura, pelo seu caráter enfático e as possibilidades rítmicas que proporcionam (MARTINS, 2012).

Na última estrofe (linhas 7 a 9), a estrutura paralela sugere, a nosso ver, uma gradação das três ações descritas: *Amigas cantando/meninos brigando/ Professoras separando*.

3.2.3 O estilo em prosa

Nesta seção, apresentaremos os resultados referentes à análise das propostas de escrita dos textos em prosa, quais sejam: fábula, lenda urbana, narrativa e narrativa de aventura.

Tabela 5 – Recursos estilísticos mais frequentes nas produções em prosa

Som			Palavra	Sintaxe
Onomatopeia	Acento de intensidade	Sinais reiterados/ caixa alta	Escolhas lexicais	Justaposição de orações
23,3%	18,2%	12,1%	38%	22%

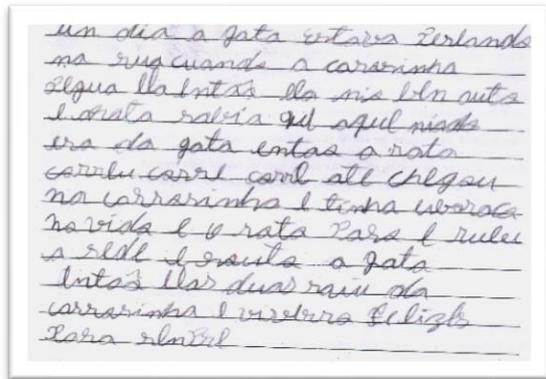
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Como os textos em prosa são, em sua maioria, mais extensos que os poemas, optamos por apresentar excertos das produções nas quais discutiremos os recursos estilísticos mais frequentes nos textos em prosa. As produções integrais estão anexas, disponíveis para consulta²¹.

Assim como fizemos na seção anterior, os textos serão apresentados em ordem cronológica considerando a data em que a proposta foi realizada pelos participantes. Salientamos, contudo, que as ocorrências discutidas são exemplares, ilustrando os fenômenos que foram mais frequentes nos textos que compõem o *corpus*.

²¹ Vide Anexo B.

Quadro 35 – Excerto da fábula produzida por D.A. (4º ano) em março de 2014.



29. um dia a gata Estava Peseando
30. na rua cuando a carosinha
31. Pegua ela então ela mio ben auto
32. e arata sabia que aque miado
33. era da gata então a rata
34. **correu corre corre ate chegou**
35. na carrocinha e tinha uboraco
36. na vida e a rata Paro e rueu
37. a rede e soute a gata
38. então elas duas saiu da
39. carrocinha e viverro Felizes
40. para senpre

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Um fenômeno que apareceu com frequência nas produções foi a parataxe, ou seja, a justaposição de orações para fins estilísticos (MARTINS, 2012). O tipo de ocorrência exemplificada por meio da produção de D.A. foi comum no *corpus*. Trata-se da repetição de um verbo de ação, para marcar intensidade ou passagem de tempo.

No texto de D.A. (linha 34), são justapostas três orações, constituídas pelo verbo *correr*. A repetição é interrompida pela preposição *até* que introduz o verbo *chegar*. O efeito dessa construção, a nosso ver, é sugerir a longa duração da corrida e enfatizar a chegada. Ressalte-se que esse excerto corresponde ao clímax da narrativa, momento no qual a personagem rata precisou correr atrás de uma carrocinha para salvar sua amiga gata.

A repetição com fins estilísticos também é o aspecto que será destacado na fábula produzida por G.D.

Quadro 36 – Excerto da fábula produzida por G.D. (4º ano) em março de 2014.



1. a emily e a Giovana
2. Um belo dia as duas estava na escola e emily chingou
3. a Giovana de feia e a giovana ficou **com raiva com muita**
4. **raiva** e no outro dia a giovana foi lá na cecretaria e falou

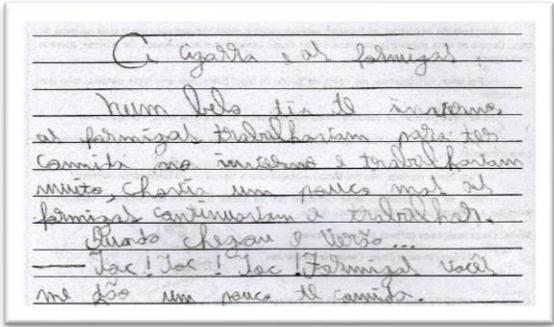
Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

O excerto aqui reproduzido consta do início da fábula de G.D. Introduce, assim, o conflito da narrativa, que versa sobre um desentendimento entre duas colegas de escola. Enfatizando o modo como a personagem Giovana reagiu frente a um ataque da colega Emily, G.D. escreve que aquela “ficou com raiva, com muita raiva” (linha 3). Vejamos que parte do predicativo *com raiva* foi repetido, acrescido do adjunto adverbial “muito”.

Outras construções similares foram localizadas no *corpus*, como *Ela era muito, muito bonita* e *João estava triste, muito triste*. Nessas ocorrências, bem como no exemplo extraído do texto de G.D., parece-nos que a repetição serve para marcar a intensidade de atributos físicos, sentimentos ou sensações.

Muito utilizadas na literatura voltada para o público infantil, as ocorrências de onomatopeias (MARTINS, 2012) foram frequentes nos textos do *corpus*.

Quadro 37 – Excerto da Fábula produzida por V.O. (5º ano) em março de 2015.

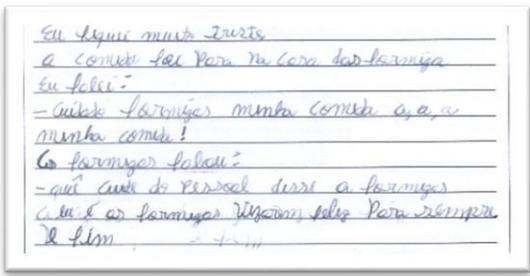
 <p>The image shows a handwritten manuscript on lined paper. The title is 'A Cigarra e as formigas'. The text describes a grasshopper who does not work in winter and asks ants for food in summer. The ants refuse, saying they have already worked hard. The grasshopper then says 'Toc! Toc! Toc!' to get food.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Cigarra e as formigas 2. Num belo dia de inverno 3. as formigas trabalhavam para ter 4. comida no inverno e trabalhavam 5. muito, chovia um pouco mas as 6. formigas continuavam a trabalhar. 7. Quando chegou o Verão... 8. — Toc! Toc! Toc! Formigas vocês 9. me dão um pouco de comida.
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

De acordo com Martins (2012), as onomatopeias representam objeto sonoro de valor significativo constante dentro de uma comunidade linguística. V.O utiliza a forma “Toc! Toc! Toc!” (linha 8) para representar as batidas na porta que a personagem Cigarra realiza para chamar as formigas. Lembremos que a proposta que motivou essa escrita sugeria a reescrita de uma versão da fábula *A Cigarra e a formiga* a partir do ponto de vista da Cigarra. O texto motivador não apresentava a onomatopeia ou mesmo a sugestão de que a Cigarra havia batido em alguma porta.

Outro recurso frequente na literatura voltada para o público infantil é o acento de intensidade (MARTINS, 2012). Um exemplo desse recurso será apresentado na sequência:

Quadro 38 – Excerto da Fábula produzida por E.M. (5º ano) em março de 2015.

 <p>Eu fiquei muito triste a comida foi Para na casa das formiga eu falei: - cuidado formigas minha comida a, a, a minha comida! As formigas falou: - quê cuide do Pessoal disse a formigas eu e as formigas viverem feliz Para sempre e fim</p>	<p>24. Eu fiquei muito triste 25. a comida foi Para na casa das formiga 26. Eu falei: 27. — Cuidado formigas minha comida a, a, a 28. minha comida! 29. As formigas falou: 30. — quê cuide do Pessoal disse a formigas 31. eu e as formigas viverem feliz Para sempre 32. e fim</p>
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Na linha 27, do excerto de E.M., foi reproduzida o que seria a fala da personagem Cigarra, alertando as formigas a respeito de sua comida, a qual teria caído na casa das mesmas.

Para sugerir a entonação em que o pedido foi enunciado, E.M. repetiu a vogal *a* da última sílaba da palavra *comida*. A repetição de grafemas é, de acordo com Martins (2012), uma das maneiras de marcar o acento de intensidade. Vejamos que não se trata da sílaba tônica, mas da parte da palavra a qual foi dada maior ênfase no momento da enunciação.

No exemplo que trouxemos, a repetição das vogais finais sugere que a personagem enunciou em tom mais alto a última sílaba da palavra, ou que estava gritando. Considerando a narrativa produzida por E.M., essa hipótese é possível, já que a personagem está falando às formigas de fora do formigueiro, pedindo que as mesmas tenham cuidado com sua comida que acabava de cair.

Nos textos em prosa, a seleção lexical foi um aspecto de grande produtividade nos textos. Para dar um exemplo de como esse aspecto foi trabalhado no *corpus*, apresentamos a produção de G.S.:

Quadro 39 – Narrativa produzida por G.S. (6º ano) em julho de 2016.

<p style="text-align: center;"><u>A ESPADACHIN</u> TÍTULO:</p> <p>Parecia ser mais um dia normal na Escola Municipal Dama entre Rios Verdes. As 7 horas da manhã, os alunos já estavam em suas salas, lendo aula de Português, Matemática, História... Havia crianças na quadra tendo aula de Educação Física. Tudo na mais perfeita normalidade.</p> <p>Na hora do recreio, como de costume, os alunos desceram para tomar lanche e brincar um pouco. Tudo transcorria normalmente, mas alguns funcionários estavam agindo de maneira suspeita. Olhavam toda a hora para o relógio e para as janelas. Funcionários preocupados. Alguém olhando bem, nem pareciam ser as mesmas pessoas que pacientemente serviam a comunidade escolar todos os dias.</p> <p>De repente, <u>UM PORTAL MISTERIOSO APARECE NO CANTO</u> FOR FUNCIONARIOS ESCOLHIDA QUEM DA VIDA PARA AQUILO QUANDO NA MANHA SURTI UMA MANCHA, PARECIA UMA MANCHA PRETA QUE SOME, E SURTI UM GRUPO DE MOSTROS DE DENTAS POR SANGUE QUE ATACA E MATAM OS FUNCIONARIOS DEPOS</p>	<p>1. A ESPADACHIN [...]</p> <p>2. [De repente] UM PORTAL MISTERIOSO APARECE NO CANTO</p> <p>3. E OS FUNCIONARIOS ESCOLHEM QUEM PRA VER O QUE</p> <p>4. ERA AQUILO, QUANDO DO NADA SURGE UM MOSTRO</p> <p>5. PARECIA UMA MANCHA PRETA QUE SOME, E SURGE</p> <p>6. UM GRUPO DE MOSTROS SEDENTOS POR SANGUE</p> <p>7. QUE ATACAM E MATAM OS FUNCIONARIOS DEPOS</p> <p>8. ELES SE ESPALHAM PELA CIDADE E A DETROI, POREM,</p> <p>9. UMA DESCOBERTA CHOCANTE OS MONSTROS COMEÇARAM</p> <p>10. <u>A SE MULTIPLICA COMO COELHOS</u>. DEPOIS DE 1 HORA</p> <p>11. ELHES FORAM OUTROS CONTINENTES, E CHEGARAM ATE A</p> <p>12. ASSIA LA ELES CHEGAM ATE A CHINA E LA HA ULTIMA PESSOA</p> <p>13. QUE PODE MALOS, ELA E UMA ESCOLHIDA DA PROFECIA, QUE UMA MAN</p> <p>14. CHA SAIRIA DE UM PORTAL E MATARIAM TODOS E UMA PESSOA</p> <p>15. OS MATARIA TAL COMO A HISTORA ESSA PESSOA TERIA A CHAVE</p> <p>16. PARA ACHAR UMA PORTA, NESSA PORTA TERA UMA FECHADURA QUE</p> <p>17. APESAR DE TER CHAVE NÃO ERRA A VERDADEIRA FORMA DE ENTRAR</p> <p>18. UM COMPARTIMENTO SECRETO REVELOU 12 ESPADAS DE PRATA</p> <p>19. E UMA ARMADURA DE JADE E ASSIM A ESCOLHIDA PARTIU</p> <p>20. OS ESCOLHIDOS NÃO TEM NOME ENTÃO ELES SÃO CONSIDERADOS NOMADES FINALMENTE ELA ENCONTROU</p> <p>21. UMA VILA EM CHAMAS EM ELA DISSE</p> <p>22. — FINALMENTE AQUI ELES ME LEVARÃO AO SEU</p> <p>23. LIDER ENTÃO PEGOU AS ESPADAS FOI A LUTA UMA</p> <p>24. LUTA INTENSA E VIOLENTA CABEÇÃO ROLARAM</p> <p>25. SANGUE EM TODO LUGAR ENTÃO ENCONTROU UM</p> <p>26. VIVO QUE EM GRADITÃO POR AJUDALO COM OS MONSTROS</p> <p>27. E SALVAR SU VIDA ELA FOI RECOMPENSADA COM UM</p> <p>28. ARCO. É ELE CONTOU ONDE ELE ESTAVA. APOIS ISSO ELA CHEGOU A O TEMPLO SHINGERI E AVISTOU</p> <p>29. UMA MANCHA PRETA QUE SE TORNOU UM MONSTRO</p> <p>30. PODEROSO E A DESAFIOU A UM DUELO DE ESPADA ELE CHAMOU SEUS ALIADOS ENTÃO</p> <p>31.</p> <p>32.</p> <p>33.</p>
<p>ELAS SE ESPALHAM PELA CIDADE, AIXETA, BARRA, UMA DESCOBERTA CHOCANTE OS MONSTROS COMEÇARAM A SE MULTIPLICAR COMO COELHOS. DEPOIS DE 1 HORA ELHES FORAM OUTROS CONTINENTES, E CHEGARAM ATE A ASSIA LA, ELES CHEGAM ATE A CHINA E LA HA ULTIMA PESSOA QUE PODE MALOS, ELA E UMA ESCOLHIDA DA PROFECIA, QUE UMA MANCHA SAIRIA DE UM PORTAL E MATARIAM TODOS E UMA PESSOA OS MATARIA TAL COMO A HISTORA ESSA PESSOA TERIA A CHAVE PARA ACHAR UMA PORTA, NESSA PORTA TERA UMA FECHADURA QUE APESAR DE TER CHAVE NÃO ERRA A VERDADEIRA FORMA DE ENTRAR UM COMPARTIMENTO SECRETO REVELOU 12 ESPADAS DE PRATA E UMA ARMADURA DE JADE E ASSIM A ESCOLHIDA PARTIU OS ESCOLHIDOS NÃO TEM NOME ENTÃO ELES SÃO CONSIDERADOS NOMADES FINALMENTE ELA ENCONTROU UMA VILA EM CHAMAS EM ELA DISSE — FINALMENTE AQUI ELES ME LEVARÃO AO SEU LIDER ENTÃO PEGOU AS ESPADAS FOI A LUTA UMA LUTA INTENSA E VIOLENTA CABEÇÃO ROLARAM SANGUE EM TODO LUGAR ENTÃO ENCONTROU UM VIVO QUE EM GRADITÃO POR AJUDALO COM OS MONSTROS E SALVAR SU VIDA ELA FOI RECOMPENSADA COM UM ARCO. É ELE CONTOU ONDE ELE ESTAVA. APOIS ISSO ELA CHEGOU A O TEMPLO SHINGERI E AVISTOU UMA MANCHA PRETA QUE SE TORNOU UM MONSTRO PODEROSO E A DESAFIOU A UM DUELO DE ESPADA ELE CHAMOU SEUS ALIADOS ENTÃO</p>	
<p>DELA ESTAVA COMPLETA</p>	

	34. MEMBROS FORAM CORTADOS E FLECHAS LANCADAS
	35. ENTÃO LIDER FERIDO QUASE MORTO FUGIU COM
	36. UM PORTAL E NÃO FOI MAS VISTO E A JORNADA
	37. DELA ESTAVA COMPLETA .

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Para Martins (2012), as palavras lexicais, mesmo isoladas, “despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidade de seres ou modos de ações” (MARTINS, 2012, p. 104).

A narrativa de G.S. foi escrita em resposta à proposta segundo a qual os participantes deveriam produzir uma história cujo herói seria selecionado durante a realização da atividade. A imagem sorteada por G.S. constava de uma mulher oriental, trajada com roupas típicas e segurando duas espadas. Possivelmente, a partir da fotografia, G.S. elaborou o título da narrativa, a saber, “A espadachin (sic)” (linha 1).

As escolhas lexicais realizadas por G.S. sugerem um ambiente de mistério e aventura. Para facilitar a visualização das expressões, isolamos, no quadro abaixo, os núcleos nominais, relacionando-os, quando houver, às expressões que os qualificam ou descrevem.

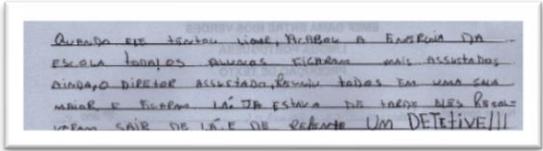
Quadro 40 – Exemplos das escolhas lexicais de G.S.

Núcleo nominal	Expressões relacionadas
portal (linha 2)	misterioso (linha 2)
monstros (linha 6)	sedentos por sangue (linha 6)
descoberta (linha 9)	chocante (linha 9)
escolhida (linha 13)	da profecia (linha 13)
espadas (linha 18)	de prata (linha 18)
‘nômades (linha 21)	que não tem nome (linha 20)
vila (linha 22)	em chamas (linha 22)
líder (linha 24)	
luta (linha 25)	intensa e violenta [na qual] cabeças rolaram (linha 25)
templo (linha 30)	shingeri (linha 30)
duelo (linha 32)	de espada (linha 32-33)
aliados (linha 33)	
membros (linha 34)	foram cortados (linha 34)
flechas (linha 34)	lançadas (linha 34)
jornada (linha 36)	completa (linha 37)

Fonte: elaboração da pesquisadora

A pontuação e o uso de outros recursos gráficos também podem sugerir efeitos estilísticos, conforme observa-se na narrativa de Y.S.:

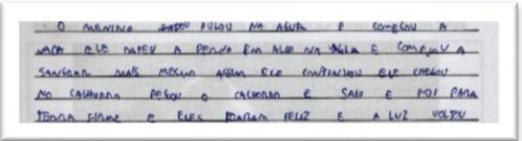
Quadro 41 – Excerto da Narrativa produzida por Y.S. (6º ano) em julho de 2016.

	<ol style="list-style-type: none"> 8. QUANDO ELE TENTOU LIGAR, ACABOU A ENERGIA DA 9. ESCOLA TODA! OS ALUNSO FICARAM MAIS ASSUSTADOS 10. AINDA, O DIRETOR ASSUTADO, REUNIU TODOS EM UMA SALA 11. MAIOR E FICARAM LÁ. JA ESTAVA DE TARDE ELES RESOL- 12. VERAM SAIR DE LÁ, E DE REPENTE UM DETETIVE!!!
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

De acordo com Martins (2012), o emprego de sinais de pontuação reiterados (!!!) ou combinados (?!) sugerem surpresa, perplexidade ou dúvida. Na linha 12 do excerto produzido por Y.M., para enfatizar a surpresa causada pela chegada de um detetive, o ponto de exclamação, que já por si só sugeriria uma mudança de entoação, é reiterado três vezes. Ademais, a palavra *detetive* foi grafada em tamanho maior do que o restante do texto, enfatizando o efeito de surpresa.

Quadro 42 – Excerto da narrativa de aventura produzida por H.L. (6º ano) em dezembro de 2016.

	<ol style="list-style-type: none"> 25. O MENINO PALOU PULOU NA AGUA E COMEÇOU A 26. NADA ELE BATEU A PERNA EM ALGO NA AGUA E COMEÇOU A 27. SANGRAR MAIS MESMO ASSIM ELE CONTINUOU ELE CHEGOU 28. NO CACHORRO PEGOU O CACHORRO E SAIU E FOI PARA 29. TERRA FIRME E ELES FICARAM FELIZ E A LUZ VOLTOU
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Conforme já indicamos, a justaposição de orações com finalidades estilísticas foi frequente no *corpus*. Esse recurso, conforme Martins (2012), está ligado à oralidade e sugere simultaneidade ou a rápida sequência dos fatos.

Diferente do exemplo apresentado no início desta seção, a justaposição de orações coordenadas realizada por H.I., por aproximar orações diferentes, sugere a rapidez em que os fatos ocorreram. Trata-se do momento em que o protagonista da história tenta salvar seu cachorro de uma enchente. Assim, a rapidez insinuada pela organização textual reflete a velocidade em que os fatos teriam ocorrido.

