



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário

Ondina – Salvador-BA

Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br

Belas e Feras: o conto popular na clínica com crianças

por

Leila de Oliveira Pinto

Orientador: Prof^ª Dr^ª Doralice Alcoforado

Salvador

2006



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário

Ondina – Salvador-BA

Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br

Belas e Feras: o conto popular na clínica com crianças

por

Leila de Oliveira Pinto

Orientador: Prof^ª Dr^ª Doralice Alcoforado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Salvador

2006

Agradecimentos:

À minha mãe, que leu minhas primeiras estórias.

À Marianita dos Santos, que me introduziu no mundo maravilhoso dos contadores de estórias.

Aos meus filhos Carla, Larissa e Pedro, que me permitiram resgatar histórias da minha infância e descobrir “novas” histórias.

A Paulo Canuto, companheiro de quase todas as horas.

À Eneida Leal Cunha e Jacinta Ferraz, pela interlocução e observações preciosas.

Aos professores e colegas do Instituto de Letras, pela aposta na interdisciplinaridade.

À diretoria do HGE, às colegas do Serviço de Psicologia e aos profissionais que reconhecem que a clínica também inclui a atenção ao sujeito da fala, desejo e fantasia.

À Andréia Prado, que emprestou sua voz para gravar as estórias que foram utilizadas neste estudo.

À Ângela Baptista e Maria de Lurdes Ornellas, pela atenção e indicações valiosas.

À Arlete Garcia e Lena Lois, pelas discussões e pontuações que possibilitaram “novos” rumos para este Estudo.

À Iolanda Augusta dos Santos, pelo apoio demonstrado durante a fase de coleta de dados no IMEJA.

À Goli Guerreiro e Mário César, pelo estímulo e companheirismo.

Aos amigos, irmãos e sobrinhos, pelas demonstrações de carinho e compreensão.

Por fim, agradecimentos especiais à Doralice Alcoforado que acreditou na produtividade desta pesquisa, discutiu, orientou e dividiu comigo as dúvidas, questões e angústias que surgiram ao longo desta escrita.

- Titia, diga-me alguma coisa, estou com medo porque está muito escuro.
- O que isso adiantaria, já que você não pode me ver?
- Não faz mal: quando alguém fala fica claro. (Freud, 1905).

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. INSTANTE DE VER | 7 |
| 1.1. NARRATIVAS ORAIS..... | 7 |
| 1.2. TRANSMISSÃO: <i>PERFORMANCE</i> E MEMÓRIA..... | 15 |
| 1.3. RECEPÇÃO: LEITURA E LEITOR..... | 19 |
| 1.4. FUNÇÃO..... | 30 |
| 1.5. SOBRE A CLÍNICA..... | 32 |
| 1.6. CONTOS DE FADAS NA CLÍNICA COM CRIANÇAS..... | 34 |
| 1.7. OFICINA-CONTO..... | 38 |
| 2. TEMPO PARA COMPREENDER | 42 |
| 2.1. RELATO DE FATOS..... | 42 |
| 2.1.1. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS..... | 43 |
| 2.1.2. UNIVERSO..... | 43 |
| 2.1.3. LOCAL..... | 44 |
| 2.1.4. INSTRUMENTOS..... | 44 |
| 2.1.5. TÉCNICA DE COLETA DE DADOS..... | 45 |
| 2.2. PRIMEIRA ETAPA..... | 46 |
| 2.3. SEGUNDA ETAPA..... | 46 |
| 2.3.1. CHAPEUZINHO VERMELHO..... | 49 |
| 2.3.2. ESTÓRIAS DE MORTE..... | 58 |
| 2.3.3. OS TRÊS PORQUINHOS..... | 69 |
| 2.3.4. ESTÓRIAS DE SINTOMAS..... | 74 |
| 2.3.5. ESTÓRIAS DE DOENÇAS..... | 87 |
| 2.3.6. UMA ESTÓRIA POPULAR..... | 92 |
| 2.3.7. ESTÓRIAS DE REIS E PRÍNCIPES..... | 94 |
| 2.3.8. ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS..... | 100 |
| 3. MOMENTO DE CONCLUIR | 103 |
| 3.1. ANÁLISE DE DADOS..... | 104 |
| 3.2. PRIMEIRA ETAPA..... | 104 |
| 3.3. SEGUNDA ETAPA..... | 110 |
| 3.3.1. PREFERÊNCIA PELO DESENHO..... | 111 |
| 3.3.2. PRODUTIVIDADE NARRATIVA..... | 111 |
| 3.3.3. NARRATIVAS PÓS-DESENHO..... | 112 |
| 3.3.4. NARRATIVAS PÓS-CONTO..... | 114 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 117 |
| ANEXOS | |
| ANEXO I..... | 123 |
| ANEXO II..... | 124 |
| ANEXO III..... | 125 |
| ANEXO IV..... | 127 |
| ANEXO V..... | 128 |
| ANEXO VI..... | 130 |