O levantamento aqui apresentado evidencia os modos por meios dos quais os participantes desta pesquisa se valem dos recursos estilísticos da língua portuguesa. Verificamos que esses elementos da expressividade parecem estar relacionados à oralidade e aos textos literários aos quais geralmente têm acesso.

Esse aspecto já foi destacado por Vygotsky (1896-1934/2010), o qual postula que a produção artística na infância tem, nas vivências cotidianas, uma fonte inesgotável de material. Para ele, a tarefa mais importante de uma educação voltada para apreensão estética estaria em encontrar “a poesia de cada instante” (p. 352). O material poético, assim, estaria “em toda parte onde soa a palavra do homem”.

Ao discutir a expressividade da linguagem infantil, Bakhtin (1895-1975/ 2013) afirma que a linguagem utilizada pelas crianças em atividade escritas escolares é muito semelhante à língua falada. Para o autor (BAKHTIN, 1895-1975/2013), trata-se de um modo muito audacioso de relacionar-se com a linguagem e que, por esse motivo, é muito expressivo. É nessa linguagem espontânea, segundo Bakhtin (1895-1975/2013), que se expressa a individualidade dos pequenos autores.

As expressões artísticas infantis, de acordo com Vygotsky (1896-1934/1999) não necessariamente são indicadores de uma predisposição ao talento poético, que pode desenvolver-se na vida adulta. A arte na infância, para o autor, na verdade, exerce um papel importante nos processos de equilibração, uma vez que evidencia modos por meio dos quais a criança relaciona-se com o mundo que a cerca.

Apropriando-se na cultura da qual pertence, a criança, a nosso ver, estabelece uma relação com o Outro simbólico e pode, assim, ter condições de *ao riscar-se, arriscar-se*. Este será o objeto do próximo capítulo.

4 A(R)RISCAR-SE: ENUNCIÇÃO, AUTORIA E, ENFIM, O ESTILO

Devíamos poder preparar os nossos sonhos como os artistas, as suas composições. Com a matéria sutil da noite e da nossa alma, devíamos poder construir essas pequenas obras-primas incommunicáveis, que ainda menos que a rosa, duram apenas o instante em que vão sendo sonhadas, e logo se apagam sem outro vestígio que a nossa memória. (MEIRELES, 1976)

Este capítulo se diferencia do precedente porque nele analisaremos os textos escritos por apenas uma das participantes da pesquisa. Essa escolha se deveu ao objetivo de analisar como seu estilo se caracteriza, embasando esta análise com a descrição dos traços linguísticos e discursivos que caracterizam seus escritos.

Nosso percurso se iniciará com uma discussão a respeito das relações entre o campo da psicanálise e da criação literária, seguido de uma revisão dos estudos acerca da autoria na escrita de crianças. Por fim, esclareceremos como a teoria da polifônica da enunciação (DUCROT, 1987), pode ser um recurso operacional para a descrição do estilo.

4.1. Entre sonhos, brincadeiras e literatura

O estabelecimento de uma relação entre as produções do inconsciente (como é o caso dos sonhos (FREUD, 1900-1901/1990)) e a fruição advinda do contato com o texto literário, conforme expresso na epígrafe deste capítulo, têm despertado a atenção dos interessados em compreender a natureza do fazer literário.

Empenhado em entender o funcionamento do inconsciente, Sigmund Freud (1907/2015), julgava os escritores aliados valiosos e acreditava que “seu testemunho deve ser altamente considerado, pois sabem numerosas coisas do céu e da terra, com as quais nem sonha a nossa filosofia” (p. 12). Para ele (FREUD, 1907/2015), o escritor é capaz de mostrar, por meio de suas obras, “como a psique adormecida reage às excitações que nela permaneceram ativas como prolongamento da vida em vigília” (p. 12).

Para corroborar sua afirmação, Freud (1907/2015) partiu da análise do romance *Gradiva: uma Fantasia Pompeiana*, de Wilhelm Jensen (1903/1987). A obra narra a história de um jovem arqueólogo, Norbert Hanhold, que se encanta pela imagem de uma moça esculpida em um baixo relevo. Entre sonhos e delírios, que ocorrem durante um longo processo, o protagonista percebe a ligação entre a mulher esculpida no baixo relevo – a Gradiva, e Zoe, um amor de sua infância.

Após um extenso comentário a respeito das escolhas de Jensen (1903/1987), que criou e narrou os sonhos de Norbert e, conseqüentemente, demonstrou conhecer muito do funcionamento do pensamento inconsciente, Freud (1907/2015) questionou: “Como pôde o romancista chegar ao mesmo conhecimento que o médico, ou, ao menos, fazer como se o possuísse?” (p. 50)

É o próprio Freud (1907/2015) que respondeu à pergunta, explicando que escritores como Wilhelm Jensen “costumam abandonar-se ao impulso da própria fantasia, no singelo prazer de criar” (p. 82). Lembremos, conforme foi discutido no segundo capítulo desta tese, que o inconsciente também é constituído pelos significantes que encontra no Outro simbólico (LACAN, 1960/1998). Ora, se o inconsciente incorpora os valores e a cultura de seu tempo, ao *abandonar-se ao impulso da própria fantasia*, os escritores dão voz as elaborações inconscientes e, conseqüentemente, interpretam a experiência humana.

Para Freud (1907/2015), portanto, o processo de criação literária resulta na colocação em cena de um prazer fantasioso que é transmitido do escritor para seus leitores. Assim, o júbilo envolvido na escrita e na leitura também está relacionado aos seus efeitos no inconsciente pois, como esclarece Freud (1908/2015), a literatura nos desperta sentimentos que nem nós mesmos julgávamos existir.

Aprofundando-se nesta questão, o autor (FREUD, 1908/2015) indicou que uma possível elucidação para esse fenômeno poderia estar nas atividades criativas infantis. Em sua perspectiva (Freud, 1908/2015), toda criança, ao brincar, se comporta como um escritor, “pois constrói para si um mundo próprio, ou, mais exatamente, arranja as coisas de seu mundo numa ordem nova, do seu agrado” (p. 228). Ademais, o momento de brincadeira, o qual envolve um grande investimento de afeto, não se confunde com a realidade, ou seja, as crianças diferenciam o que faz parte do mundo “real” e o que constitui os mundos inventados no momento do brincar.

Ao escrever um texto literário, o artista, de acordo com Freud (1908/2015) faz o mesmo que a criança que brinca, “[...] constrói um mundo de fantasia que leva bastante a sério, ou seja, dota de grandes montantes de afeto, ao mesmo tempo que o separa claramente da realidade” (p.

228). Segundo o autor, é por meio da linguagem literária que os adultos rememoram o prazer proporcionado pelas brincadeiras da infância. Assim, a satisfação estética que o escritor e o leitor vivenciam, a partir da produção de um texto literário, é a rememoração de um prazer infantil.

Essas ideias inspiraram o campo da crítica literária. Um exemplo são os trabalhos de Passos (2007, 2009) e Meneses (1995) nos quais depreende-se o entendimento da arte literária como o espaço “onde se permite o inconsciente aflorar” (MENESES, 1995). Considerando que, nessa concepção, o prazer estético vivenciado no momento da leitura literária ocorre devido encontro entre o desejo do escritor e do leitor, os subsídios da psicanálise forneceriam pistas para analisar “[...]desde os primeiros momentos do fazer literário (basta observar a crítica genética) até o final, contribuindo, numa fase posterior, para o entendimento de certas noções concernentes à estética da recepção” (PASSOS, 2009).

Se, conforme vimos discutindo neste trabalho, o estilo está relacionado aos riscos aos quais os sujeitos se expõem ao transcender os elementos de uma cultura, podemos afirmar que esses riscos estão correlacionados com o prazer estético proporcionado pelas brincadeiras linguísticas infantis. Nesses processos de ruptura que o sujeito dá a ver o que há de mais singular em si e, entre seus efeitos, está a autoria.

4.2 A possibilidade da autoria

A autoria na escrita de crianças é um campo de estudos fértil na área de ensino de língua materna (CALIL, 2004; 2008, POSSENTI, 2002; 2013). Nesses trabalhos, autoria é compreendida como a possibilidade de os sujeitos apropriaram-se das palavras alheias.

Os trabalhos de Eduardo Calil (2004, 2008), por exemplo, tomam como objeto de estudo a relação entre quem escreve e o texto escrito, para tanto, estudam o processo de escrita de manuscritos escolares, apreendido através do registro da interação de duas crianças, Nara e Isabel, trabalhando juntas na escrita de diversos textos.

Na análise dos dados de pesquisa, o autor (CALIL, 2004) apontou que o sentido surge “nas relações entre os textos e suas articulações com as formações discursivas” (p. 18). Esses movimentos são marcados pela submissão do sujeito à língua e ao discurso. Contudo, essa

mesma submissão que limita o que pode ser dito, é também o que abre brechas para a ruptura, a transformação. Nas palavras do autor:

[...] nas práticas de textualização há o ‘já dito’ e através dele o sujeito ‘se mostra como uno’ (processo de identificação (imaginária)), mas também há a possibilidade para o inesperado, para a ruptura na medida em que o sujeito é capturado por termos que formam outras redes de interpretações, rompendo com formações discursivas dadas (CALIL, 2004, p. 52).

Reproduzimos um exemplo de como essas rupturas aparecem no processo de escrita de Nara e Isabel, registrado por Calil (2004, p. 144):

[...]

NARA: – Um dia...

ISABEL: – (entendendo outra coisa) Bom dia?!.. aiiiiii...

NARA: – *Um* dia *umm*... não... Era uma vez! Não... Ééééé... não, não, não, não... Então...

ISABEL: – Ah! vai Nara isso é (S.I)... (rindo)

NARA: – ... vai tá bom. Era uma... era uma vez... (Isabel escrevendo) ... então era uma vez... então era uma vez... então era uma vez em... (olhando para outras crianças)

ISABEL: – Era uma vez um japonês...

NARA: – que cagô na boca dos cêis treis...

ISABEL: – Ah, não! Pára.

(PEQUENA PAUSA)

NARA: – Então... então... uma rainha... uma raiinhaaa...

[...]

Esse diálogo ocorreu no momento em que as duas meninas escreviam a história, que se chamaria *A rainha comilona*. Ao discutir com Isabel como poderiam começar a história, Nara repete diversas vezes a expressão “era uma vez”, comumente utilizada no início de contos de fada. Interrompendo a colega, Isabel adicionou a expressão “um japonês”, que foi prontamente completada por Nara com o enunciado “que cagô na boca dos cêis treis...”.

Para o autor (CALIL, 2004), percebe-se, nesse registro, o caráter cômico das sugestões de Isabel e Nara para completar o enunciado “Era uma vez”. Aproveitando-se da sonoridade da expressão, as meninas propuseram complementos inusitados, considerando o que esperado para um conto de fadas tradicional.

Partindo da análise feita por Calil (2004), gostaríamos de salientar o momento em que Isabel deixa de concordar com a brincadeira, afirmando: – *Ah, não! Pára*. Em nossa avaliação, essa desistência em continuar o jogo verbal ocorre pois, provavelmente, a menina sabia que o texto que elas estavam escrevendo era uma produção escolar, que passaria pelo crivo de um professor. Sabia, ainda, que na cultura escolar, há elementos que, validam, ou não, os enunciados com os quais ela mesma e sua colega brincavam.

Ademais, sendo crianças que tiveram contato com diversos materiais de leitura, possivelmente, conheciam as características de um conto de fadas e dos tipos de personagens e ações que, geralmente, fazem parte dessas histórias. Isso significa que as meninas elaboraram hipóteses a respeito do que pode ou não ser dito (no caso, escrito) em uma dada conjuntura, ou seja, estiveram submetidas à incidência das *formações discursivas* que circulam na instituição escolar (PÊCHEUX, 1983/ 1997).

Se todo discurso, incluindo o escolar, está submetido a leis externas que regulam o que pode ou não ser dito, qual é a medida em que o aluno pode e/ou consegue *arriscar* e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como parte daquela comunidade linguística? É a respeito dessa possibilidade que discorreremos, a seguir, a partir dos trabalhos de Possenti (2002; 2013).

Para discutir um conceito de autoria que abarcasse textos escolares, Possenti (2002, 2013) partiu da noção trabalhada por Foucault (1970/ 1996; 1970/ 2001). Para este, a autoria é pensada em termos discursivos, caracterizada pela fundação de uma discursividade e a construção de uma obra. Estudando a questão da autoria, Possenti (2013) afirmou que há uma lacuna no que se refere a outros espaços que não sejam os de uma obra ou de uma discursividade. Em suas palavras,

Nada disso, evidentemente, se aplica a narrativas quotidianas ou a textos escolares, nem mesmo à maioria dos textos jornalísticos como os que são assinados, sejam reportagens ou colunas de opinião (que, no entanto, selecionadas e agrupadas, podem ser uma das vias da constituição de um autor) ((POSSENTI, 2013, p. 242).

Em busca de uma definição de autoria que considerasse textos que não compõem uma obra, Possenti (2001) apresentou uma noção de autoria compatibilizada com a Análise do Discurso e com as noções de enunciação e estilo. Nessa perspectiva, autoria poderia ser pensada como uma manifestação peculiar relacionada à escrita que pressupõe a inscrição em uma determinada discursividade, levando em consideração a singularidade de quem escreve. Seria, nas palavras do autor,

[...] postular não uma espécie de média estatística entre o social e o individual, mas de tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício [...]. (POSSENTI, 2001, p. 96)

Para dar objetividade à noção de autoria, Possenti (2002) indica três atitudes assumidas por um “autor”:

- a) Dar voz aos outros enunciadores: Trata-se, nos termos de Ducrot (1987) de assumir-se como um locutor (L) e gerenciar os enunciadores (E) que traz para seu texto. O “como” estaria no arranjo dos diferentes enunciadore(s) no texto.
- b) Manter a distância em relação ao próprio texto: Nesse caso, relacionada ao item anterior, seria a habilidade do autor em separar-se, enquanto pessoa, do locutor (L) e dos enunciadores que gerencia em seu escrito.
- c) Evitar a mesmice: Se um bom texto tem a ver com um “como”, este item trata da maneira singular através da qual pode-se dar voz aos outros enunciadores em um texto.

O conceito de *indícios de autoria* (POSSENTI, 2002), ao tratar dos modos pelos quais um sujeito, que ainda não tem uma obra, encontra possibilidades de incluir sua singularidade na comunidade discursiva da qual faz parte, nos é muito caro. Contudo, nosso interesse está em evidenciar, em textos escolares, quais são as marcas recorrentes na produção de um mesmo sujeito. A partir da discussão de Possenti (2002) pressupomos que essas marcas podem estar em como os sujeitos gerenciam os enunciadores do próprio texto.

4.2. Enunciação e estilo

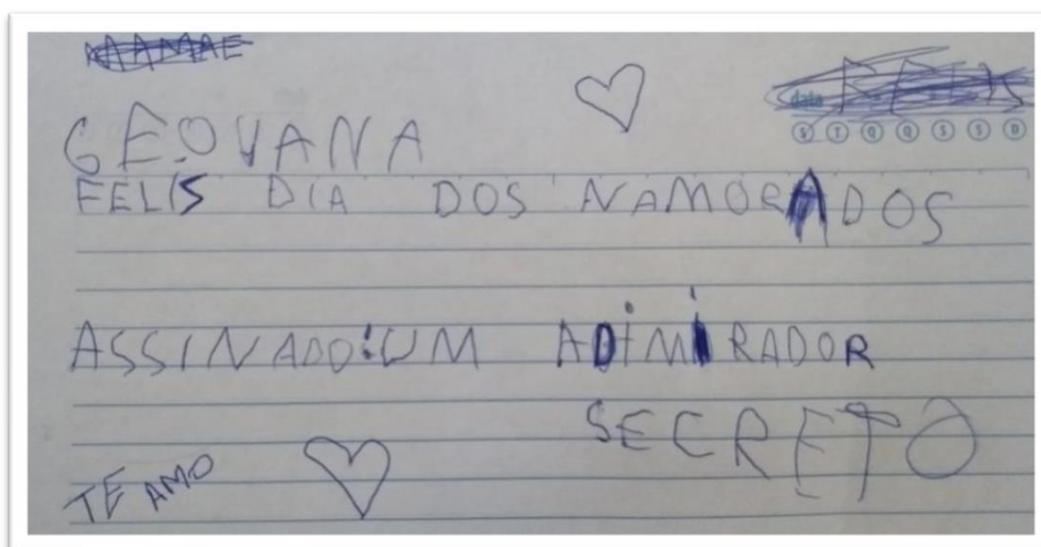
Conforme vimos em Possenti (2002), uma das formas de demonstrar os *indícios de autoria*, na materialidade do texto, é pelo modo como um locutor (L) dá voz aos outros enunciadores (e). Tal afirmação baseou-se na teoria polifônica da enunciação de Ducrot (1987) que, questionando a unicidade do sujeito da enunciação, postulou que um dizer traz outras vozes que contribuem com a construção de um ponto de vista.

Identificam-se, assim, ao menos, duas instâncias: o locutor (L) e os enunciadores (e). Por L, compreende-se a instância “a quem se deve atribuir a responsabilidade da ocorrência do enunciado” (p. 182). Ressalte-se que L não corresponde necessariamente ao sujeito, enquanto ser no mundo (λ). Um informe do Planalto, por exemplo, tem como L o Presidência da República, ainda que não seja o próprio presidente que o tenha redigido. Os pontos de vista que compõem os enunciados – os enunciadores – são colocados em cena por L, como se fossem personagens de uma peça de teatro, mesmo que não se explicita a origem de cada enunciado.

Conforme Possenti (2002), assumir a instância ficcional do L requer do sujeito um certo distanciamento. Retomando a discussão realizada no segundo capítulo desta tese, trata-se, por um lado, do afastamento necessário para considerar a incompletude do Outro, o \mathcal{A} . Por outro, a incompletude do Outro é condição necessária para que esse distanciamento ocorra.

Para ilustrar nossa afirmação, apresentaremos mais uma produção de Gabriel de Lucca, o menino que ficou conhecido por meio do bilhete, informando a respeito da ausência de aulas. Nesse outro texto, reproduzido a seguir, Gabriel assume o papel de um admirador secreto de Geovana, sua mãe.

Quadro 43 – Bilhete escrito por Gabriel de Lucca



Fonte: BONORA, MARTINS, 2018.

Segundo o relato de Geovana (BONORA; MARTINS, 2018), o bilhete chegou a suas mãos na ocasião do dia dos namorados. A responsabilidade pelo enunciado, ou seja, a instância L, é atribuída a “um admirador (sic) secreto”, cujo enunciado, dirigido à Geovana, expressa felicitações pelo dia dos namorados. É possível que na versão inicial desse texto, Gabriel tenha se reportado a sua mãe, dado que, no topo da página, foi escrita a palavra “mamãe”. Posteriormente, ela foi rasurada, indicando que a palavra deveria ser desconsiderada.

Para conseguir cumprir seu objetivo, ou seja, deixar sua mãe feliz ou fazê-la se sentir querida, Gabriel precisou criar uma ficção textual. Desse modo, ainda que ele, Gabriel, fosse empiricamente o responsável por aquela enunciação, a instância L evidenciava que a mensagem

era atribuída a um admirador secreto. E, aquela a quem o bilhete fora endereçado, deixava de exercer o papel de *mamãe*, para ser Geovana.

Lembremos que, para passar sua singularidade no mundo, é preciso assumir uma posição de Sujeito (\$) que, diferente do *eu*, considera o Outro como instância reguladora (LACAN, 1956/1998). Nesse sentido, o primeiro risco assumido pelo sujeito é abandonar uma posição narcísica e reconhecer sua falta constitutiva.

Assim, conforme Possenti (2012), para produzir um texto autoral é necessário construir um lugar que leve em conta a alteridade e a cultura. Por essa razão, L não necessariamente vai corresponder à pessoa enquanto ser no mundo, já que a regulação dos enunciadores não deve partir do ponto de vista exclusivo da pessoa, mas ser construída tendo em vista o interlocutor.

4.3 Nos indícios, o estilo

Tendo realizado um percurso teórico a respeito da possibilidade de apropriar-se das palavras alheias, estamos em condições de evidenciar modos de, abrindo mão de um posicionamento seguro, transcender as normas que regem uma cultura: o estilo. Para tanto, selecionamos a produção de uma das participantes da pesquisa, E.D., uma menina que, à época do início da coleta do *corpus*, tinha 9 anos e seis meses de idade.

A escolha pela produção de E.D. atesta um processo que ocorreu durante todo o período desta pesquisa. Esclarecemos: desde o início deste trabalho, temos analisado textos que compõem nosso *corpus*, em diferentes ocasiões (como, por exemplo, em COSTA, 2014; 2016). Assim, tivemos a oportunidade de discuti-los e colocar à prova nossas hipóteses a respeito do estilo. A análise do conjunto de textos produzidos por E.D., que será realizada na sequência, reúne as diversas reflexões que realizamos nessas ocasiões. Nesse processo, buscamos, tal como propõe Ginzburg (1989), descrever o estilo de E.D. a partir de um olhar para o detalhe, para os inícios.