RELAÇÃO DE QUADROS E TABELAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABELA I: Número e percentual de crianças que responderam à questão: “O que o Boi sentiu quando tomou banho?”..... | 106 |
| TABELA II: Número e percentual de crianças que responderam à questão: “O que o Príncipe sentiu quando tocaram no couro dele?” | 108 |
| TABELA III: Número e percentual de crianças que responderam à questão: “O que o Príncipe precisa fazer para ficar bom?”..... | 109 |
| QUADRO I: Crianças hospitalizadas: Narrativas e frases descritivas pós-desenho..... | 125 |
| QUADRO II: Crianças IMEJA: Narrativas e reconto pós-desenho..... | 127 |
| QUADRO III: Crianças hospitalizadas: Narrativas pós-conto..... | 128 |
| QUADRO IV: Crianças IMEJA: Narrativas e reconto pós-conto..... | 130 |

RESUMO

Esta dissertação apresenta o relato de um estudo sobre a recepção de narrativas orais da tradição popular baiana, especificamente contos do tipo o “noivo-animal”, com crianças que se encontravam hospitalizadas no Hospital Geral do Estado - HGE. Inicialmente, parte-se da hipótese de que o processo de metamorfose, do humano que se transforma em fera ou animal, poderia representar o adoecimento e favorecer a identificação destas crianças com o animal metamorfoseado. Em seguida, avalia-se a possibilidade do conto popular ser utilizado como um instrumento terapêutico na clínica com crianças, isto é, como produtor de subjetividade, o que foi analisado e demonstrado com base nos resultados alcançados. Para desenvolver esta investigação, toma-se como referência alguns conceitos das teorias literária e psicanalítica que são apresentados e discutidos no Capítulo I. As etapas metodológicas e os critérios para seleção da amostra e constituição do *corpus* de estudo são descritos no Capítulo II, enquanto no Capítulo III propõe-se um momento para analisar os dados e extrair algumas conclusões.

INTRODUÇÃO

A idéia de realizar uma pesquisa sobre a recepção de narrativas orais do tipo o “noivo-animal”¹ com crianças hospitalizadas surgiu a partir de leituras e discussões em torno do tema da literatura popular e de reflexões sobre a prática psicanalítica com crianças que necessitam de atendimento médico não programático, após sofrer algum tipo de acidente. É assim que este estudo se organiza em um espaço transdisciplinar, o que comporta forçosamente o risco de aventurar-se em uma área não dominada pelo pesquisador, na tentativa de diluir fronteiras entre disciplinas particulares.

Inicialmente, previa-se apenas a participação de pacientes que se encontravam no Centro de Tratamento de Queimados - CTQ do Hospital Geral do Estado - HGE, na faixa etária compreendida entre seis e doze anos de idade. No entanto, durante o período dedicado à coleta de dados, o reduzido número de crianças que se ajustavam às condições estabelecidas determinou a inclusão de pacientes que se encontravam na Enfermaria de Pediatria do HGE. Nesta, são reservados leitos para vítimas de problemas neurológicos, atropelo, acidente automobilístico, queda de altura, bicicleta ou animal, entre outros. Por outro lado, para delimitar a especificidade das respostas do grupo formado pelas crianças hospitalizadas decidiu-se pela formação de um grupo de controle. Este grupo foi constituído por alunos, escolhidos para representar a categoria de “crianças sadias”, do Instituto Municipal de Educação Prof. José Arapiraca - IMEJA.

As circunstâncias que geram uma urgência hospitalar podem ser acompanhadas por uma urgência subjetiva. Isto porque a hospitalização não provoca apenas dor física, mas também sentimentos de abandono, medo do desconhecido, problemas de sono e apetite. Na medida em que se trata de um ser falante, a linguagem deixa sua marca sobre o corpo do humano, constituído como um corpo de sujeito (Moura, 1996). Sujeito do discurso e do desejo, constituído como efeito do significante que, por conta da doença, é tomado como objeto de cuidados do outro. Por isso, as equipes de saúde encarregadas desses tratamentos contam com a participação de psicólogos e psicanalistas, para que o sujeito nomeado criança possa elaborar o que aconteceu com seu próprio corpo.

¹ Narrativas que apresentam como temática central o casamento de uma mulher com uma fera ou animal metamorfoseado, que recupera a forma humana graças ao amor de sua noiva.

As transformações que afetam o corpo de uma criança durante os processos de doença e hospitalização podem suscitar uma crise que “surge quando há um abalo na certeza que mantinha o sujeito estável até então. Há agora um não-saber” (Kruel, 1999, 53). Não saber sobre o corpo doente, o diagnóstico e a terapêutica. Desde que o saber confere certa estabilidade ao sujeito, a fantasia constitui-se como resposta ao não-saber, o que pode interferir no limiar de resistência à dor, modificar a aderência ao tratamento e complicar evoluções. Além disso, alguns profissionais que atuam nas equipes do CTQ e da Enfermaria de Pediatria queixam-se, eventualmente, da posição de crianças que se recusam a aceitar as normas das enfermarias e a submeter-se à realização de certos procedimentos.

Contudo, nem sempre se leva em conta o fato de que a recusa ou agressão dirigida aos pais e cuidadores pode ocorrer em consequência da natureza imperativa das condutas terapêuticas, muitas delas invasivas e dolorosas, que ressignificam o acidente e o elevam à condição de evento traumático para aquele sujeito. Por vezes, também se menospreza a capacidade da criança aceder a determinados conteúdos e, por isso, no geral, apenas os adultos são informados sobre o tratamento.

O dispositivo analítico considera a possibilidade de abordar estas e outras questões para que o sujeito possa dar sentido aos fatos da sua história. A dor provocada pelo acidente, pela queimadura, injeções e drenos pode vir acompanhada pela dor da negligência ou violência por parte dos pais, pela vergonha de falar ou pela impaciência de não poder falar frente à angústia de morte. Para a psicanálise, o corpo está representado no inconsciente e não pode ser reduzido ao organismo, na medida em que inclui a existência do sujeito e os males que daí advêm. Assim “se a vida está sempre por um fio é necessário pegar o fio da meada, o fio que implica o sujeito na vida” (Moura, 1999, 151).

No hospital, de maneira similar ao que acontece no consultório, os atendimentos são conduzidos por meio de entrevistas com os pais ou responsáveis e sessões de ludoterapia, nas quais são utilizados recursos diversificados, apropriados para abordar a subjetividade infantil, como desenho livre, modelagem, jogos, brincadeiras e livros de contos de fadas. Quanto à inserção de narrativas orais do tipo o “noivo-animal”, apostou-se que suas semelhanças com o conto de fada “A Bela e a Fera” poderiam favorecer a recepção pelo público infantil. Estes contos pertencem ao conjunto dos contos maravilhosos e, vale a pena lembrar, seu enredo apresenta como temática o casamento de uma mulher com um animal metamorfoseado que recupera a forma humana graças ao amor de sua noiva.

A análise da estrutura narrativa de vinte e cinco versões destes contos maravilhosos, recolhidos da oralidade baiana de 1986 a 1994, resultou em sua identificação como variantes

do conto mítico de Apuleio, autor latino do século II. Alcoforado (1997) estabeleceu uma tipologia e constatou que, pelo menos duas versões, são recriações inequívocas do conto de fada “A Bela e a Fera”, de Madame Leprince de Beaumont, publicado em 1756, na França. O processo de metamorfose – do humano que se transforma em animal e do animal que recupera a forma humana – constitui-se no núcleo dramático central deste conjunto de contos.