E.D. produziu oito, das dez propostas de escrita. A Tabela 6, a seguir, elenca as tarefas produzidas pela menina, o período em que foram produzidas e sua idade quando os escreveu.

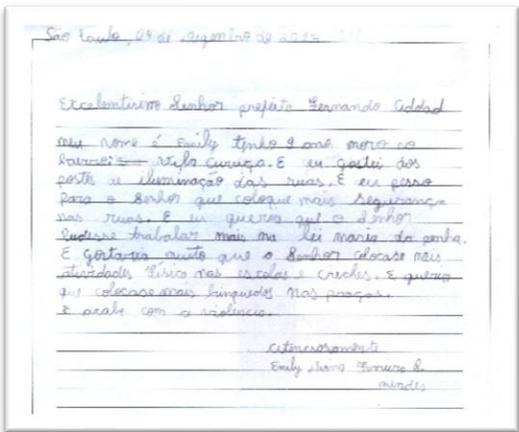
Tabela 6 – Atividades realizadas por E.D. no âmbito da pesquisa

Proposta de escrita	Data da coleta	Ano escolar	Idade
Carta de reclamação	Dezembro/ 2013	3º ano	9a; 6m
Fábula	Março/ 2014	4º ano	9a; 10m
Entrevista	Agosto/ 2014	4º ano	10a; 3m
Poema	Novembro/ 2014	4º ano	10a; 6m
Fábula	Março/ 2015	5º ano	10a; 10m
Lenda urbana	Agosto/ 2015	5º ano	11a; 3m
Poema	Novembro/ 2015	5º ano	11a; 6m
Relato	Setembro/ 2016	6º ano	12a; 4m
Narrativa de aventura	Dezembro/ 2016	6º ano	12a; 7m

Fonte: elaboração da pesquisadora

Os textos serão apresentados em ordem cronológica. Destacaremos, em nossa exposição, os enunciadores colocados em cena nos textos produzidos pela menina, os quais atestam um risco, que permanece ao longo de suas produções. Passemos aos textos.

Quadro 44 – Carta de reclamação produzido por E.D. (3º ano) em novembro de 2013.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excelentíssimo Senhor prefeito Fernando Addad 2. Meu nome é Emily tenho 9 anos moro no 3. bairro: - Vila Curuça. E eu gostei dos 4. postes de iluminação das ruas. E eu 5. quero para o Senhor que coloque mais 6. segurança 7. nas ruas. E eu queria que o Senhor 8. pudesse trabalhar mais na lei maria da 9. penha. 10. E gostaria muito que o Senhor colocasse 11. mais 12. atividades Físicas nas escolas e creches. 13. E quero 14. que colocasse mais brinquedos nas 15. praças. 16. E acabe com a violência. 17. Atenciosamente 18. Emily Diana Ferreira S. 19. Mendes
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Com 14 linhas de extensão, a carta de E.D. é composta prioritariamente pela explicitação de opiniões e realização de pedidos ao interlocutor, no caso, o prefeito da cidade. Observemos como ocorre essa interlocução.

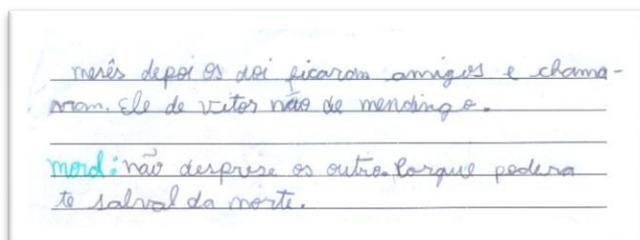
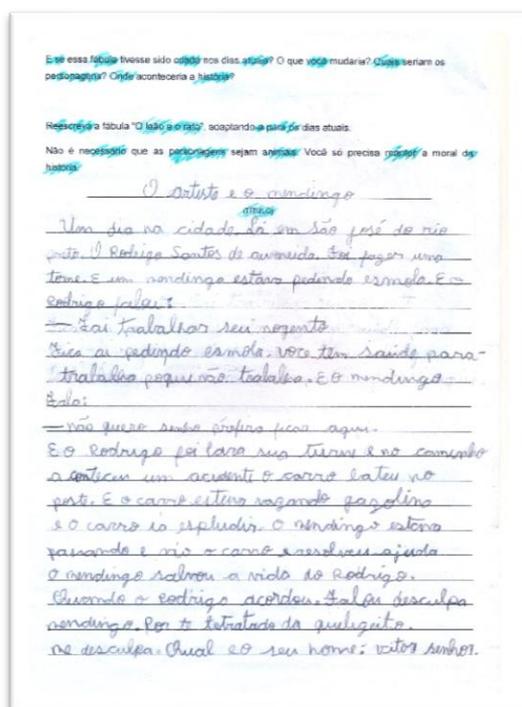
Nos enunciados em que o enunciador corresponde ao locutor, ou seja, aqueles em que os verbos estão conjugados em primeira pessoa, observamos a expressão de sua opinião a respeito da gestão (gostei, linha 3) e seus pedidos ao interlocutor (pesso (sic), linha 4, e quero, linha 9). A polidez esperada para um pedido formal aparece apenas na linha 8, *gostaria*, conjugado no futuro do pretérito.

Os enunciados que expressam pedidos ao prefeito (linhas 5, 6, 7, 8 e 10), indicam conhecimento ou, ao menos, uma hipótese acertada, a respeito dos modos de dirigir-se a alguém para fazer um pedido, no caso, o emprego do modo subjuntivo. Na linha 11, parece-nos que há a inserção de outro enunciador, o qual enfatiza a última solicitação, em relação à violência. Diferente dos outros pedidos, neste caso, a solicitação é construída com o verbo no modo imperativo.

É possível que o emprego do imperativo, nesse caso, tenha sido fruto de desconhecimento em relação aos modos de realizar pedidos a autoridades. Porém, se considerarmos que foram utilizadas formas de polidez na elaboração dos outros pedidos, pode-se supor que o emprego do imperativo na exigência em relação à violência tenha sido intencional. Trata-se, a nosso ver, de uma mudança de tom para enfatizar a importância do pedido.

Ressalte-se, ainda, o fato de que a solicitação a respeito da violência, encontra-se na última linha do corpo da carta, em um parágrafo único, separada do restante do texto.

Quadro 44 – Fábula produzido por E.D. (4º ano) em março de 2014.



1. O artista e o mendigo
2. Um dia na cidade. Lá em São José do rio
3. preto. O Rodrigo Santos de Almeida. Foi fazer uma
4. torne. E um mendigo estava pedindo esmola. E o
5. Rodrigo falou:
6. — Fai trabalhar seu nojento
7. Fica ai pedindo esmola. Você tem saúde para
8. trabalha poque não trabalha. E o mendigo
9. Fala:
10. — Não quero senho prefiro ficar aqui.
11. E o Rodrigo foi para sua turne e no caminho
12. a conteceu um acidente o carro bateu no
13. poste. E o carro estava vazando gasolina
14. e o carro ia espludir. o mendigo estava
15. passando e vio o carro e resolveu ajuda
16. o mendigo salvou a vida do Rodrigo.
17. Quando o Rodrigo acordou. Falou desculpa
18. mendigo. Por te tetratado da queligeito.
19. me desculpa. Qual e o seu nome: Vitor senhor
20. mesês depois os dois ficaram amigos e chama
21. mam. Ele de Vitor não de mendigo.
22. Moral: não despreze os outro. Porque podera
23. te salva da morte.

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A fábula produzida por E.D (à época com 9 anos e 10 meses), que é uma versão de “O leão e o rato”, é intitulada “O artista e o mendigo” (linha 1), assinalando, assim, os protagonistas da história. Na sequência (linhas 2 a 5), é estabelecida a situação inicial da narrativa, qual seja: um cantor ter ido fazer um show na cidade de São José do Rio Preto e ter

encontrado um mendigo. Ressalte-se que ao explicitar o local onde o show se realizaria, a menina utiliza o advérbio *lá*, enfatizando a distância da cidade do local de onde enuncia.

O conflito tem início a partir do encontro da personagem “Rodrigo Santos de Almeida” com o mendigo, o qual é ofendido pelo cantor. A escolha em atribuir nome e sobrenome para o artista, a nosso ver, serve para colocar o personagem em uma posição social superior. Isso porque há uma ideia comum de que pessoas abastadas tenham nomes extensos. Na linha 6, o artista ordena ao mendigo que vá trabalhar e o insulta, dizendo que o mesmo é “nojento”. Percebe-se que há uma intenção em enfatizar a atitude ofensiva do cantor para com o pedinte, através do imperativo e da palavra nojento, que remete a algo que causa repugnância.

Ainda dirigindo-se ao mendigo, nas linhas 7 e 8, o cantor faz duras críticas ao comportamento daquele. O tom da crítica soa como uma repetição de um senso comum, moralista, de que quem pede dinheiro poderia estar trabalhando, ao invés de mendigar.

Frente aos insultos e acusações, não fica claro o tom que o mendigo usa ao responder Rodrigo. Mas, pela forma de tratamento “senhor”, que utiliza para se dirigir ao cantor, parece-nos que foi uma atitude passiva ou, ao menos, respeitosa. Para marcar a posição social que os personagens ocupam, foi utilizado o pronome de tratamento “senhor”, para que o pedinte se dirigisse a Rodrigo e, “você”, para o inverso, sugerindo que há uma hierarquia entre os dois.

Das linhas 11 a 17, temos o clímax da história, com a narração de uma sequência de eventos separados pelo conectivo “e”. Saliente-se que, na linha 17, ao começar a narrar o desfecho de sua narrativa, E.D. utiliza o conectivo *quando*, ao invés de *e*. É possível que ela atribua valores temporais diferentes para os dois, assim, *e* serviria para separar uma sequência de eventos com proximidade temporal menor, enquanto *quando* marcaria maior espaço de tempo. Ainda no clímax da narrativa, ao se referir ao personagem “mendigo”, E.D. faz uso do artigo definido *o*, ao invés de *um*, utilizado na primeira menção ao personagem, na linha 4.

O desfecho da fábula acontece com o arrependimento de Rodrigo, motivado pela atitude heroica do mendigo, que passa a ser chamado de Vítor (linhas 20 e 21). O uso da terceira pessoa do plural do verbo *chamar* sugere que o reconhecimento do ato heroico de Vítor ocorreu por parte de mais pessoas, além de Rodrigo.

Feita a apresentação geral da narrativa, voltemo-nos para os enunciados atribuídos a Rodrigo e a Vítor. E.D. confere aos dois personagens falas que, geralmente, não são ditas em voz alta, ainda que possam representar o que muitas pessoas pensam. Ao avistar um mendigo, o personagem Rodrigo reproduz uma série de frases do senso comum que relacionam mendicância a morosidade (linhas 6 a 9). As acusações são precedidas da ordem “Fai (sic)

trabalhar” (linha 6) e do insulto “nojento” (linha 7). Para a surpresa do leitor, o personagem Vítor confirma parte das críticas do cantor, uma vez que indica que prefere continuar onde está, pedindo esmolas (linha 10).

A partir da análise dessas duas peças, a carta e a fábula, já podemos esboçar alguns comentários acerca da interlocução nos textos de E.D. Tanto o enunciador da carta, que muda o tom que vinha sido mantido na carta, ao exigir o fim da violência, quanto Rodrigo e Vítor, enunciam, com naturalidade, frases que, de modo geral, poderiam ser interditas nos contextos nos quais tais enunciados teriam sido ditas. Continuemos seguindo essa hipótese.

Quadro 45 – Entrevista produzida por E.D. (4º ano) em agosto de 2014.

<p>No dia 5 de outubro de 2014, os eleitores escolherão o próximo governante do nosso país. Se você pudesse entrevistar os candidatos à presidência, o que perguntaria? Registre suas ideias no espaço abaixo. Você pode elaborar perguntas gerais, ou seja, para todos os candidatos; ou perguntas específicas para cada um deles.</p> <p>Marina: O que você pretende mudar no Brasil? O que você faria se descobrisse que deputados desviavam dinheiro? O que você pretende fazer sobre o desmatamento de árvores e sobre o lixo? Você vai redistribuir a água de uma cidade para a outra? O que você pretende deixar algumas coisas como estão? quais? Você vai implantar o horário integral nas escolas? Você tem novas propostas para o Brasil? qual seria? Você vai aumentar a renda mensal?</p> <p>Nome: <u>Charly Dias B. S. Mendes 4º ano</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marina: O que você pretende mudar no Brasil? 2. O que você faria se descobrisse que deputados desviavam dinheiro? 3. O que você pretende fazer sobre o desmatamento de árvores e sobre o lixo? 4. Você vai redistribuir a água de uma cidade para a outra? 5. O que você pretende deixar algumas coisas como estão? quais? 6. Você vai implantar o horário integral nas escolas? 7. Você tem novas propostas para o Brasil? qual seria? 8. Você vai aumentar a renda mensal?
--	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Composta por sete questões, todas direcionadas a então candidata à presidência, Mariana Silva, a entrevista parece-nos ter sido pensada de maneira a dificultar respostas evasivas. Com exceção da segunda pergunta, na qual é usada a forma do subjuntivo para marcar uma hipótese, todas as outras perguntas, elaboradas com formas indicativas do presente e do futuro, sugerem uma cobrança à pessoa entrevistada. Assim, ainda que considere as especificidades do interlocutor, no caso uma personalidade política, o entrevistador não

demonstra receio ou enfatiza polidez. Em vez disso, prioriza dar-lhe a oportunidade de falar a respeito de problemas específicos do país.

O quadro a seguir, reproduz as questões elaboradas por E.D., separando-as a partir das expressões que as introduzem.

Quadro 46 – Questões elaboradas por E.D

Você vai	redistribuir água de uma cidade para a outra? implantar o horário integral nas escolas?
O que você pretende	mudar no Brasil? fazer sobre o desmatamento das árvores e sobre o lixo? deixar algumas coisas como estão?
Você tem	novas propostas para o Brasil?
O que você faria	se descobrisse que deputados desviam dinheiro?

Fonte: elaboração da pesquisadora.

O primeiro grupo, cujas questões são introduzidas pelo verbo *ir*, sugerem a confirmação de uma ação futura. É como se E.D., já reconhecendo questões importantes para os brasileiros, estivesse confirmando a preocupação da candidata em relação a esses assuntos.

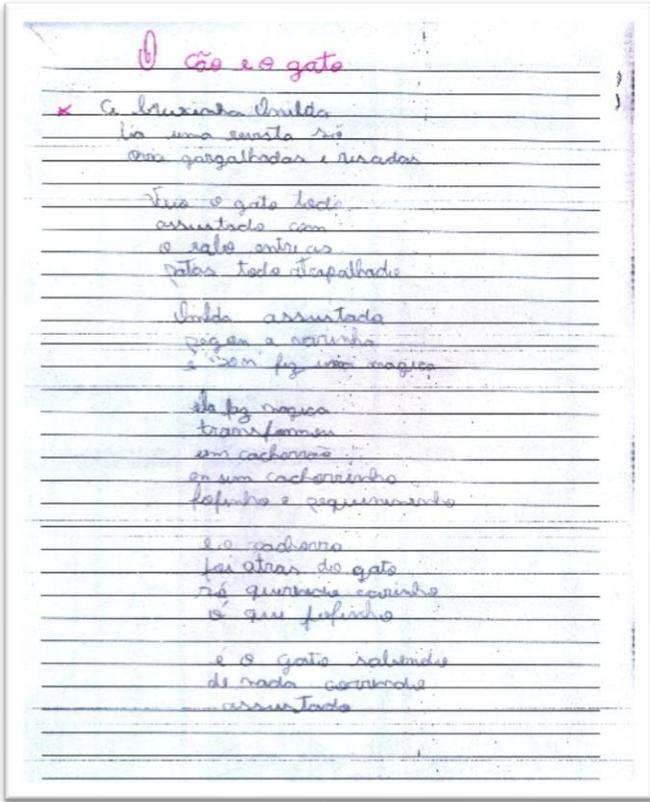
No segundo grupo, o verbo *pretender* tem função similar a do verbo *ir*, do primeiro grupo, posto que remete aos planos futuros da entrevistada. Contudo, parece-nos que no primeiro grupo trata-se de confirmação a respeito de questões mais urgentes e, no segundo, um interesse em relação ao que a candidata pretende fazer. Vejamos que, no segundo grupo, as questões iniciam-se com a expressão “o que”, fato que abriria precedentes para respostas mais elaboradas.

O terceiro grupo apresenta somente uma pergunta, iniciada pelo verbo *ter*. É uma questão mais aberta, na qual a candidata teria a oportunidade de falar a respeito de seus planos para o país. O emprego do adjetivo *nova*, que caracteriza *propostas*, sugere que quem elaborou a entrevista espera ouvir proposições que ainda não tenham sido colocadas em prática por governos precedentes.

No último grupo, único em que o verbo está conjugado no subjuntivo, E.D. levanta a possibilidade de que políticos desviem dinheiro. O uso do subjuntivo sugere que a menina esteja tomando o cuidado de não fazer acusações precipitadas.

Percebe-se, também, a partir da leitura das questões, que L leva em conta conhecimentos prévios a respeito da ex-candidata e da situação do país à época das eleições de 2014. Uma das pautas frequente nas falas de Marina Silva, que inclusive foi ministra do meio ambiente, é a preservação e defesa dos recursos naturais. Assim, a pergunta de E.D. a respeito do desmatamento das florestas e destinação do lixo (linhas 4 e 5), a nosso ver, sugere conhecimento sobre a biografia da então candidata. Já as perguntas a respeito desvio de dinheiro por parte de agentes do governo (linha 3) e o abastecimento de água tratada nas residências, foram assuntos que, no ano de 2014, eram discutidos nos noticiários e debatidos entre os candidatos.

Quadro 47 – Poema produzido por E.D. (4º ano) em novembro de 2014.

 <p>O cão e o gato A bruxinha Onilda lia uma revista só ovia gargalhadas e risadas Veio o gato todo assustado com o rabo entre as patas todo atrapalhado Onilda assustada pegou a varinha e fez uma magia ela fez magia transformou em cachorrão em um cachorrinho fofinho e pequenininho e o cachorro foi atrás do gato só querendo carinho ó que fofinho e o gato sabendo de nada correndo assustado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O cão e o gato 2. A bruxinha Onilda 3. Lia uma revista só 4. ovia gargalhadas e risadas 5. Veio o gato todo 6. assustado com 7. o rabo entre as 8. patas todo atrapalhado 9. Onilda assustada 10. pegou a varinha 11. e Bom fez uma magia 12. Ela fez magia 13. Transformou 14. um cachorrão 15. em um cachorrinho 16. fofinho e pequenininho 17. e o cachorro 18. foi atrás do gato 19. só querendo carinho 20. ó que fofinho 21. e o gato sabendo 22. de nada correndo 23. Assustado
---	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

O poema *O cão e o gato* (linha 1) é composto por 6 estrofes, as quais apresentam de 3 a 5 versos. Os versos são curtos, com três ou quatro palavras em cada um.

Para além do arranjo espacial, a linguagem poética apresenta-se por meio de rimas, internas e externas, empregadas ao longo do texto, ainda que não de forma esquemática. É o

caso de “gargalhadas e risadas” (linha 4), “assustado” (linha 6) e “atrapalhado” (linha 8), “cachorrinho” (linha 15) e “fofinho e pequenininho” (linha 16), e “sabendo” (linha 21) e “correndo” (linha 22).

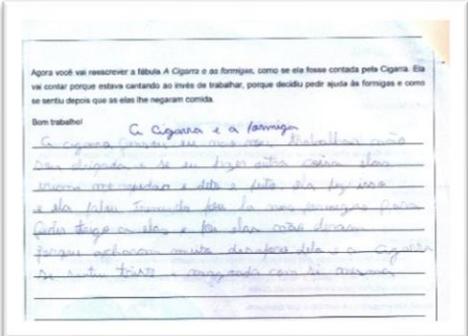
Na terceira estrofe, verificamos o uso de um recurso que foi frequente no *corpus*, a onomatopeia. Nossa hipótese é que “bom” (linha 11) represente o ruído que teria sido decorrente do feitiço feito pela bruxa Onilda.

Na quarta estrofe, identificamos outro recurso recorrente no *corpus*, a derivação sufixal, a qual foi utilizada para contrastar a transformação ocorrida com o cachorro após o feitiço realizado pela bruxa: “Transformou/ um cachorrão/ em um cachorrinho” (linhas 13 a 15). Na sequência, para descrever o cachorro após a transformação, E.D. utiliza os adjetivos *fofinho* e *pequenininho* (linha 16). Lembremos que, conforme discutido no capítulo precedente, o diminutivo, com valor afetivo, foi frequente nas produções que compõem o *corpus*.