A transformação pode ser provocada pelo toque, corte ou queimadura na pele do ser encantado por cacos de vidro, fósforo, vela ou candeeiro. Nestes contos, os processos de encantamento e desencantamento do herói representam, respectivamente, a seqüência do “dano”¹ que é representada pelo estado de doença e recolhimento e a seqüência da reparação, quando o animal se cura e recupera a forma humana. Portanto, a recuperação da saúde e o retorno à forma humana dependem que um mal seja reparado, através do cumprimento de “tarefas difíceis”² por parte do herói. Estas seqüências que estruturam o enredo dos contos maravilhosos permitem estabelecer uma relação de analogia com a situação vivida por uma criança doente, o que inclui o momento do acidente, a hospitalização e a alta hospitalar. Isto pôde ser observado no período que antecedeu a coleta de dados desta pesquisa que foi precedida por um estudo piloto sobre a recepção de um livro ilustrado de “A Bela e a Fera”. O início do tratamento e a evolução de um destes casos estão descritos logo abaixo.

Mateus tinha sete anos quando foi hospitalizado no Centro de Tratamento de Queimados, de abril a junho de 2004, para tratamento de queimaduras de segundo e terceiro graus, no lado esquerdo do corpo, que foram provocadas durante uma tentativa de produzir fogo com álcool. Em sua primeira entrevista, após folhear um livro com gravuras de “A Bela e a Fera”, o menino, que se recusava a falar sobre o seu acidente até então, comentou que o touro, modo pelo qual referiu-se à Fera, havia caído de uma montanha e ficado doente. Depois da realização de algumas entrevistas, Mateus contou que provocara o acidente subindo em uma cadeira para apanhar a caixa de fósforos que se encontrava em cima da geladeira, caindo em seguida, após o que produziu fogo, o que resultou na queimadura e em sua hospitalização.

Na fala de Mateus, a queda aparece associada ao adoecimento, no que diz respeito à Fera e a si mesmo. Assim, alguns dias após ser submetido a um procedimento cirúrgico, afirmou que o touro também precisaria fazer uma cirurgia para voltar a ser como era antes do encantamento. Adiante, pôde falar sobre as desfigurações provocadas pela queimadura e afirmou que ele também iria “ficar bonito de novo, como aquele príncipe da estória”. Estes

¹ “Dano”: malefício ou prejuízo causado pelo antagonista ao herói ou a um dos membros de sua família (Propp, 1984).

² “Tarefas difíceis”: dificuldades ou provações sobre-humanas a que o herói é submetido (Propp, 1984).

dados ilustram o modo pelo qual a recepção de um conto maravilhoso permitiu a este menino referir-se ao real de sua história, através da figura e das vicissitudes do personagem principal.

A partir do conto, e por meio da fala dirigida à analista, Mateus pôde posicionar-se frente ao seu tratamento, às transformações sofridas por seu corpo e à sua participação nos acontecimentos que resultaram em sua queimadura. Portanto, os contos maravilhosos permitem comunicar não apenas o estado receptivo de maravilhar-se e sentir prazer com o fantástico, mas também o desejo ativo de indagar e saber, o que evidencia a curiosidade pelo real e a conseqüente possibilidade de modificá-lo (Warner, 1999). Neste sentido, em conformidade com a teoria psicanalítica e a estética da recepção, a leitura de um texto pôde operar transformações no leitor.

O desdobramento deste caso sugeria a possibilidade de que as transformações corporais provocadas pela queimadura favorecessem a identificação da criança queimada com a fera ou animal metamorfoseado; que as “tarefas difíceis” pudessem representar os procedimentos terapêuticos; e que o retorno do animal à forma humana pudesse simbolizar o desejo de recuperação e a alta hospitalar. Estas premissas foram levadas em conta na elaboração do Projeto de pesquisa que foi apresentado como pré-requisito para o curso de Mestrado do Instituto de Letras. No entanto, a condução de uma investigação que tivesse o objetivo de avaliar tais hipóteses deveria considerar uma variável que não havia sido prevista inicialmente: o tempo de hospitalização.

Este tempo foi estimado em torno de dois meses, e para isto tomou-se como referência o caso de Mateus. Entretanto, nem sempre é possível prever a duração de um tratamento, e se “pesquisa e tratamento coincidem, não obstante, após certo ponto, a técnica exigida por um opõe-se à requerida pelo outro” (Freud, 1912, 152). Além disso, “não é bom trabalhar cientificamente num caso enquanto o tratamento ainda está continuando” (Freud, 1912, 152). Para dar conta destes impasses, a coleta de dados foi realizada em duas etapas e, vale a pena destacar, foram os resultados obtidos com a realização da primeira etapa que possibilitaram a revisão da hipótese e dos objetivos do Projeto, para adequá-los ao tempo disponível e preservar a articulação entre pesquisa e clínica, sem perder de vista o rigor necessário ao seu desenvolvimento.

Desde então, tomou-se como hipótese de trabalho a possibilidade dos contos do tipo o “noivo-animal” que integram o *corpus* baiano serem utilizados como um instrumento terapêutico na clínica com crianças. Considerou-se ainda como objetivo principal contribuir para que a criança pudesse posicionar-se, enquanto sujeito, frente às questões relacionadas aos processos da doença e hospitalização. Com isso, pretendia-se favorecer a implicação no

tratamento e minimizar o sofrimento. A redefinição do Projeto favoreceu o planejamento e a execução da segunda etapa da coleta de dados e permitiu delinear um desenho metodológico independente da variável “tempo de hospitalização”.

Optou-se pela realização de apenas uma entrevista individual, que se configurou como entrevista preliminar e que, em alguns casos, possibilitou uma avaliação diagnóstica, o que permitiu horizontalizar a coleta de dados. Durante essa entrevista foram colhidos dados referentes à história de vida e da doença da criança, após o que cada uma ouviu um dos contos que haviam sido previamente selecionados. Com o intuito de avaliar os efeitos da recepção do conto, desenvolveu-se um estudo comparativo com o desenho livre, instrumento privilegiado na clínica com crianças.

Os mesmos procedimentos metodológicos foram empregados com as crianças hospitalizadas e com os alunos da escola e, após audição de um conto¹ ou realização de um desenho livre, lhes foi solicitado, respectivamente, que contassem “sua” estória ou “uma” estória sobre o que haviam desenhado. Aqui, lançou-se mão dos contos como um pré-texto para avaliar a recepção e a produtividade narrativa que se seguiram à contação de estórias. Desse modo, pretendia-se dar voz às angústias e fantasmas que habitam o corpo de uma criança, particularmente daquela que se encontra hospitalizada. É interessante observar que, no geral, as crianças que participaram desta pesquisa aceitaram de bom grado narrar seus contos favoritos e/ou suas próprias estórias. As narrativas e respostas elaboradas durante a entrevista para coleta de dados foram registradas com o auxílio de um gravador e, posteriormente, foram transcritas.

Os conceitos que orientaram esta pesquisa, desde a coleta e análise de dados, bem como a discussão e conclusão dos resultados, são apresentados no Capítulo I que se organiza como um instante de ver, expor e debater os fundamentos teóricos. Tomou-se como referência as teorias literária e psicanalítica para discutir os problemas e questões a respeito das narrativas orais, relacionados com a transmissão, recepção, função e com algumas particularidades observadas através da utilização de contos de fadas na clínica com crianças. Também aí se apresenta a técnica das oficinas terapêuticas de contos, realizadas com crianças autistas, psicóticas e “normais”, sob a coordenação do psicanalista Pierre Lafforgue, em Bordeaux, na França, que aborda o tema com detalhes no livro *Petit poucet deviendra grand: soigner avec le conte*.

¹ No Anexo I encontra-se um resumo dos contos que foram utilizados neste estudo.

No Capítulo II estão descritos, passo a passo, as etapas e procedimentos metodológicos utilizados no planejamento e execução da coleta de dados, bem como foram apresentados dados sobre o local da pesquisa, os critérios para seleção da amostra e constituição do *corpus* de estudo, entre outras informações. As narrativas elaboradas pelas crianças foram reunidas em tópicos e submetidas a uma análise descritiva, com o objetivo de constituir um tempo para compreender as particularidades de um sujeito que aqui se torna autor de suas próprias histórias e estórias. Em todos os casos, estas narrativas foram discutidas em articulação com a história de vida da criança, mas, sobretudo, com os desdobramentos associativos da cadeia significante que se seguiu à contação de estórias. Por fim, no Capítulo III, propõe-se um momento para discutir e tirar conclusões sobre os resultados alcançados.