Sendo um poema narrativo, seu enredo trata da perseguição entre um gato e um cachorro que, por meio do feitiço da bruxa, acabaram mudando de tamanho. Não são explicitados diálogos entre as personagens, no entanto, pode-se identificar a mobilização de enunciadores. Salientaremos, nesta análise, o verso *Ó que fofinho* (linha 19).

Na linha 19, o enunciador expõe uma opinião a respeito do cão que, a seu ver, só queria carinho (linha 18). Esse julgamento ocorre de maneira coloquial e afetiva, por meio da interjeição *ó* que, de acordo com Houaiss (2009), é uma forma reduzida de “olhem”, e do diminutivo, cujas características estilísticas já foram discutidas. Verificamos, assim, uma quebra, marcada pela entrada de um enunciador que reitera uma característica do cachorro – ser “fofinho”, a qual já havia sido evidenciada na linha 16.

Quadro 48 – Fábula produzida por E.D. (5º ano) em março de 2015.

 <p> Agora você vai reescrever a fábula A Cigarra e as formigas, como se ela fosse contada pela Cigarra. Ela vai contar porque estava cantando ao invés de trabalhar, porque decidiu pedir ajuda às formigas e como se sentiu depois que as elas lhe negaram comida. Bem trabalho! A Cigarra e a formiga A cigarra pensou eu não vou trabalhar não sou obrigada e se eu fazer outra coisa elas iriam me ajudar e dito e feito ela fez isso e ela falou tremendo fou la nas formigas para pedir trigo a elas e foi elas não deram porque acharam muito desaforo dela e a cigarra se sentiu triste e magoada com si mesma. </p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A Cigarra e a formiga 2. A cigarra pensou eu nao vou trabalhar não 3. sou obrigada e se eu fazer outra coisa elas 4. iriam me ajudar e dito e feito ela fez isso 5. e ela falou tremendo fou la nas formigas para 6. pedir trigo a elas e foi elas não deram 7. Porque acharam muito desaforo dela e a cigarra 8. se sentiu triste e magoada com si mesma.
---	--

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Diferente da narrativa de Esopo, na qual é evidente a valorização do trabalho em detrimento da preguiça e da desocupação, no texto de E.D, a personagem principal apresenta-se explicitamente avessa a esses valores. Essa postura é dada no primeiro enunciado atribuído à Cigarra que pensou “eu não vou trabalhar não sou obrigada” (linhas 2 e 3).

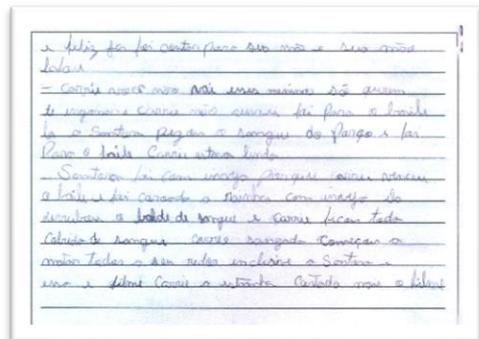
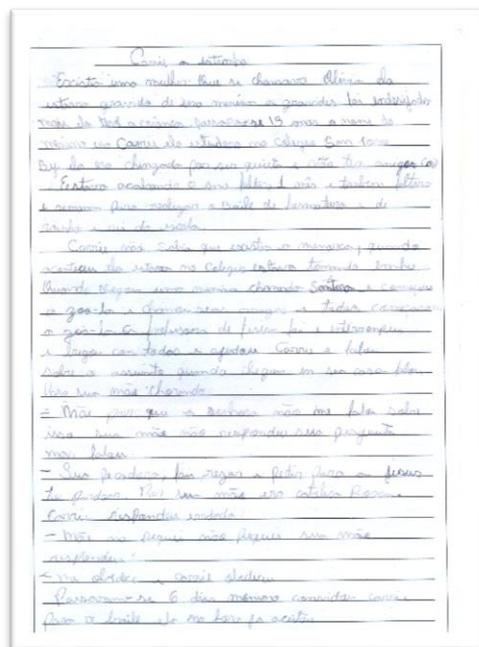
Além da postura de confronto à suposta obrigatoriedade relacionada ao trabalho, percebemos a informalidade com que a personagem se expressa utilizando a frase feita *não sou obrigada* (linha 3). Esse tipo de marca de informalidade aparece em outros momentos do texto como em “dito e feito” (linha 4) e “acharam muito desaforo” (linha 7). Seria possível supor que esses enunciados aparecem no texto devido a um desconhecimento da criança a respeito das características que um texto escolar deveria ter. Contudo, tendo acompanhado suas produções até aqui, podemos conjecturar que se trata de uma escolha estilística.

Observamos que os enunciados atribuídos à Cigarra sugerem que a personagem assume posturas que não seriam aceitas no contexto da enunciação dada. Seus enunciados, podem ser aproximados daqueles atribuídos ao mendigo Vítor, personagem da fábula analisada anteriormente.

Ao ser criticado por Rodrigo pelo fato de pedir esmolas e ser questionado sobre o motivo pelo qual não exerce nenhuma atividade remunerado, Vítor, o mendigo, disse: “Não quero senho (sic) prefiro ficar aqui.”. A recusa ao trabalho, aparece também na versão de *A Cigarra e a Formiga*, escrita por E.D. Nessa narrativa, ao refletir sobre o assunto, a personagem Cigarra pensou: “eu não vou trabalhar não sou obrigada” (linhas 2 e 3). Ainda, ponderando a possível reação das formigas, que trabalharam o ano inteiro, a Cigarra conta com a possibilidade de, mesmo não tendo trabalhado, ser ajudada pelas formigas.

Trata-se, nos dois casos, de mobilizar enunciadores que revelam posturas que não seriam esperadas nos contextos em que estão inseridos. No que diz respeito à Cigarra, especificamente, essa desvalorização do trabalho chega a ter um tom humorado, devido às expressões atribuídas a ela. Assim, o leitor é convidado a afeiçoar-se, e não a criticar, a postura da personagem.

Quadro 49 – Lenda urbana produzida por E.D. (5º ano) em agosto de 2015.



1. Carrie a estranha
2. Existia uma mulher Que se chamava Olivia ela
3. estava grávida de uma menina a gravidez foi indesejada
4. mais ela teve a criança passou-se 15 aos o nome da
5. Menina era Carrie ela estudava no colégio San Torre
6. By ela era chingada por ser quieta e não ter amigos (a)
7. Estava acabando o ano faltava 1 mês e também faltava
8. 1 semana para realizar o Baile de formatura e de
9. rainha e rei da escola.
10. Carrie não sabia que existia a menarca, quando
11. Aconteceu ela estava no Colégio estava tomando banho
12. Quando chegou uma menina chamada Santora e começou
13. a zoar-la e chamou seus amigos e todos começaram
14. A professora de física foi e interrompeu
15. e brigou com todas e ajudou Carrie e falou sobre o assunto quando chegou em sua casa falou
16. Para sua mãe chorando
17. — Mãe por que a senhora não me falou sobre isso sua mãe não respondeu sua pergunta mas falou:
18. — Sua pecadora, fai rezar e pedir para a Jesus te perdoar. Por sua mãe era católica Roxa.
19. Carrie respondeu irritada:
20. — Mãe não pequei não pequei sua mãe
21. Respondeu
22. — me obedece e carrie obedeceu
23. Passaram-se 6 dias menino convidou Carrie para o baile ela na hora já aceitou
24. e feliz já foi contar para sua mãe e sua mãe falou:
25. — Carrie você não vai esses meninos só querem
26. te enganar. Carrie não ouviu foi para o baile
27. la a Santora pegou o sangue do porco e foi
28. Para o balie Carrie estava linda
29. Santora foi com inveja porque Carrie venceu
30. o baile e foi coroada a rainha com inveja ela derrubou o balde de sangue e Carrie ficou toda
31. cobrida de sangue Carrie sangada começou a matar todos a seu redor inclusive a Santora e
32. isso e filme Carrie a estranha Cortado mais o filme
- 33.
- 34.
- 35.
- 36.
- 37.
- 38.
- 39.
- 40.

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

Ao ser solicitada a escrever uma lenda urbana que já tivesse ouvido ou lido, E.D. recontou a narrativa *Carrie, a estranha* de Stephen King. Pelas características desse relato parece-nos que a história foi escrita a partir da adaptação do romance para o cinema, posto que esse fato é indicado na linha 40.

O filme é protagonizado por Carrie, uma menina que sempre foi oprimida por sua mãe, que é retratada como uma religiosa fervorosa. Além dos maus tratos sofridos em casa, Carrie é discriminada e ridicularizada por seus colegas de escola. Com o passar do tempo, a menina descobre que tem poderes sobrenaturais, os quais são revelados a seus colegas e professores no dia do baile de formatura.

As primeiras seis linhas do texto constam do estabelecimento da situação inicial, a saber: uma mulher, chamada Olívia (linha 2), ter tido uma gravidez indesejada, na qual deu à luz a uma menina, Carrie (linha 5). Quinze anos depois, a menina, que estudava na escola San Torre By (linhas 5 e 6) e era “chingada (sic) por ser quieta e não ter amigos (s)” (linha 6). O detalhamento dessa descrição, com indicação dos nomes de pessoas e lugares, além da descrição da passagem do tempo, é similar ao que discutimos em relação à fábula “O artista e o mendigo”.

Considerando os mecanismos que E.D. utiliza para dar voz ao outro, destacaremos os enunciados atribuídos à protagonista, Carrie, e a sua mãe. Em relação à produção precedente, percebemos um refinamento na indicação das falas de personagens, com a utilização de sinais gráficos.

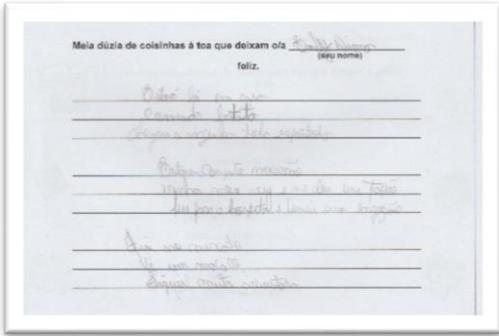
Após passar por uma situação vexatória em sua escola por conta de sua primeira menstruação, Carrie chega em casa e confronta a mãe, pois a mesma não havia lhe ensinado nada a esse respeito: “— Mãe por que a senhora não me falou sobre isso” (linha 24). Tendo recebido uma resposta evasiva de sua mãe, que a julga pecadora, a protagonista fica “irritada” (linha 23) e defende-se de forma incisiva: “— Mãe não pequei não pequei” (linha 24).

Chamou-nos a atenção a descrição da reação da personagem como estando irritada com sua mãe. Tendo assistido ao filme, observamos que a protagonista se mostra, no momento dessa cena, extremamente triste. A Carrie retratada no texto de E.D., diferentemente, apresenta uma postura similar à de outros personagens que já apresentamos nesta exposição, assumindo uma postura ética, que nem sempre condiz com os valores vigentes ao contexto em que estão inseridos. Na narrativa recontada por E.D., a personagem Carrie é vítima das contingências às quais foi submetida. Dessa posição, conforme a produção de E.D., caberia irritação, não tristeza.

Vemos, portanto, uma alteração significativa em relação ao texto que serviu de base para a escrita da lenda urbana.

Finalmente, cabe mencionar uma característica que vem se mantendo nas produções de E.D., que sugere uma espontaneidade na seleção de alguns termos linguísticos. É caso, por exemplo, de “católica roxa” (linha 22), utilizado para descrever a fé de Olívia, a mãe de Carrie. Essa descrição, até inesperada, pois o adjetivo “roxo”, normalmente, relaciona-se à paixão por algo ou alguém, e não a fervor religioso. A fé de Olívia é enfatizada pelas falas atribuídas a mesma, como por exemplo: “Sua pecadora, fai (sic) rezar e pedir para jesus te perdoar” (linhas 21 e 22)

Quadro 50 – Poema produzido por E.D. (5º ano) em novembro de 2015.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estava lá em casa 2. Comendo batata 3. chegou a vizinha toda espantada 4. Estava comento macarrão 5. minha mãe veio e me deu um tapão 6. fui para o hospital e tomei uma engeção 7. Fui no mercado 8. Vi um macaco 9. Fiquei muito assustada
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

O poema *Meia dúzia de coisinhas à toa que deixam “E.D.” feliz* trata-se de uma paródia do texto *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz*, de Otávio Roth (1996). A produção, conforme sugestão da proposta, possui nove versos, divididos em três estrofes. Percebe-se uma tentativa de estabelecimento de esquemas de rima, uma vez que os versos de cada estrofe rimam entre si.

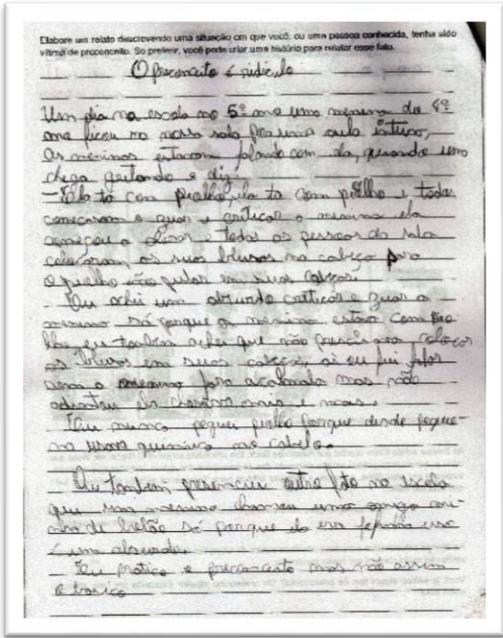
Tendo tomado o texto de Roth (1996) como base, o poema de E.D. assemelha-se ao mesmo, posto que remete a situações cotidianas de maneira bem-humorada. Contudo, a sutileza de Roth (1996) ao falar de pijamas de planeja, almoços de domingo e revoadas de flamingos não é mantida por E.D.

Como já mencionamos na análise de outras produções de E.D., observa-se uma espontaneidade e despreendimento ao politicamente correto. Vejamos, por exemplo, o enunciado

que compõe os versos da segunda estrofe: “Estava comento macarrão/minha mãe veio e me deu um tapão/ fui para o hospital e tomei uma engeção” (linhas 4 a 6).

Nesse anunciado, no qual *e* parece corresponder a L, já que o os pronomes e verbos relacionam-se à primeira pessoa do singular, observamos a descrição de uma cena que poderia levar o leitor a imaginar que a criança passou por algum tipo de violência e sentir pena dela. Esse efeito não ocorre, uma vez que, no lugar da descrição dos eventos e explicitação de sentimentos, temos três fatos sobrepostos, sem relação de causa e consequência. Tais fatos, possivelmente, fariam rir, pelo absurdo que retratam. É um procedimento similar ao realizado na terceira estrofe, na qual uma ida ao mercado culmina com o encontro com um macaco.

Quadro 51 – Relato produzido por E.D. (5º ano) em setembro de 2016.

 <p>Elabore um relato descrevendo uma situação em que você, ou uma pessoa conhecida, tenha sido vítima de preconceito. Se preferir, você pode criar uma história para ilustrar esse fato.</p> <p><u>O preconceito é ridículo</u></p> <p>Um dia na escola no 5º ano uma menina do 4º ano ficou no chão sob o banco da carteira inteira. Os meninos estavam falando com ela, quando ela chega gritando e diz: "Tô lá com piolho, tá com piolho e todo começou a zua e criticar a menina ela começou a chorar e todas as pessoas da sala colocaram as suas blusas na cabeça para o piolho não pular em suas cabeças. Eu achei um absurdo criticar e zua a menina só porque a menina estava com pio lho, eu também achei que não precisava colocar as blusas em suas cabeças, ai eu fui falar com a menina para acalmala mas não adiantou ela chorava mais e mais. Eu nunca peguei piolho porque desde pequena usava química no cabelo.</p> <p>Eu também presenciei outro fato na escola que não sei como chamou uma amiga minha de bolão só porque ela era fofinha isso é um absurdo. Eu pratico o preconceito mas não assim o básico</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O preconceito é ridículo 2. Um dia na escola no 5º ano uma menina do 4º 3. ano ficou na nossa sala por uma aula inteira, 4. As meninas estavam falando com ela, quando uma 5. chega gritando e diz: 6. — Ela ta com piolho, ela ta com piolho e todos 7. começaram a zua e criticar a menina ela 8. começou a chorar e todas as pessoas da sala 9. colocaram as suas blusas na cabeça para 10. o piolho não pular em suas cabeças. 11. Eu achei um absurdo criticar e zua a 12. menina só porque a menina estava com pio 13. lho, eu também achei que não precisava 14. colocar 15. as blusas em suas cabeças, ai eu fui falar 16. com a menina para acalmala mas não 17. adiantou ela chorava mais e mais. 18. Eu nunca peguei piolho porque desde 19. pequena usava química no cabelo. 20. Eu também presenciei outro fato na 21. escola 22. que um menino chamou uma amiga mi- 23. nha de bolão só porque ela era fofinha isso 24. é um absurdo. 25. Eu pratico o preconceito mas não assim 26. o básico
--	---

Fonte: manuscrito da pesquisa, coletado e transcrito pela pesquisadora.

A última produção de E.D., que à data da coleta tinha 12 anos e 6 meses de idade, consta do relato de uma situação de preconceito presenciada pela menina. Lembremos que, até aqui,

destacamos que os enunciadores mobilizados nos textos de E.D costumam expressar opiniões explícitas e, até mesmo, controversas. Não há um grande apreço pelo chamado politicamente correto, o que fica perceptível, inclusive, pelos diferentes graus de formalidade e informalidade que coexistem nos enunciados.

O relato apresenta uma situação na qual uma terceira pessoa é ridicularizada pelos colegas de sala por, supostamente, ter piolhos. O enunciador em primeira pessoa, que possivelmente corresponde a L, narra a cena com riqueza de detalhes, característica essa que vem sendo mantida nas produções de E.D.

O relato intitulado “O preconceito é ridículo” (linha 1), inicia-se com a contextualização da situação geradora do conflito, que seria o fato de uma menina do 4º ano ter passado uma aula inteira na sala do 5º ano (linhas 2 e 3). Enquanto a criança conversava com as colegas, uma pessoa gritou: “Ela ta (sic) com piolho, ela ta (sic) com piolho” (linha 6). Conforme temos discutido, é uma recorrência nos textos de E.D a mobilização de enunciadores que expressam explicitamente fatos ou opiniões que poderiam ser interditados. Sabe-se que, geralmente, não se afirmaria, em voz alta, que alguém tem piolhos. Lembremos, em termos de comparação, do personagem Rodrigo (da fábula *O artista e o mendigo*) que chamava Vítor de nojento.

A sequência do relato, descreve a cena na qual todos os alunos da turma colocam suas blusas na cabeça para “o piolho não pular em suas cabeças” (linha 10). A partir da linha 11, o enunciador mobilizado por E.D. expõe uma opinião sobre o assunto e relata a atitude em relação à criança que havia sido hostilizada. (linhas 11 a 13).

Ao longo do texto, verifica-se que há pouco uso de eufemismos. Como podemos verificar, na linha 20, quando explicita a ofensa “bolão” dirigida a uma pessoa conhecida. Ressalte-se que a ofensa é atribuída a outro enunciador, um menino (linha 19). Ao descrever a amiga, o enunciador que corresponde a L, indica que a colega é fofinha (linha 20).

Dificilmente alguém se assumiria preconceituoso ou afirmaria que “prática” preconceito. Por esse motivo, o encerramento do relato de E.D. é inusitado, uma vez que sugere a prática de preconceito por L, no caso, “o básico”. Dado que essa afirmação é precedida da conjunção adversativa “mas”, supomos que o “preconceito básico” é diferente das cenas de discriminação relatadas em sua produção.

4.4. O que aprendemos sobre o estilo de/ com E.D.

Se o estilo é outro a quem nos endereçamos (LACAN, 1966/1998), E.D. nos ensina que levar o Outro em consideração não significa dar consistência às nossas fantasias em relação às quais seriam as suas supostas expectativas. É necessário arriscar-se para fundar um estilo. Em suas produções, a menina arrisca-se de diferentes maneiras:

Por meio da instância do Locutor (L), ao usar a primeira pessoa do singular, a menina não parece ter receio em expressar seus posicionamentos, inclusive, os controversos. Contudo, esse *risco* não nos parece ser reflexo de uma inconsequência, dado que os efeitos em seus textos, conforme explicamos na análise, são engraçados e levam, até mesmo, a depreender uma postura ética sendo construída.

Por intermédio dos enunciadores mobilizados nas produções, percebe-se uma reiteração da postura expressa por L. Assim, em suas produções, o tom cômico e inesperado é dado por enunciados que expressam espontaneidade e discordância em relação aos valores colocados no contexto de cada enunciação.

Finalmente, por intermédio da linguagem, E.D. demonstra que consegue jogar com o conjunto de valores esperado pela instituição escolar. Assim, ela incluiu gírias e expressões informais em seus textos, sem, contudo, mostrar-se como alguém que desconhece os diversos registros linguísticos. A reiteração desses traços, a nosso ver, materializa uma repetição que é da ordem do registro do Real, compreendido aqui como “[...] o que retorna sempre ao mesmo lugar – a esse lugar onde o sujeito, na medida em que ele cogita, onde a *res cogitans*, não o encontra.” (LACAN, 1964/ 2008, p. 55).

Cabe mencionar, também, o cuidado em relação à forma, que foi se refinando no decorrer dos três anos da pesquisa. Desde as primeiras produções, percebemos um apreço nas descrições realizadas nos textos, as quais foram destacadas em nossas análises. O refinamento se deu, sobretudo, a partir da inserção de elementos formais nos textos. É o caso, por exemplo, de mecanismos coesivos como pontuação e conectores interfrásticos.

Sendo a permanência do estilo relacionada à repetição do Real, os traços que caracterizam a escrita de E.D. manifestaram-se em todas as produções coletadas no âmbito desta pesquisa. Esse achado, para nós, está em consonância com as considerações de Fiad (2004) a respeito do caráter maleável do estilo. Para a autora, o estilo está subordinado à

familiaridade que os sujeitos adquirem em relação aos gêneros discursivos a que são expostos durante seu processo de aquisição de escrita.

No caso de E.D., as características que permaneceram em suas produções são exemplares de uma posição subjetiva que, ao assumir o risco que é transcender o que é esperado dentro de uma cultura, demonstra uma apropriação das próprias palavras. *A riscar-se*, E.D. deu mostras de seu estilo, *riscando* a instância do Outro e, especialmente, *arriscando* uma posição potencialmente mais segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O menino pergunta ao eco
onde é que ele se esconde.
(MEIRELES, 1964/ 1987)

Neste trabalho, partimos de uma aposta, a qual considerou a possibilidade de identificar manifestações do estilo individual na escrita de crianças. Essa proposição inicial construiu-se a partir dos dados analisados em uma pesquisa anterior (COSTA, 2014), na qual estudamos as estratégias de argumentação e de persuasão na escrita infantil.

Nesse processo, conjecturamos a possibilidade de, ao analisar longitudinalmente produções de crianças, encontrar marcas que indiquem o estilo. Nossa hipótese inicial foi construída a partir da análise de duas produções de uma mesma criança. Na ocasião, observamos o estabelecimento de uma relação com a palavra poética, presente, por exemplo, nos jogos e brincadeiras infantis. Essa relação não é pautada apenas por uma satisfação pessoal, mas também por uma predisposição à interlocução.

Para dar consequência a essas acepções, tomamos a decisão de coletar textos escritos por alunos do 3º ao 6º ano do ensino fundamental. Ao final do período de constituição do *corpus*, reunimos 1011 textos, produzidos por 180 participantes da pesquisa, produzidos em resposta a 10 diferentes atividades escritas. Para possibilitar a análise do estilo, excluimos de nossa análise os alunos que não participaram de todos os anos da pesquisa, ou que produziram até metade das 10 tarefas propostas. Assim, nosso *corpus* final foi constituído por 436 produções, escritas por 51 participantes. Os textos foram escritos por alunos de uma escola municipal da cidade de São Paulo, produzidos exclusivamente em sala de aula.

Ressalte-se que não foram localizadas pesquisas a respeito do estilo em textos produzidos exclusivamente em contexto escolar. Outros trabalhos, os quais reconhecemos a relevância, já atestaram a possibilidade do estilo a partir da análise de textos produzidos por crianças e adolescentes em contextos diversos, como produções espontâneas, oriundos de pesquisa participante e cursos preparatórios para vestibular (ABAURRE; SABINSON; FIAD, 2003; HOLZMEISTER, 2013; KOERNER, 2003; FIAD, 2004, 2007; MACIEL, 2008; VIEIRA, 2005). Ao eleger o contexto de sala de aula como pano de fundo de nossa pesquisa,

esperamos oferecer subsídios a professores da escola básica e pesquisadores interessados em apreender as manifestações do estilo individual em produções escritas na escola.

Os traços de estilo localizados nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho permitiram-nos ratificar a tese que norteia esta pesquisa, a saber, o estilo emerge quando, abrindo mão de um posicionamento potencialmente seguro, os sujeitos exploram as diversas possibilidades de transcender as normas que regem uma cultura. A perene desconstrução dos ideais de si e do outro é condição necessária para assumir o risco.

Para sustentar essa tese, realizamos dois movimentos analíticos: a análise dos elementos expressivos presentes nos textos que compuseram nosso *corpus* final e análise do estilo de uma participante.

Em relação ao primeiro, demonstramos como as crianças criam o novo utilizando as mesmas velhas palavras (RIOLFI, 2004). Se, conforme nossa tese, o estilo emerge quando os sujeitos exploram as diversas possibilidades de transcender uma dada cultura, consideramos que os elementos da expressividade linguística podem ser marcas de um posicionamento que, ao valer-se das diferentes formas que a língua oferece, renova as formas de dizer. Ao mesmo tempo, ao priorizar o significante, obtém-se uma satisfação psíquica (LACAN, 1972-1973/1985) que, de acordo com Jakobson (1980/1987), comprova a universalidade da *função poética da linguagem* (JAKOBSON, 1956/2003).

Os elementos expressivos (MARTINS, 2012) mais recorrentes no *corpus* foram, nos textos em verso: derivação sufixal, paralelismo, inversão da ordem direta dos termos da frase, ritmo e rima; e nos textos em prosa: onomatopeia, acento de intensidade, sinais reiterados/ caixa alta, escolhas lexicais e justaposição de orações. Esses elementos foram mais frequentes nas produções de gêneros da esfera literária. Conforme Fiad (2004), o estilo tem um caráter maleável, contudo, a autora indica que as marcas de expressividade linguística seriam mais frequentes nos textos de caráter literário.

Vygotsky (1896-1934/2010) e Bakhtin (1895-1975/ 2013) relacionaram a expressividade infantil à espontaneidade e vivências cotidianas da infância. Os dados obtidos a partir da análise dos elementos estilísticos corroboram esses postulados, uma vez que localizamos, por exemplo, marcas de oralidade e mudança de registro linguístico nas produções do *corpus*. Contudo, consideramos que as experiências estéticas vivenciadas pelas crianças, tanto em suas comunidades, como na escola e em outros contextos, também podem ser uma das fontes da expressividade infantil. Assim, sugerimos pesquisas futuras que relacionem o ensino da arte e da literatura à escrita.

Em relação ao segundo movimento de análise de dados, destacamos o papel da alteridade nas manifestações do estilo, a partir da análise de oito produções de uma mesma criança. Ao ampliar a discussão de Possenti (2002), apreendemos recorrências no que se refere aos enunciadores mobilizados por ela.

As produções de E.D. são exemplares do que denominamos *arriscar-se*. Os enunciadores relacionados nos textos sugerem posicionamentos controversos e um tom cômico. Não se trata, no entanto, de enunciados inadequados ao contexto em que foram produzidos, uma vez que ao serem colocados em cena, pode-se depreender um tom espontâneo e, inclusive, uma postura ética.

O *risco* pode ser depreendido, inclusive, nos modos por meio dos quais E.D. mobiliza expressões informais e gírias em seus textos. Uma vez que uma das funções da instituição escolar é ensinar os usos padronizados de uma língua, seria um risco utilizar expressões informais e ser interpretado como alguém que desconhece as normas padronizadas do português. E.D., contudo, varia o registro linguístico, sugerindo que essa variação é deliberada.

Posto que o estilo é, para Lacan (1966/ 1998), o Outro a quem nos endereçamos, as produções analisadas nesta pesquisa demonstram que podemos depreender as manifestações do estilo já nas escritas produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental. As marcas linguísticas e discursivas elencadas ao longo deste trabalho corroboram nossa tese segundo a qual é considerando o campo da alteridade que se pode fazer passar sua singularidade no mundo.

Conforme indicamos no segundo capítulo desta pesquisa, desde o início da vida a palavra alheia constitui-nos e insere-nos na cultura da qual fazemos parte (LACAN, 1938/ 2003). É uma relação que vai além da díade eu-tu, uma vez que leva em consideração a dimensão simbólica (LACAN, 1953/1998). No campo da relação imaginária, não há possibilidade de estilo, posto que a produção de um sujeito terá como referência a imagem de si, como um reflexo no espelho. Em uma relação que leva o Outro em consideração e, sobretudo, permite o risco, o sujeito se coloca como alguém que, não simplesmente subordina-se a uma cultura, mas também se responsabiliza por sua permanência e renovação.

Esperamos que nossos achados ecoem em outras pesquisas e no ensino de língua materna. Bakhtin (1895-1975/ 2013) reforça a importância de se apreender os elementos estilísticos de uma língua, pois essa seria a maneira de apropriar-se da mesma, enquanto patrimônio cultural de um povo. Acreditamos que a instituição escolar tem um papel primordial nesse processo.

Consideramos, assim, que a escola possa possibilitar uma importante passagem, que terá como objetivo o *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003). Nas palavras da autora:

[...] a passagem que se faz da escrita como transcrição desordenada para a construção de uma *ficção textual* tornada coerente e coesa através do *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003) é análoga à inclusão efetiva do outro no meu texto. Se, para escritores proficientes, é possível ter incorporado em si o outro que se torna puro cálculo durante o trabalho, para os escritores iniciantes a presença física de alguém é fundamental (RIOLFI, 2015, p. 126)

Sugerimos, portanto, que se desenvolvam pesquisas que levem em consideração as especificidades das atividades de produção textual a fim de que possam promover as manifestações do estilo em textos escolares.

Outro ponto que pode ser tematizado em pesquisas futuras seria a descrição do estilo em contextos nos quais convivem diferentes culturas. Como, por exemplo, o caso de escolas brasileiras que recebem imigrantes estrangeiros ou escolas que recebem falantes de diferentes dialetos ou crioulos e tomam uma terceira língua como língua de ensino. Nesses casos, quais como seriam as manifestações do estilo?

Finalmente, para concluir, reiteramos nosso compromisso com a ensino público. Nos últimos meses, nós, professores, temos sofrido ataques direcionados à nossa competência em ensinar. Temos sido responsabilizados pelo fracasso educacional do nosso país. Chamados, por agentes do governo, de doutrinadores. São tempos difíceis.

Esperamos aprender com as crianças a assumir o *risco, arriscar*. A constante renovação necessária para sustentar o estilo é, também, uma constante vigilância. Precisamos sustentar nosso estilo e lutar contra o narcisismo daqueles que atualmente nos governam. Sustentar nosso estilo é um ato de amor, conforme nos ensina Paulo Freire (1970/ 1987, p. 45):

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

O estilo é o amor.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SABINSON, Maria Laura Trindade Mayrink (Org.); FIAD, Raquel Salek (Org.). **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. 1. ed. Campinas: Komedi, 2003. v. 1. 302p.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Sel. de texto de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ASH, Russel; HIGTON, Bernard. **Fábulas de Esopo**. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

BALLY, Charles. (1909). **Traité de Stylistique Française**. Paris: Ed. Klincksieck, 1967.

_____. (1925). **El lenguaje y la vida**. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada, 1947.

_____. (1936). **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. (1952-1953). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (1895-1975). **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Bolkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguri Botcharov e Liudmilla Gogotichvilli. São Paulo: Ed. 34, 2013.

BARROS, Eliane Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Londrina, 2012.

BASTOS, Danielle de Mota; GOMES, Jaciara Josefa. E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade. In: FERRAZ, Telma; GOIS Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª. Ed. Atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Lucerna: 2009.

BENVENISTE, Émile. (1952) Comunicação animal e linguagem humana. In: **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1976.

BONORA, Mariana; MARTINS, Júlia. 'Bilete' feito por menino para faltar à escola vira meme e ganha versões com bichos e personagem de novela das 9. **G1 Bauru e Marília**, 28 ago. 2018.

Disponível em: < <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2018/08/29/bilete-feito-por-menino-para-faltar-a-escola-vira-meme-e-ganha-versoes-feitas-por-bichos-e-famosos.ghtml> >. Acesso em 24 jan 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BUFFON, George-Louis L. de. (1753). **Discurso sobre o Estilo**. Trad. Artur Morão. Covilhã: LusoSofia, 2011.

CALIL, E. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004

_____. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. (1953). **Contribuição à estilística portuguesa**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

CAMPBELL, Joseph. (1949). **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/ Pensamento, 1989.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CASTRO, Júlio Eduardo de. Psicanálise e cultura. **Mental**, vol. VII, núm. 13, 2009.

CORBARI, Marcos. Sobre Mafalda, Armandinho e a censura. **Revista Forum**, Santos, 31 Dez 2018. Disponível em: < <https://www.revistaforum.com.br/sobre-mafalda-armandinho-e-a-censura/> >. Acesso em 1 jan. 2019.

COSTA, Renata de Oliveira. **Aprender a argumentar por meio do texto escrito**. Relatório de iniciação científica. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2010.

_____. **Pequenos Publicitários: A persuasão na escrita de crianças**. Dissertação. Faculdade de Educação – USP. São Paulo, 2014.

_____. Criatividade e estilo: o percurso de escrita de crianças do ensino fundamental. In: RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor (Orgs.) **Dezescrita**. São Paulo: Paulistana, 2014.

_____. Índícios de estilidade: estilo e autoria em textos de crianças do ensino fundamental. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al (Orgs.). **Discurso e Linguística: diálogos possíveis**. São Paulo: Editora Paulistana, 2016.

_____. “Eu pratico o preconceito, mas não assim, o básico”: a construção de uma ficção de si através da escrita sobre preconceito. In: **Congresso Internacional de Letras, no prelo**.

COUTINHO, Eduardo Faria. Tradição e ruptura na obra de Guimarães Rosa. **Cadernos IHU de ideias**, n. 73, 2006. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/073cadernosihuideias.pdf>. Acesso em 13 de jan. 2019.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **A Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

DION, Sylvie. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitátá Revista**, n. 6, ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31156> Acesso em: 26 dez 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. (2001). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim.; e colaboradores **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução, Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

_____; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução, Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

ENKVIST, Nils Erik.(1971) Sobre o lugar do estilo em algumas teorias linguísticas. In: LIMA, Luiz Costa (Org.) **Teoria da literatura em suas fontes**, vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

FIAD, Raquel Salek. A discussão sobre estilo e gênero discursivo na pesquisa em aquisição de escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 39. nº 3, p. 193-206, setembro, 2004.

_____. O ensino de gêneros discursivos e manifestações do estilo individual: oposição ou complementação? **Filologia linguística portuguesa**. n. 8, p. 315-325, 2006.

FOUCAULT, M. (1970) **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. (1970) **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. (1900-1901) A interpretação dos sonhos – volume II. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. (1907) “O delírio e os sonhos na Gradiva de W. Jensen”. In FREUD, Sigmund (1906-1909). **O delírio e os sonhos na Gradiva e outros textos: Obras completas volume 8** Companhia das Letras, 2015.

_____. (1908) “O escritor e a fantasia”. In FREUD, Sigmund (1906-1909). **O delírio e os sonhos na Gradiva e outros textos: Obras completas volume 8** Companhia das Letras, 2015.

_____. (1916-1917) **Obras completas, volume 13: conferências introdutórias à psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. (1937). Construções em análise. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FURNARI, Eva. **A bruxinha atrapalhada**. São Paulo: Global, 2003.

GADÚ, Maria. Shimbalaîê. Intérprete: Maria Gadú. In: GADÚ. **Maria Gadú: Som Livre**, p. 2009. 1 CD. Faixa 4.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. Escrever poemas: vozes em busca de um autor. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 1, aug. 2012. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/91>>. Acesso em: 27 dec. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i1.91>.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, Carlo. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOAUISS, Antônio (Org.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. **O Devir Menor de Alice: Linhas de Escrita, Linhas de Vida. Sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil**. Tese de Doutorado – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

IVY, LJ; MASTERSON, JJ. A Comparison of Oral and Written English Styles in African American Students at Different Stages of Writing Development”. **Language, Speech & Hearing Services in Schools**. 42, 1, 31-40, Jan. 2011.

JAKOBSON, Roman. (1956) **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. 19ªed. São Paulo: Cultrix/USP, 2003.

_____. (1980) Children's verbal art. In: JAKOBSON, Roman. **Selected Writings. vol VIII.** Berlin: Mouton De Gruyter, 1987.

JENSEN, Wilhelm. (1903) **Gradiva: uma Fantasia Pompeiana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

LACAN, Jacques. (1954-1955). **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

_____. (1972-1973) **O Seminário.** Livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. (1956-1957). **O Seminário, livro 4: A relação de objeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1956) O seminário sobre 'a carta roubada'. In **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1957) A instância da letra no inconsciente freudiano. In **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1964) Posição do inconsciente. In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1966) Abertura da coletânea. In **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1957-1958). **O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. (1938) Os complexos familiares na formação do indivíduo. In: **Outros Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. (1962-1963) **O Seminário, livro 10: A angústia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. (1975-1976) **O Seminário, livro 23: O Sinthoma.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. (1964). **O Seminário.** Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, Júlia. Menino de 5 anos manda bilhete em nome da professora para não ir à escola: 'Pode ser feriado'. **G1 Bauru e Marília,** 23 ago. 2018. Disponível em: <

<https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2018/08/23/menino-de-5-anos-manda-bilhete-em-nome-da-professora-para-nao-ir-a-escola-pode-ser-feriado.ghtml>>. Acesso em 24 jan 2019.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística: A Expressividade na Língua Portuguesa**. São Paulo: Edusp, 2012.

MASSAUD, Moisés. (1974). **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. Lisboa: Ed. Império, 1939.

_____. **Escolha seu sonho**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, 1976.

_____. (1964) **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. (1963) **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. (1927) **Cânticos**. São Paulo: Global editora, 2010.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Do poder da palavra: ensaios de literatura e psicanálise**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan elucidado: palestras no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

MONTEIRO, José Lemos. **A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOUSINHO, Renata et al . Aquisição da linguagem figurada. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 26, n. 80, p. 200-206, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 dez. 2018.

MURRY, J. Middleton. (1922) **O problema do estilo**. Trad. Aurélio Gomes de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

NÓBREGA, Humberto Mello. **Rima e poesia**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e cultura, 1965.

NOGUERA-PALAU, J.J.. Georges Louis Leclerc, Conde de Buffon Montbard, 1707 - París, 1788. **Arch Soc Esp Oftalmol**, , v. 84, n. 12, p. 643-644, dic. 2009 . Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-66912009001200011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 05 jan. 2019.

OSÓRIO, Paulo; VÁZQUEZ DIÉGUEZ, Ignacio. Dados diacrónicos da estrutura durativa em português e em galego. **Estudos de Lingüística Galega**, [S.l.], v. 10, p. 87-101, aug. 2018.

ISSN 1989-578X. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/5013>>. Acesso em: 31 jan. 2019 doi: <http://dx.doi.org/10.15304/elg.10.5013>.

PASSOS, Cleusa Rios Pinheiros. O desejo e a obra literária. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 30, n. 45, p. 120-127, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062007000200016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 fev. 2019.

_____. (1964) **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. **As armadilhas do saber**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PÊCHEUX, Michel (1983) Análise de discurso: três épocas. In: GATED, Françoise; HALK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PIAGET, Jean. (1923) **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

POE, Edgar Allan. (1809-1849). **Antologia de Histórias Extraordinárias: treze contos**. São Paulo: Best Bolso, 2010.

POSSENTI, Sírio **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, 15. Salvador, BA, 2001.

_____. “Indícios de autoria”. **Perspectiva**, v20, n.01, p. 105-124, jan/ jun. 2002.

_____. “Notas sobre a questão da autoria”. In: **Revista Matraca**, v.20. n. 32. Rio de Janeiro, 2013.

PROPP, Vladimir. (1969). **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RIOLFI, Claudia Rosa. “Criando o novo com as mesmas velhas palavras”. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 5., 2004, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 29 Jan. 2017.

_____. **Linguagem e pensamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2006.

_____. **A língua espaiada**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

RIOLFI, Claudia Rosa; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco A; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosane. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa; COSTA, Renata de Oliveira. Marcas de argumentação em textos escritos por crianças. **ZETETIKÉ – FE – Unicamp**. v. 18, 2010.

ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz**. São Paulo: Ática, 1996.

ROSA, João Guimarães. (1946). **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSA, Vilma Guimarães. **Relembraimentos: João Guimarães Rosa, meu pai**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SANT'ANNA, A. R.de **Paródia, Paráfrase & cia**. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

SAUSSURE, F. (1916) **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SÃO PAULO (SP). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Programa Mais Educação São Paulo**:subsídios para a implantação. Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo : SME / DOT, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. (1994). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução, Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução, Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO/DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I**, 1o ao 5o ano. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

_____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo II, Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

_____. **Cadernos de Apoio e Aprendizagem – Língua Portuguesa: 3º ano**. São Paulo: SME/ DOT, 2010.

SEGAL, Charles. (1991) O ouvinte e o expectador. In: VERNANT, Jean-Pierre. (Org.) **O homem grego**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueredo. Lisboa: Editorial Presença,1994.

SIQUEIRA, Maity; LAMPRECHT, Regina Ritter. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. **DELTA**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 245-272, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Dec. 2018.

SINGER, Judith D.; WILLETT, John B. **Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling Change and Event Occurrence**. Oxford University Press, 2003.

SPITZER, Leo. (1945) **Linguistics and Literary History**. New York: Russel & Russel Inc., 1962.

VALENTE, A. C. M. M. (2012). **Loucura, loucura, loucura! Uma análise pela abordagem multissistêmica do sufixo nominalizador -ura no português**. Dissertação (Mestrado em Letras (Letras Vernáculas)) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. “O discurso na vida e o discurso na arte. Sobre poética sociológica”. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos. In: VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. **Discourse in life and discourse in art – concerning sociologica poetica**. New York: Academic Press, 1976.

VOSSLER, Karl.(1932) **The Spirit of Language in Civilization**. New York: Routledge, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A educação estética”. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

WELLEK, René. Leo Spitzer (1887-1960). **Comparative Literature**. Vol. 12, n. 4, 1960. pp.310-334. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1768560>>. Acesso em 02 jan 19.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Propostas de produção textual

a) Primeira tarefa – Carta de reclamação

Nosso bairro



A foto acima é de uma praça no nosso bairro: a Vila Curuçá.

Você gosta do seu bairro?

Há opções de lazer na Vila Curuçá?

Há problemas no seu bairro? Quais?

Antes de assumir a prefeitura de São Paulo, o prefeito Fernando Haddad fez algumas promessas de melhorias para nossa cidade. Veja:

- Mais vagas em creches e mais tempo de aula nas escolas;
- Construção de mais hospitais e diminuição das filas nos postos de saúde;
- Fim da taxa de inspeção veicular;
- Corredores de ônibus;
- Bilhete único mensal;
- Diminuição do trânsito;
- Combate às enchentes;
- Urbanização de favelas;
- Diminuição da violência.

Em relação ao nosso bairro, você acha que todas essas promessas foram cumpridas?

Se você pudesse pedir melhorias para o seu bairro, o que pediria?

Escreva, no espaço abaixo, um e-mail para o prefeito Fernando Haddad, relatando os principais problemas do seu bairro. Explique por que eles prejudicam a população e peça melhorias.

b) Segunda tarefa – Fábula

O Leão e o Rato*Fábula de Esopo (adaptada)*

Um Leão dormia sossegado, quando foi despertado por um Rato, que passou correndo sobre seu rosto.

Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato suplicou:

— Ora, veja bem, se o senhor me poupasse, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade.

Apesar de rir por achar ridícula tal possibilidade, ainda assim, como não tinha nada a perder, ele resolveu libertá-lo.

Aconteceu que, pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Assim, preso ao chão, amarrado por fortes cordas, completamente indefeso e refém do fatídico destino que certamente o aguardava, sequer podia mexer-se.

O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. Então disse:

— O senhor riu da simples ideia de que eu seria capaz, um dia, de retribuir seu favor. Mas agora sabe, que mesmo um pequeno Rato é capaz de fazer um favor a um poderoso Leão.

Moral da História:

“Os pequenos amigos podem se revelar os melhores e leais aliados.”

Você sabe de onde vieram as fábulas?

As fábulas foram um dos primeiros jeitos de contar histórias de que se tem notícia. São tão antigas que ninguém sabe, ao certo, onde e quando surgiram. Mas sabemos que foi Esopo, que viveu na Grécia no século VI a.C. (antes de Cristo), o responsável por levar a fábula para a Grécia antiga, e, segundo alguns estudiosos, o primeiro a registrá-la por escrito.

Antes mesmo de serem registradas por escrito, as fábulas eram conhecidas pelas pessoas e serviam para ensinar lições de moral e comportamento.

E se essa fábula tivesse sido criada nos dias atuais? O que você mudaria? Quais seriam os personagens? Onde aconteceria a história?

Reescreva a fábula “O leão e o rato”, adaptando-a para os dias atuais. Você só precisa manter a moral da história

c) Terceira tarefa: Entrevista

Você conhece os principais candidatos à presidência da República?

Dilma Rousseff

Nasceu em Belo Horizonte (Minas Gerais), em 14 de dezembro de 1947. É uma economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), e a atual presidente do Brasil. Durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu a chefia do Ministério de Minas e Energia, e posteriormente, da Casa Civil. Em 2010, foi escolhida pelo PT para se candidatar à presidência da República e se tornou a primeira mulher a ser eleita para o posto de presidente em toda a história do Brasil.



Aécio Neves

Nasceu em Belo Horizonte (Minas Gerais), em 10 de março de 1960. É um economista e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi governador de Minas Gerais e senador pelo mesmo estado. Aécio é o candidato de seu partido à presidência do Brasil na eleição de 2014.



Marina Silva

Nasceu em Rio Branco (Acre), em 8 de fevereiro de 1958. É historiadora, psicopedagoga, ambientalista e política brasileira filiada ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi vereadora de Rio Branco e deputada estadual pelo estado do Acre. Em 1994, foi eleita senadora e reeleita para o mesmo cargo em 2002. Nomeada Ministra do Meio Ambiente no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, ficou no cargo até 2008.

Foi candidata à Presidência da República em 2010 pelo Partido Verde (PV), obtendo a terceira colocação no primeiro turno. Em 2014, é candidata à presidência pelo seu atual partido.



Pastor Everaldo

Nasceu no Rio de Janeiro, em 22 de fevereiro de 1956. É um ministro evangélico, empresário e político brasileiro. O pastor é um importante nome da Assembleia de Deus e vice-presidente do Partido Social Cristão (PSC), pelo qual é candidato ao cargo de presidente da República, nas eleições de 2014.



No dia 5 de outubro de 2014, os eleitores escolherão o próximo governante do nosso país.

Se você pudesse entrevistar os candidatos à presidente, o que perguntaria?

Registre suas ideias no espaço abaixo. Você pode elaborar perguntas gerais, ou seja, para todos os candidatos; ou perguntas específicas para cada um deles.

d) Quarta tarefa – Poema narrativo

Você gosta de poesia?

A seguir você vai ler um poema que conta a história de um senhor muito atrapalhado.

Confusões do Seu José

Lidia Izcson de Carvalho

Seu José foi ao mercado
Comprar pra semana inteira
Pegou de tudo um pouco
Até uma enorme peneira

Sem pensar como pagar
Continuou a gastança
Abacaxi, melancia e morango
Não era hora de fazer poupança

Chegou na fila do caixa
Já meio de cabeça baixa
Não sabia onde estava o dinheiro
Teria esquecido no banheiro?

Procurou por todo lado
Remexeu daqui e dali
Do bolso saiu tanta coisa
Pandeiro, alicate e jabuti

Mas onde estava o dinheiro
Isso todos queriam saber
De repente ele lembrou
Assim meio sem querer

Deu um sorriso amarelo
E levantou o boné
Sabia que tinha o dinheiro
Não era nenhum caloteiro

O que ninguém esperava
Foi o que se viu então
Tinha dez notas dobradas
Somando quase 1 milhão

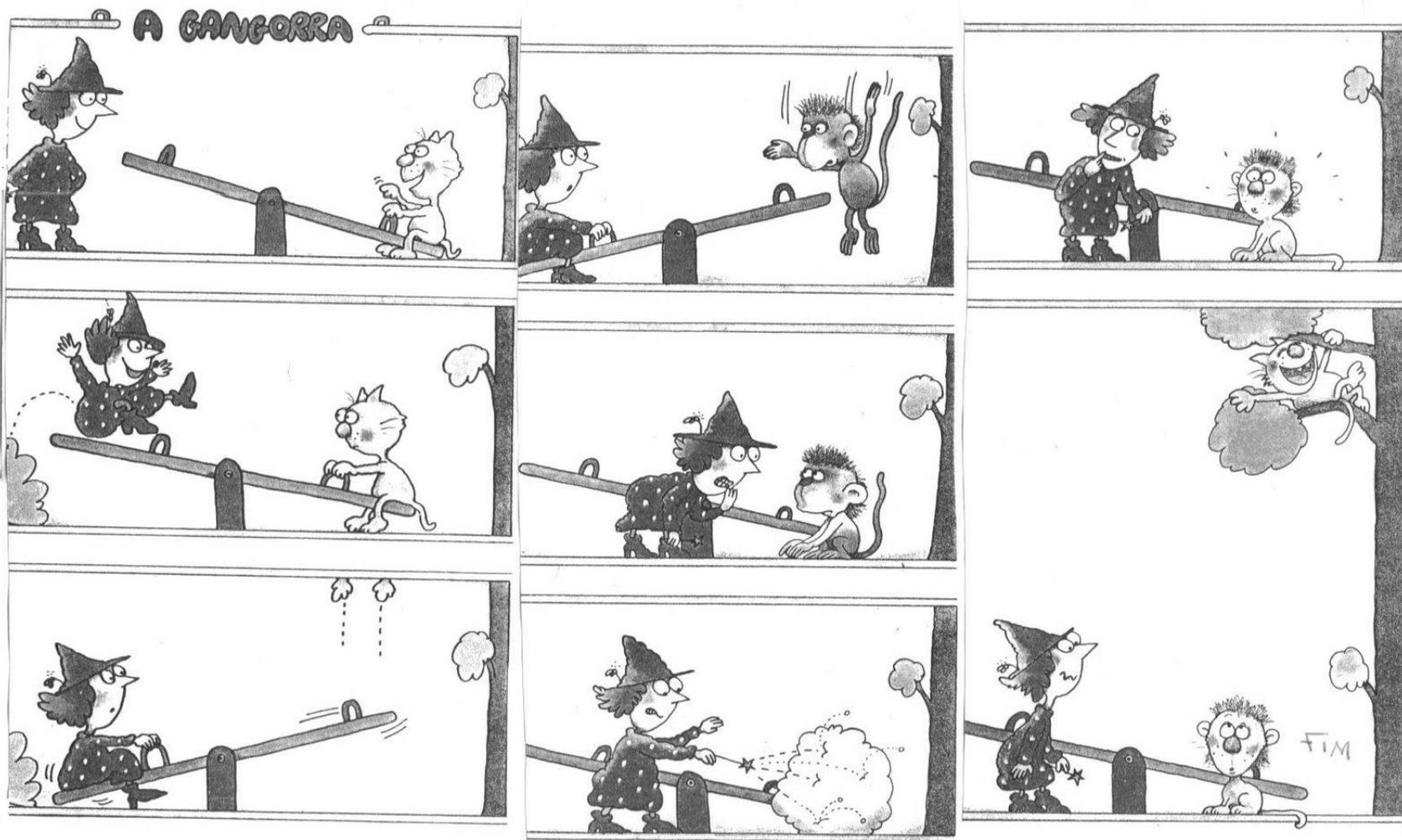
Com tanto ladrão por aí
Foi logo explicando o José
O melhor é se prevenir
Guardar na careca ou no pé



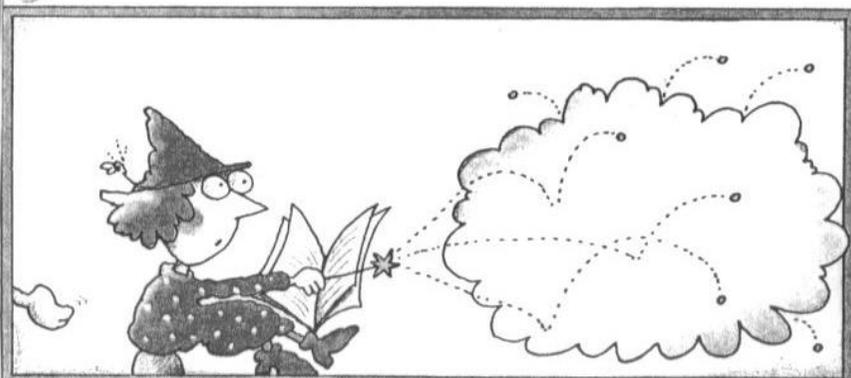
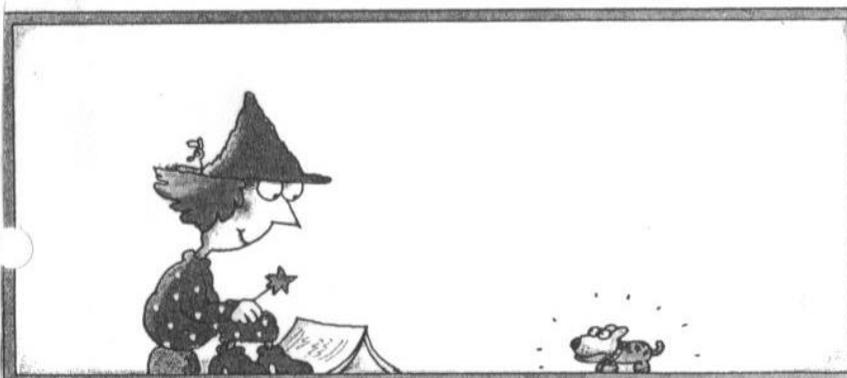
.....
Esse poema pode ser considerado um poema narrativo? Por quê?

Agora é a sua vez!

Escolha uma das historinhas e crie um poema narrativo.



→ CÃO E GATO ←



e) Quinta tarefa: Fábula

Leia a fábula a seguir:

A CIGARRA E AS FORMIGAS

Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvareda, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente, aparece uma cigarra:

— Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:

— Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

— Para falar a verdade, não tive tempo — respondeu a cigarra. — Passei o verão cantando!

— Bom, se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando? — disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

Do livro: Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas

O que você achou da atitude das formigas? Em sua opinião elas agiram de maneira justa? Por quê?

Como você se sentiria se estivesse no lugar da Cigarra?

Agora você vai reescrever a fábula *A Cigarra e as formigas*, como se ela fosse contada pela Cigarra. Ela vai contar porque estava cantando ao invés de trabalhar, porque decidiu pedir ajuda às formigas e como se sentiu depois que as elas lhe negaram comida.

Bom trabalho!



f) Sexta tarefa: Lenda urbana

Quadro 'amaldiçoado' vira lenda urbana no Sul de Minas

História assustou moradores em Santa Rita do Sapucaí (MG).

Figura que mostra uma criança tocando piano é considerada misteriosa.

Do G1 Sul de Minas

A foto de um bebê sentado diante de um piano alimenta histórias sobrenaturais que se tornaram lendas urbanas na cidade de Santa Rita do Sapucaí (MG). Ninguém sabe quem é a criança, nem quando a foto foi tirada. A foto emoldurada, abandonada na rua, foi recolhida por estudantes que a levaram para a casa onde moravam em 2008. [...] Quem conheceu a história diz que as casas para onde o quadro foi levado nunca mais foram as mesmas.

[...]

“Parece que a casa foi modificada. Quem está lá dentro não consegue escutar nada do que se passa do lado de fora. É como se a casa tivesse ouvidos e eles fossem tapados o tempo todo”, comentou o dono do quadro em uma postagem no blog que mantém na internet.



Imagem de criança em quadro assusta moradores no Sul de Minas. (Foto: Thompson Araújo)

Quando o quadro foi encontrado

“Essa aí é a Juliana, não queremos esse quadro não, pode sumir com isso daqui”. Esta foi a primeira frase ouvida por Thompson Vangler de Araújo, quando encontrou o quadro encostado em um muro no Centro da cidade. Ela foi dita por duas garotas de cerca de 10 anos quando questionadas se a imagem pertencia a elas.

Um dos jovens que vivia em uma das casas ficou assustado ao acordar e deparar-se com a imagem ao lado da cama dele, tanto que o atirou em um terreno baldio. Por conta disso, o objeto foi levado para outra república²², onde viviam amigos de Araújo. Na nova casa, segundo relatos, o quadro provocou visões e muito medo.

[...]

O protagonista do caso, Araújo, de 22 anos, hoje vive fora da cidade, mas na época, no início de 2008, era estudante e foi a partir do quadro encontrado que ele passou a aterrorizar os amigos, mesmo que involuntariamente. “quando eu quis pegá-lo, os três amigos que estavam comigo dissertam para eu jogá-lo fora, mas mesmo assim eu quis leva-lo e deixar na parede do quarto onde

²² Moradia de estudantes universitários.

eu dormia, até porque já tinha pôsteres, cartazes e outros quadros. Ele ficou bastante tempo no meu quarto e nada aconteceu comigo.” [...]

Atualmente o paradeiro da imagem é desconhecido e restam aos amigos apenas as lembranças e a sensação de medo que preencheu as duas repúblicas para onde o quadro foi levado.

.....

A partir da leitura da reportagem, por que você acha que o quadro da criança tocando piano ficou conhecido como “quadro amaldiçoado”?

As lendas urbanas são narrativas fantásticas, transmitidas oralmente (ou como se diz popularmente “no boca-a-boca”) ou por meio digital (e-mail, *Facebook*, etc.). Normalmente, envolvem fatos misteriosos ou assustadores.

Em sua opinião, por que a história do “quadro amaldiçoado” se tornou uma lenda urbana?

Você conhece alguma lenda urbana? Já ouviu algum fato que ninguém sabe dizer se é real?

Utilize o espaço a seguir para contar essa história. Lembre-se de que as lendas urbanas geralmente são misteriosas e aterrorizantes. Assim, fique à vontade para escrever um texto cheio de suspense.

g) Poema

Na sua opinião, é muito difícil ser feliz? O que uma pessoa precisa para isso?

Pensando em descrever o que pode deixar alguém feliz, o escritor e artista Otávio Roth fez um poema a respeito de “coisinhas à toa” que deixariam alguém feliz. Antes de lê-lo, escreva no espaço abaixo o que você acha que quer dizer “coisinhas à toa”?



Dois dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz

Otávio Roth

Passarinho na janela
Pijama de flanela
Brigadeiro na panela.



Gato andando no telhado
Cheirinho de mato molhado
Disco antigo sem chiado.



Pão quentinho de manhã
Dropes de hortelã
Grito de Tarzan.



Tirar a sorte no osso
Jogar pedrinha no poço
Um cachecol no pescoço.

Papagaio que conversa
Pisar em tapete persa
Eu te amo e vice-versa.

Vaga-lume aceso na mão
Dias quentes de verão
Descer pelo corrimão.



Almoço de domingo
Revoada de flamingo
Herói que fuma cachimbo.



Anãozinho de jardim
Lacinho de cetim
Terminar o livro assim.

Depois de ler o poema de Otávio Roth, você consegue pensar em pelo menos meia dúzia de coisinhas à toa que lhe deixam feliz? Se você se sentir à vontade, pode aumentar a lista.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

No poema lido, as “coisinhas à toa” são agrupadas de acordo com a sonoridade das palavras, para que as mesmas rimassem. Veja:

Vaga-lume aceso na mão
Dias quentes de verão
Descer pelo corrimão.

Você consegue criar rimas a partir das coisinhas à toa que lhe deixam feliz?
Utilize o espaço a seguir para escrever seu poema. Não é obrigatório que todos os seus versos rimem.
Também não é necessário utilizar todas as palavras que você escreveu na lista acima.

Meia dúzia de coisinhas à toa que deixam _____ feliz.

h) Narrativa

Quando ouvimos a palavra herói, logo nos lembramos dos super-heróis das histórias em quadrinhos e filmes, como o *Super-homem*.

No entanto, um herói não precisa ser alguém com poderes sobrenaturais, mas ter as qualidades necessárias para resolver um determinado problema apresentado em uma narrativa.

Você acabou de escolher uma imagem entre várias que a sua professora trouxe. Essa imagem representa o herói da narrativa que você está prestes a escrever!

Vamos começar? Você já tem os primeiros parágrafos!

(TÍTULO)

Parecia ser mais um dia normal na Escola Municipal Dama entre Rios Verdes. Às 7 horas da manhã, os alunos já estavam em suas salas, tendo aula de Português, Matemática, História... Havia crianças na quadra tendo aula de Educação Física. Tudo na mais perfeita normalidade.

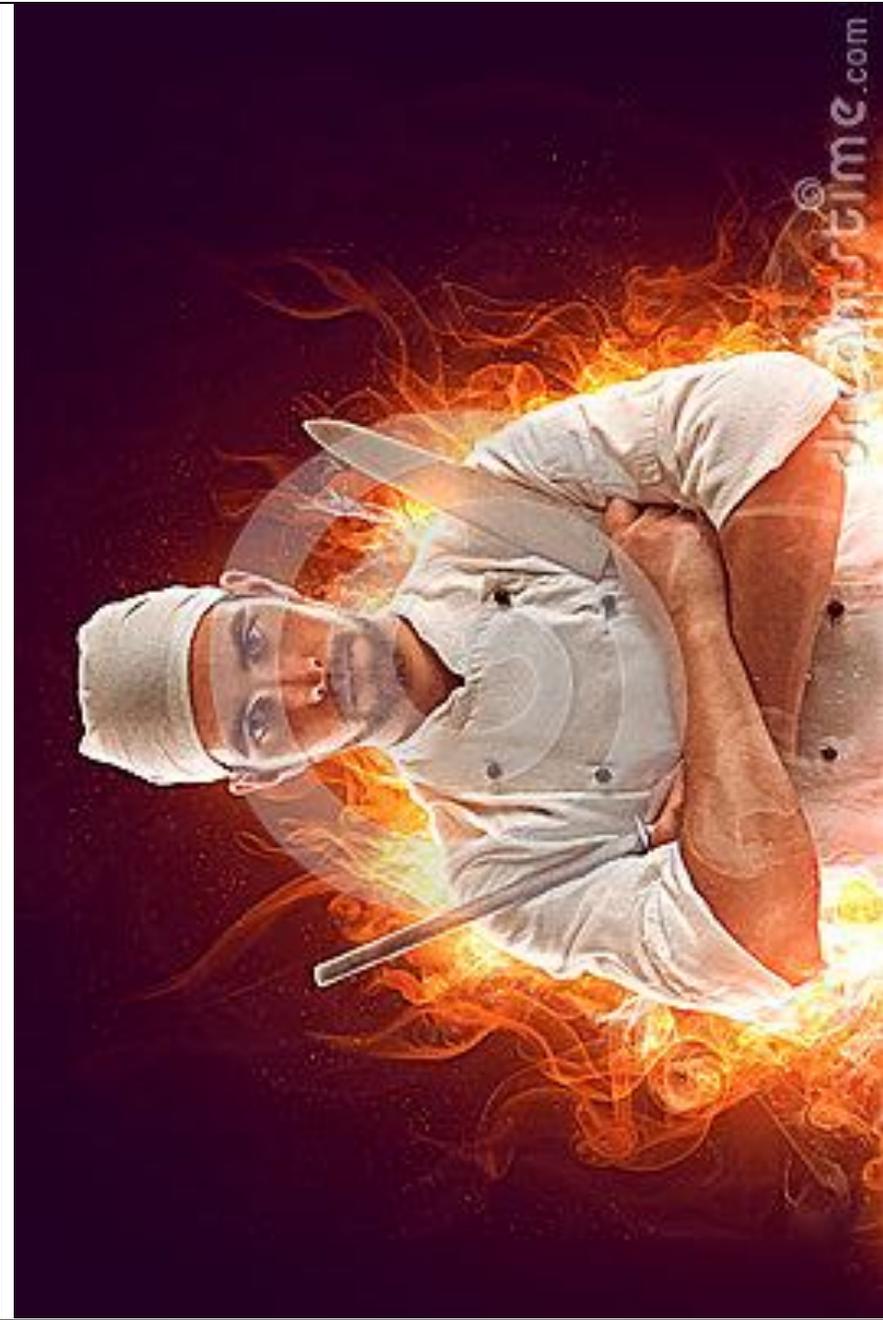
Na hora do recreio, como de costume, os alunos desceram para tomar lanche e brincar um pouco. Tudo transcorria normalmente, mas alguns funcionários estavam agindo de maneira, digamos, suspeita. Olhavam toda a hora para o relógio e para as janelas. Pareciam preocupados. Aliás, olhando bem, nem pareciam ser as mesmas pessoas que pacientemente serviam a comunidade escolar todos os dias.

De repente, _____

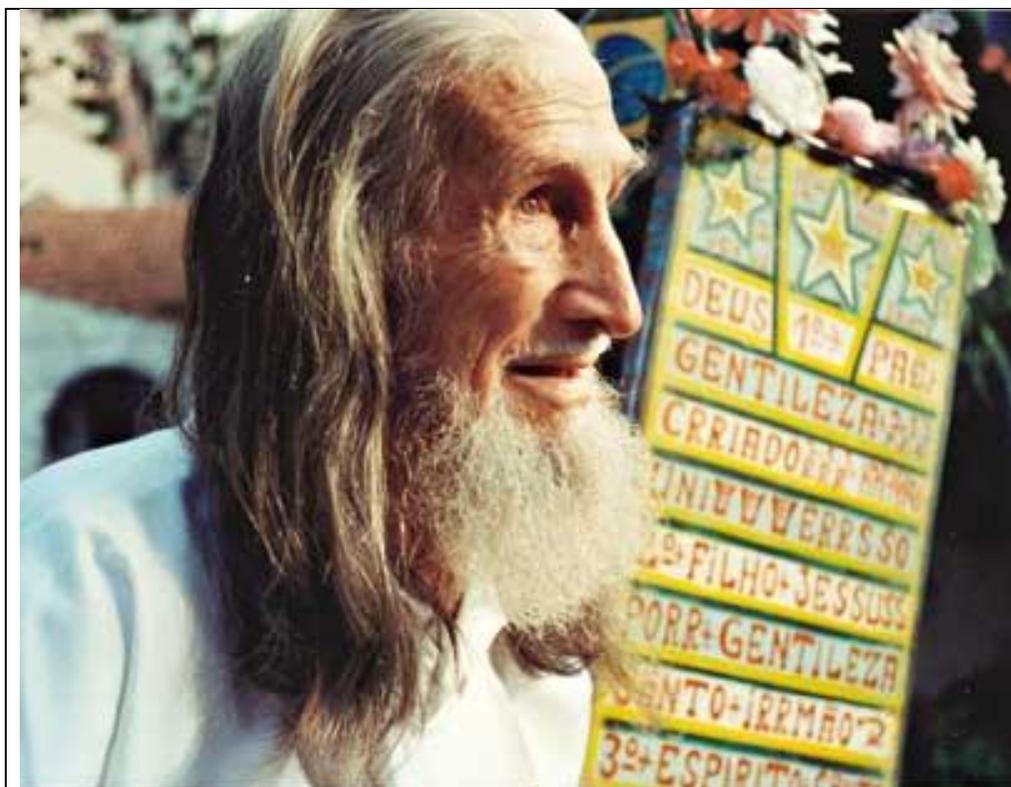










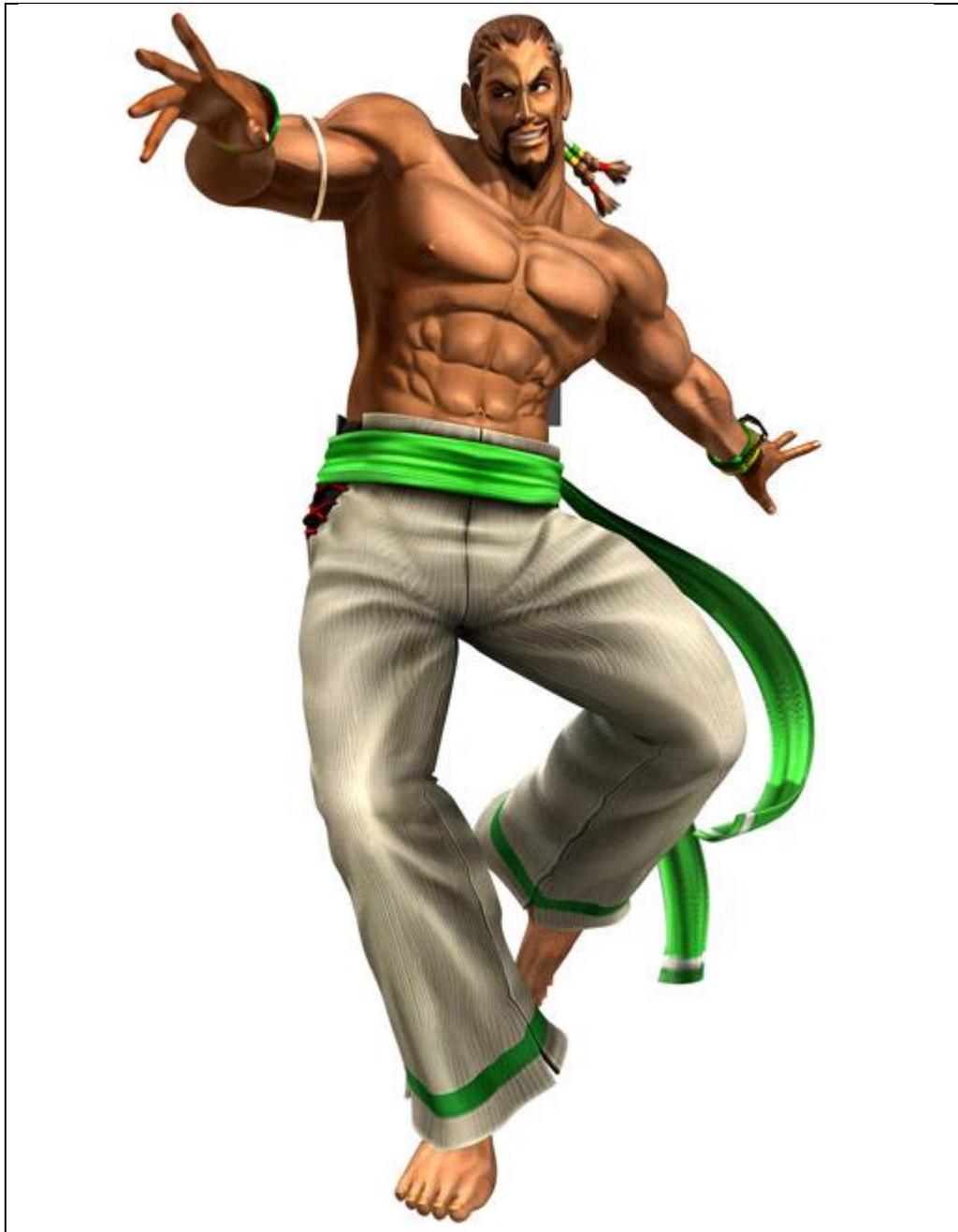






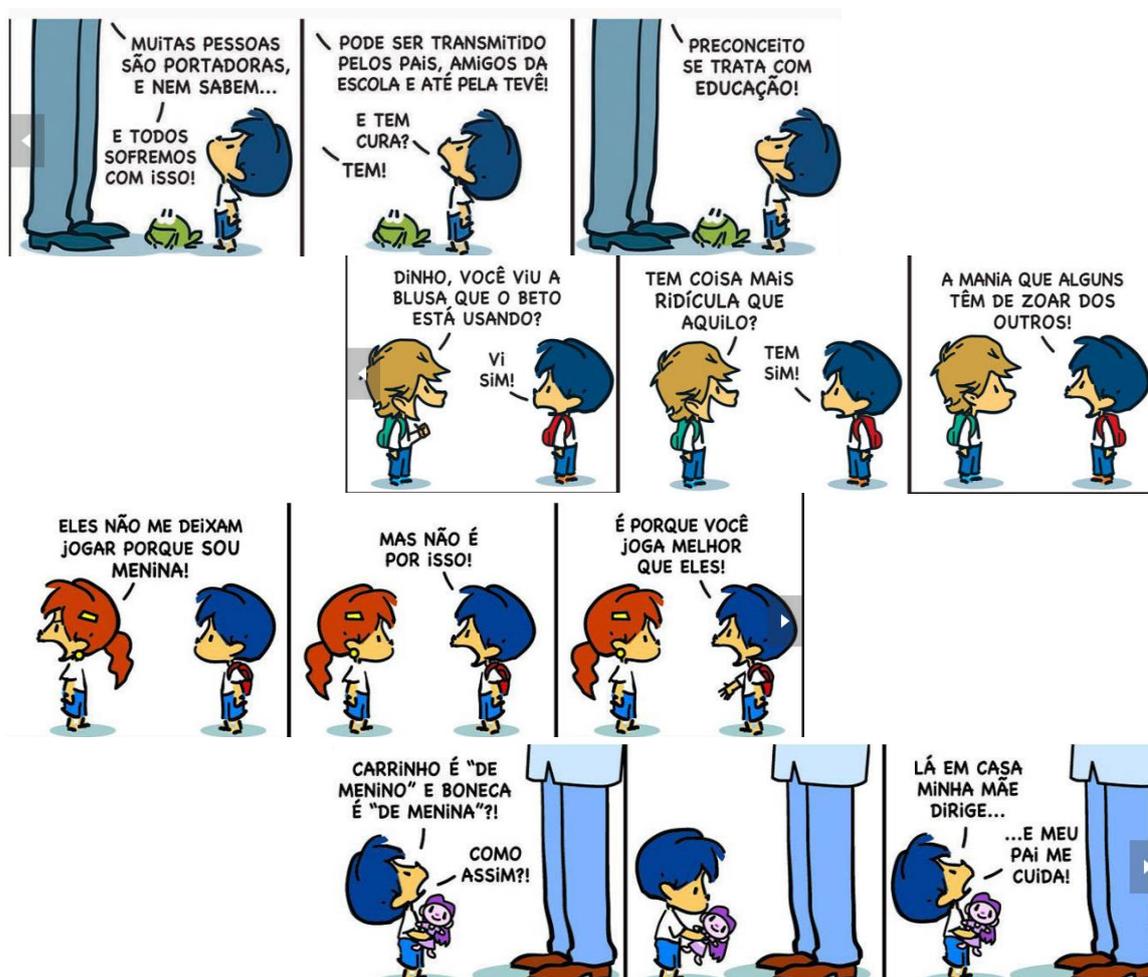






i) Relato

Você já leu as tirinhas do Armandinho?



Fonte: <http://tirasarmandinho.tumblr.com/>

As tirinhas acima foram criadas por Alexandre Beck. Em entrevista ao jornal *O Globo*, ele disse que criou o *Armandinho* inspirado em seus filhos. O autor começou a escrever tirinhas para "fazerem os leitores repensarem tudo que está em volta".

Fonte: <http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/contestador-armandinho-ganha-fama-no-facebook-8027174#ixzz4Lg9ALtx4>

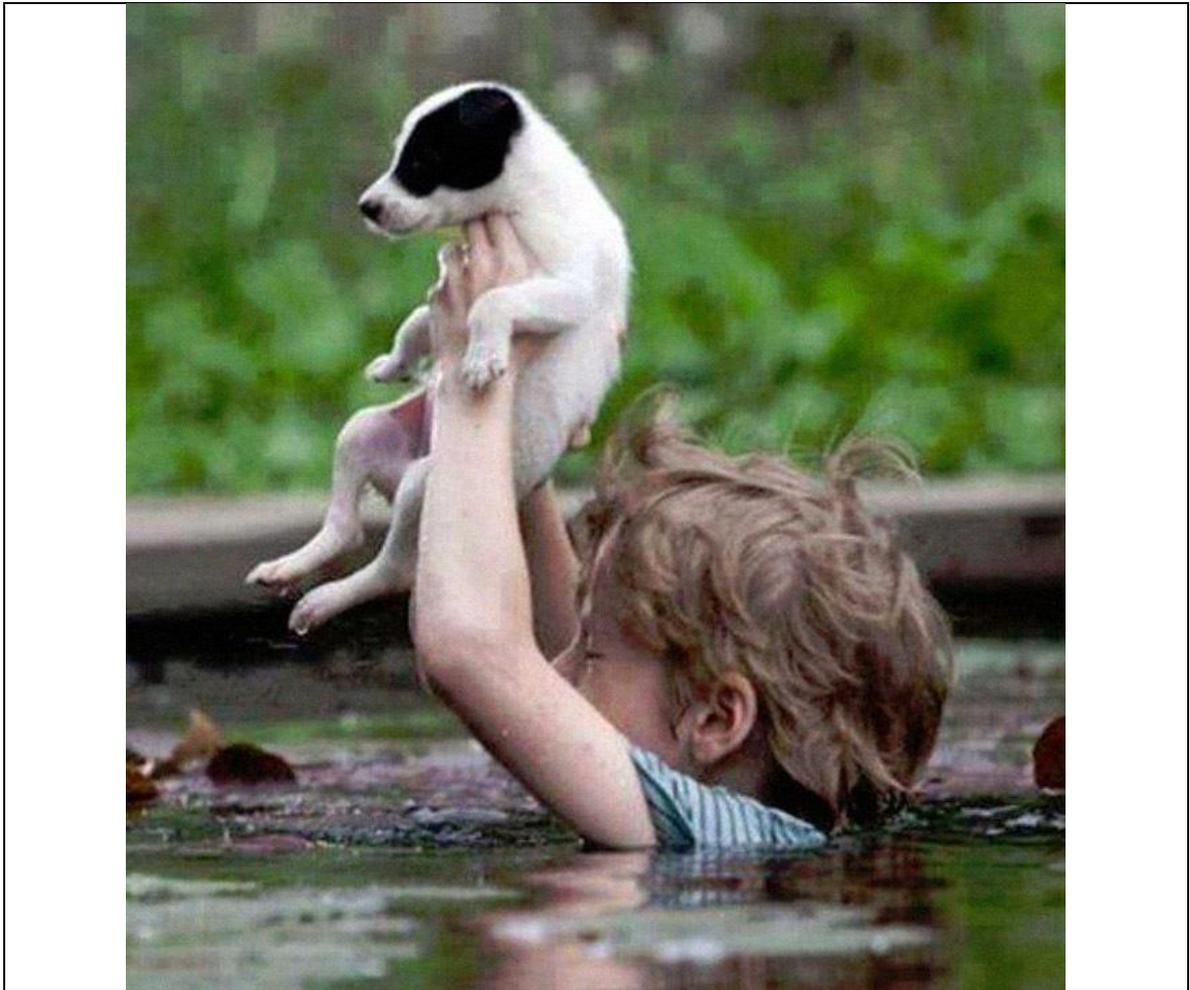
As tirinhas selecionadas para essa atividade tratam de situações de preconceito que, infelizmente, ainda são muito comuns em nossa sociedade.

Você já sofreu algum tipo de preconceito? Ou presenciou alguém passando por uma situação como essa?

Elabore um relato descrevendo uma situação em que você, ou uma pessoa conhecida, tenha sido vítima de preconceito. Se preferir, você pode criar uma história fictícia para relatar esse fato.

j) Narrativa de aventura

A imagem abaixo foi captada em 2014, durante uma enchente que ocorreu na região dos Balcãs.



Essa imagem ilustrará o desfecho da narrativa de aventura que você desenvolverá nas linhas a seguir.

Ao planejar sua narrativa, sugiro que você tente responder a essas questões:

- a) Como a enchente começou? Como o menino se sentiu ao vivenciar essa situação? (Ele ficou assustado? Apreensivo?)
- b) Quando ele percebeu que seu cachorrinho não estava em casa? O que ele sentiu nesse momento?
- c) Por que decidiu se arriscar entrando nas águas para resgatar seu bichinho de estimação?
- d) Como foi a busca pelo cachorro? Foi fácil? Perigosa?
- e) Ao avistar seu amigo canino, o menino conseguiu chegar até ele com facilidade?

Vamos lá! Agora é com você!

(TÍTULO)

ANEXOS

ANEXO A – Termo de autorização para uso dos textos

FEUSP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Grupo de Estudos e Pesquisas
Pós-graduação em Educação
GEPPEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada *Subjetividade e estilo: O processo de escrita de crianças do ensino fundamental*, orientada pela Prof.^a Livre Docente Claudia Riolfi, e que tem como pesquisadora responsável Renata de Oliveira Costa, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatada pelo e-mail renata.costa@usp.br

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a utilização dos textos produzidas pelos alunos da EMEF Dama Entre Rios Verdes. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

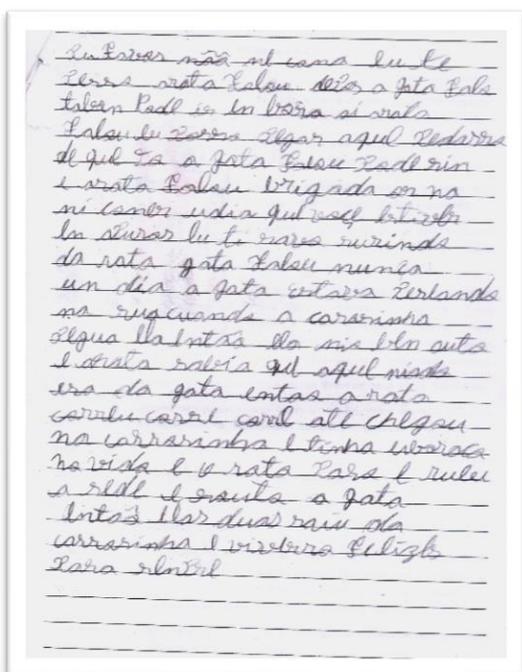
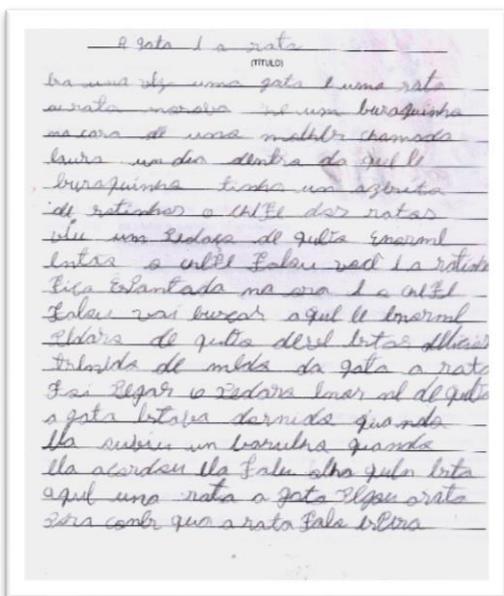
Nome do responsável da unidade escolar: Cíndia Gonçalves dos Santos
Cargo: Assistente de Direção
Assinatura: [assinatura]
Local e data: 22/02/18 S. Paulo. SP.

[assinatura]
Renata de Oliveira Costa
Pesquisadora responsável

[assinatura]
Claudia Rosa Riolfi
Orientadora

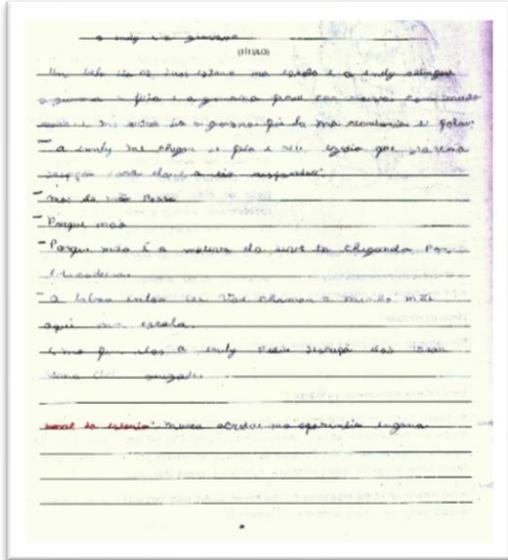
ANEXO B – Digitalização e transcrição da íntegra das produções mencionadas no texto

Fábula produzida por D.A. (4º ano) em março de 2014.



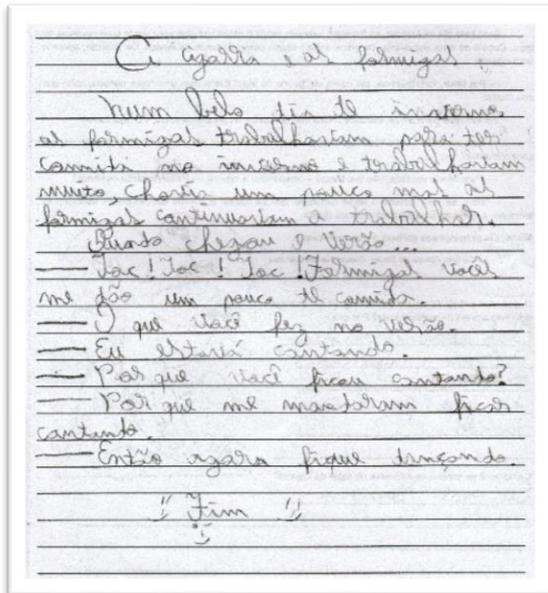
1. A gata e a rata
2. era uma vez uma gata e um rato
3. a rata morava de um buraquinho
4. na casa de uma mulher chamada
5. Laura um dia dentro da que le
6. buraquinho tinha um azerito
7. de ratinhos o chefe dos ratos
8. viu um pedaço de queijo Enorme
9. então o chefe Falou você e a ratinhos
10. Fica espantada na ora e a chefe
11. Falou vai buscar a que le enorme
12. Pedaso de queijo deve estar delicioso
13. tremedo de medo da gata a rata
14. Foi Pegar o Pedaso enor me de queijo
15. a gata estava dormido quando
16. ela ouviu um barulho quando
17. ela acordou ela Falu olha quen esta
18. aqui uma rata a gata Pegou a rata
19. Para comer que a rata Falo espera
20. PuFavor não ne cana lute
21. Pessoa arata Falou depois a gata Falo
22. tabon Pode ir en bora ai arata
23. Falou eu Posso Pegar aque Pedasso
24. de que jo a gata Falou Pode sin
25. e arata Falou brigada os na
26. ni coner udia que voce estiver
27. em apuros lu ti ravo susindo
28. da rata gata Falou nunca
29. um dia a gata Estava Peseando
30. na rua cuando a carrossinha
31. Pegua ela então ela mio ben auto
32. e arata sabia que aque miado
33. era da gata então a rata
34. correu corre corre ate chegou
35. na carrocinha e tinha uboraco
36. na vida e a rata Paro e rueu
37. a rede e soute a gata
38. então elas duas saiu da
39. carrocinha e viverro Felizes
40. para senpre

Fábula produzida por G.D. (4º ano) em março de 2014.



1. a Emily e a Giovana
2. Um belo dia as duas estavam na escola e Emily chingou a Giovana de feia e a Giovana ficou com raiva com muita
3. raiva e no outro dia a Giovana foi lá na secretaria e falou
4. — a Emily me chingou de feia e eu fiz uma
5. suspeção para ela e a tia respondeu:
6. — mas eu não posso
7. — Porque não?
8. — Porque não é o motivo ela deve tá chingando por
9. brincadeira.
10. — a tabon então eu vou chamar a minha mãe
11. aqui na escola
12. e no fim elas a Emily pediu desculpa elas viram
13. uma bela amizade.
- 14.
15. moral da estória: nunca acredite na aparência enganosa

Fábula produzida por V.O. (5º ano) em março de 2015.



1. A Cigarra e as formigas
2. Num belo dia de inverno
3. as formigas trabalhavam para ter
4. comida no inverno e trabalhavam
5. muito, chovia um pouco mas as
6. formigas continuavam a trabalhar.
7. Quando chegou o Verão...
8. — Toc! Toc! Toc! Formigas vocês
9. me dão um pouco de comida.
10. — O que você fez no verão.
11. — Eu estava cantando.
12. — Por que você ficou cantando?
13. — Por que me mandaram ficar
14. cantando.
15. — Então agora fique dançando.
16. Fim

Fábula produzida por E.M. (5º ano) em março de 2015.

Num Belo dia de inferno
 as formigas estava Pondo suas reservas de
 trigo Para molhar.
 Eu a cigarra falei assim:
 - Formigas meda um pouco de comida Por
 favor.
 As formigas respondeu:
 - Por que você não guardou comida no
 inferno Para come no verão alies
 de trabalhar fica contente
 Eu respondeu:
 - ta medesculpa Pelo inconnudo formigas.
 Eu voltei muito triste mais voltei
 mais Pela minha sorte achei 100 R\$ no
 caminho de casa.
 Eu falei:
 - e Ba achei 100 R\$ Vou comprar comida.
 Eu fui no mercado mais proximo comi
 eu voltei do mercado muito feliz Pois
 era muito sorte minha achar 100 R\$
 Quando cheguei em casa
 um vento muito forte eu cai no chau.

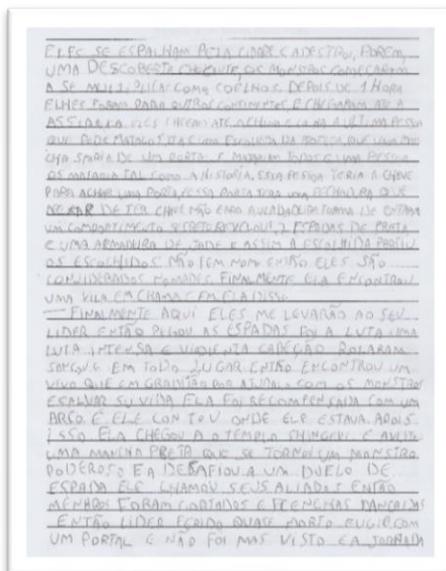
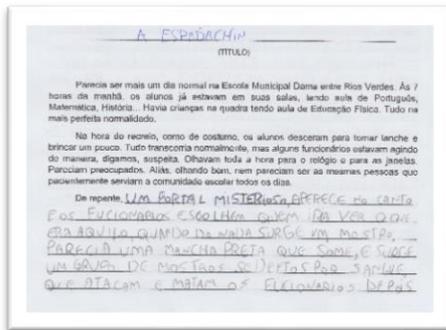
As comida caio no chau Vou Para longe.
 Eu fiquei muito triste
 a comida foi Para na casa das formiga
 eu falei:
 - cuidado formigas minha comida a, a, a
 minha comida!
 As formigas falou:
 - quê cuida do Pessoal disse a formigas
 e eu e as formigas viverem feliz Para sempre
 o fim.

mensagem:
 OS PREGUIÇOSOS
 COLHEM O QUE MERECEM

1. Num Belo dia de inferno
2. as formigas estava Pondo suas reservas de
3. trigo para molhar.
4. Eu a cigarra falei assim:
5. — Formigas meda um Pouco de comida Por
6. favor.
7. As formigas respondeu:
8. — Por que você não guardou comidano
9. inferno Para come no verão alies
10. de trabalhar fica cantando.
11. Eu respondeu:
12. — ta me desculpa Pelo inconnudo formigas.
13. Eu voltei muito triste.
14. mais pela minha sorte achei 100 R\$ no
15. Caminho de casa
16. Eu falei:
17. — e Ba achei 100 R\$ Vou comprar comida
18. Eu fui no mercado mais proximo.
19. Eu voltei do mercado muito feliz Pois
20. era muita sorte minha achar 100 R\$
21. Quando cheguei em casa
22. um vento muito forte eu cai no chau
23. As comida caio no chau Vou Para longe.
24. Eu fiquei muito triste
25. a comida foi Para na casa das formiga
26. Eu falei:
27. — Cuidado formigas minha comida a, a, a
28. minha comida!
29. As formigas falou:
30. — quê cuida do Pessoal disse a formigas
31. eu e as formigas viverem feliz Para sempre
32. e fim

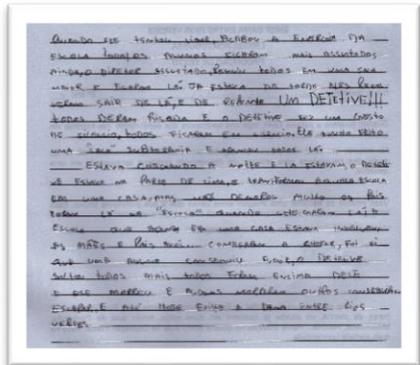
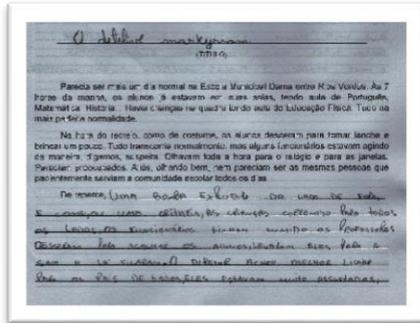
33. moral:
34. OS PREGUIÇOSOS
35. COLHEM O QUE MERECEM

Narrativa produzida por G.S. (6º ano) em julho de 2016.



1. A ESPADACHIN
2. [...]
3. [De repente] UM PORTAL MISTERIOSO APARECE NO CANTO
4. E OS FUNCINARIOS ESCOLHEM QUEM PRA VER O QUE
5. ERA AQUILO, QUANDO DO NADA SURGE UM MOSTRO
6. PARECIA UMA MANCHA PRETA QUE SOME, E SURGE
7. UM GRUPO DE MOSTROS SEDENTOS POR SANGUE
8. QUE ATACAM E MATAM OS FUCIONARIOS DEPOS
9. ELES SE ESPALHAM PELA CIDADE E A DETROI, POREM,
10. UMA DESCOBERTA CHOCANTE OS MONSTROS
11. COMEÇARAM
12. A SE MULTIPLICA COMO COELHOS. DEPOIS DE 1 HORA
13. ELHES FORAM OUTROS CONTINENTES, E CHEGARAM ATE
14. A ASSIA LA ELES CHEGAM ATE A CHINA E LA HA ULTIMA
15. PESSOA
16. QUE PODE MALOS, ELA E UMA ESCOLHIDA DA PROFECIA
17. , QUE UMA MAN
18. CHA SAIRIA DE UM PORTAL E MATARIAM TODOS E UMA
19. PESSOA
20. OS MATARIA TAL COMO A HISTORA ESSA PESSOA TERIA
21. A CHAVE
22. PARA ACHAR UMA PORTA, NESSA PORTA TERA UMA
23. FECHADURA QUE
24. APESAR DE TER CHAVE NÃO ERRA A VERDADEIRA
25. FORMA DE ENTRAR
26. UM COMPARTIMENTO SECRETO REVELOU 12 ESPADAS DE
27. PRATA
28. E UMA ARMADURA DE JADE E ASSIM A ESCOLHIDA
29. PARTIU
30. OS ESCOLHIDOS NÃO TEM NOME ENTÃO ELES SÃO
31. CONSIDERADOS NOMADES FINALMENTE ELA
32. ENCONTROU
33. UMA VILA EM CHAMAS EM ELA DISSE
34. — FINALMENTE AQUI ELES ME LEVARÃO AO SEU
35. LIDER ENTÃO PEGOU AS ESPADAS FOI A LUTA UMA
36. LUTA INTENSA E VIOLENTA CABEÇÃO ROLARAM
37. SANGUE EM TODO LUGAR ENTÃO ENCONTROU UM
38. VIVO QUE EM GRADITÃO POR AJUDALO COM OS
39. MONSTROS
40. E SALVAR SU VIDA ELA FOI RECOMPENSADA COM UM
41. ARCO. É ELE CONTOU ONDE ELE ESTAVA. APOIS
42. ISSO ELA CHEGOU A O TEMPLO SHINGERI E AVISTOU
43. UMA MANCHA PRETA QUE SE TORNOU UM MONSTRO
44. PODEROSO E A DESAFIOU A UM DUELO DE
45. ESPADA ELE CHAMOU SEUS ALIADOS ENTÃO
46. MEMBROS FORAM CORTADOS E FLENCHAS LANCADAS
47. ENTÃO LIDER FERIDO QUASE MORTO FUGIU COM
48. UM PORTAL E NÃO FOI MAIS VISTO E A JORNADA
49. DELA ESTAVA COMPLETA.

Narrativa produzida por Y.S. (6º ano) em julho de 2016.



1. O detetive markyssam
[...]
2. [De repente] UMA BOMBA EXPLUDIU DO LADO DE FORA,
3. E COMEÇOU UMA GRITARIA, AS CRIANÇAS CORRENDO PARA TODOS
4. OS LADOS, OS FUNCIONÁRIOS TINHAM SUMIDO, OS PROFESSORES
5. DESSERAM PARA ACALMAR OS ALUNOS, LEVARAM ELES PARA A
6. SALA E LÁ FICARAM. O DIRETOR ACHOU MELHOR LIGAR PARA OS PAIS DE TODOS, ELES ESTAVAM MUITO ASSUSTADOS,
7. QUANDO ELE TENTOU LIGAR, ACABOU A ENERGIA DA ESCOLA TODA! OS ALUNSO FICARAM MAIS ASSUSTADOS
8. AINDA, O DIRETOR ASSUTADO, REUNIU TODOS EM UMA SALA
9. MAIOR E FICARAM LÁ. JA ESTAVA DE TARDE ELES RESOL-
10. VERAM SAIR DE LÁ, E DE REPENTE UM DETETIVE!!!!
11. TODOS DERAM RISADA E O DETETIVE FEZ UM GESTO DE SILENCIO, TODOS FICARAM EM SILENCIO. ELE TINHA FEITO
12. UMA "SALA" SUBTERRANIA E APARECEU TODOS LÁ
13. ESTAVA CHEGANDO A NOITE E LA ESTAVA O DETETIVE
14. E ESTAVA NA PARTE DE CIMA, E TRANSFORMOU AQUELA ESCOLA
15. EM UMA CASA, MAS NÃO DEMROU MUITO OS PAIS FORAM LÁ NA "ESCOLA" QUANDO CHEGARAM LÁ, A ESCOLA QUE AGORA ERA UMA CASA ESTAVA INVISIVEL,
16. AS MÃES, E PAIS, AVÓS... COMEÇARAM A CHORAR, FOI AI
17. QUE UMA ALUNA CONSEGUIU FUGIR, O DETETIVE SOLTOU TODOS MAIS TODOS FORAM ENCIMA DELE
18. E ELE MORREU E ALGUNS MORRERAM OUTROS CONSEGUIRAM
19. ESCAPAR, E ATÉ HOJE EXISTE A DAMA ENTRE RIOS VERDES

Narrativa de aventura produzida por H.L. (6º ano) em dezembro de 2016.

O menino estava jogando vídeo game quando começou a chover fraco ele não sabia que ia ter uma enchente na rua dele.
 Depois ficou fraco por uns 30 minutos depois a chuva começou a ficar muito forte quando o menino percebeu que estava começando cair uma enchente e ele também tinha um cachorro chamado Maicon. Ele foi ver o cachorro para prender o cachorro uma corrente para ele não ir para rua e ele resolveu ir tomar banho e a mãe dele estava fazendo comida ele entrou no banheiro e começou a tomar seu banho ali mesmo hora a energia cai por causa da chuva ele saiu do banho e colocou uma roupa e foi ficar com a mãe dele.
 Passou uma hora e o menino foi dar ração para o cachorro (Maicon) e ele viu que a cachorra não estava lá e ele correu para avisar a mãe e a mãe falou para o menino:
 - Vamos procurar o cachorro na rua.
 e o menino falou:
 - Vamos mãe.
 e ele viu o cachorro no meio da

enchente quase morrendo o menino falou para a mãe eu vou pular na enchente.
 O menino pulou na água e começou a nadar ele bateu a perna em algo na água e começou a sangrar mais mesmo assim ele continuou ele chegou no cachorro pegou o cachorro e saiu e foi para terra firme e eles ficaram felizes e a luz voltou e a menina falou para mãe:
 - Da próxima vez eu amarro o cachorro melhor.
 fim

1. O MENINO ESTAVA JOGANDO VIDEO GAME QUANDO COMEÇOU
2. A CHOVER FRACO ELE NÃO IMAGINAVA QUE IA TER UMA
3. INCHENTE NA RUA DELA.
4. ACHUVA FICOU FRACA POR UNS 30 MINUTOS DEPOIS A
5. CHUVA COMEÇOU A FICAR MUITO FORTE QUANDO O MENINO
6. PERCEBEU QUE ESTAVA COMEÇANDO A CAIR UMA ENCHENTE.
7. E ELE TAMBÉM TINHA UM CACHORRO CHAMADO MAICON
8. ELE FOI VER O CACHORRO PARA PRENDER O CACHORRO
9. NA CORRENTE PARA ELE NÃO IR PARA RUA
10. A CHUVA ESTAVA MUITO FORTE E ELE RESOLVE IR TOMAR
11. BANHO E A MÃE DELE ESTAVA FAZENDO COMIDA. ELE ENTROU
12. NO BANHEIRO E COMEÇOU A TOMAR SEU BANHO AI NESSA
13. HORA A ENERGIA CAI POR CAUSA DA CHUVA ELE SAIU DO
14. BANHO E COLOU UMA ROUPA E FOI FICAR COM A MÃE DELE...
15. PASSOU UMA HORA E O MENINO FOI DAR RAÇÃO
16. PARA O CACHORRO O (MAICON) E ELE VIU QUE O CACHORRO
17. NÃO ESTAVA LA E ELE CORREU PARA AVISAR MÃE E
18. A MÃE FALOU PARA O MENINO:
19. - VAMOS PROCURAR O CACHORRO NA RUA.
20. E O MENINO FALOU:
21. - VAMOS MÃE
22. E ELE VIU O CACHORRO NO MEIO DA
23. INCHENTE QUASE MORRENDO E O MENINO FALOU PARA MÃE:
24. - MÃE EU VOU PULAR NA INCHENTE:
25. O MENINO PULOU PULOU NA AGUA E COMEÇOU A
26. NADA ELE BATEU A PERNA EM ALGO NA AGUA E COMEÇOU A
27. SANGRAR MAIS MESMO ASSIM ELE CONTINUOU ELE CHEGOU
28. NO CACHORRO PEGOU O CACHORRO E SAIU E FOI PARA
29. TERRA FIRME E ELES FICARAM FELIZ E A LUZ VOLTOU
30. E O MENINO FALOU PARA MÃE:
31. - DA PROXIMA VEZ QU EU AMARRO O CACHORRO MELHOR
32. FIM