Os títulos dados aos três capítulos foram tomados emprestados das observações de Lacan (1998) sobre o tempo lógico do inconsciente que inclui um instante de ver, um tempo para compreender e um momento de concluir. Com isso, pretendia-se sublinhar o engajamento do desejo do pesquisador em um estudo que demandou um “instante de ver” os marcos teóricos que fundamentaram a execução deste Projeto, um “tempo para compreender” o que as crianças narraram e um “momento de concluir”, apressado pelo prazo estipulado pelo curso de Mestrado. A nomeação dos capítulos também se baseou no fato de que tempo e linguagem mantêm entre si uma relação de reciprocidade, pois existe uma dimensão temporal implicada no ato de narrar, enquanto a própria noção de tempo só pode ser concebida a partir da linguagem que organiza a gramática em passado, presente e futuro.

Por fim, sublinha-se aqui o fato de que, atualmente, dispõe-se de uma bibliografia considerável sobre literatura popular e temas em psicologia hospitalar. De forma menos expressiva, verifica-se a existência de poucos artigos que descrevem a prática da utilização de contos populares na clínica com crianças. Contudo, até a conclusão desta dissertação, não foram identificados estudos acadêmicos dedicados à investigação da função terapêutica dos contos de tradição popular no atendimento clínico-hospitalar, nem foi possível tomar conhecimento do desenvolvimento de oficinas-conto, na cidade de Salvador, tal como descrito no Capítulo I. Pode-se então concluir, por antecipação, a importância de desenvolver estudos para avaliar a potencialidade das narrativas orais e formalizar sua utilização na clínica psicanalítica que se dedica ao “sujeito de calças curtas”.

CAPÍTULO I

INSTANTE DE VER

1.1. NARRATIVAS ORAIS

As narrativas orais inscrevem-se no campo do que se convencionou denominar literatura popular, espaço de pesquisa que inicialmente provocou o interesse dos folcloristas e que atualmente é abordado por diferentes áreas do conhecimento acadêmico, como antropologia, sociologia, lingüística, teoria literária, literatura e pela psicanálise. A preocupação em preservar a memória poética oral resultou em iniciativas como a do “Programa de Estudo e Pesquisa da Literatura Popular” – PEPLP – iniciado em 1984, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a coordenação das professoras Doralice Alcoforado e Maria del Rosário Albán. O Programa visa recolher, estudar e divulgar as manifestações da oralidade baiana que fornecem subsídios para comunicações em congressos, seminários, publicações, desenvolvimento de cursos, monografias, teses e dissertações, a exemplo deste estudo sobre a recepção de contos do tipo o “noivo-animal” que integram o acervo do referido Programa.

O estatuto de literatura oral, enquanto objeto de estudo na área de Letras, é relativamente recente. A partir dos anos 70, uma geração de estudiosos, não apenas do Brasil, passou a se dedicar aos estudos da oralidade e, com isso, seu valor artístico é reconhecido, bem como é ampliado o conceito de texto literário. Até então, as manifestações da oralidade eram menosprezadas pela academia, cujos parâmetros de análise e avaliação estavam presos à concepção de literatura produzida pela modernidade cultural e estética, ou seja, ao valor da invenção inaugural da assinatura. Entre as estratégias ou argumentos utilizados para preterir a tradição oral, que ainda persiste, pode-se citar sua associação com as camadas sociais de menos prestígio cultural e a impossibilidade de identificar um autor, desde que somente os trabalhos de coleta, escritura e interpretação podem ser reivindicados. Apesar disso, também se reconhece que embora o saber acadêmico esteja concentrado em textos escritos, existe uma sabedoria veiculada pela literatura oral.

Os textos da tradição popular não pertencem a ninguém, mas a qualquer um capaz de memorizar uma invariante virtual, atualizada por dados e valores que pertencem ao universo cultural do narrador que passa a ser um co-autor, ao conferir-lhe “mais funcionalidade e significados narrativos” (Alcoforado, 1997, 8). Ou seja, a literatura popular não é legitimada

pelo nome do autor, pois ela se constitui como efeito da transmissão e recepção de uma coletividade. “O que não quer dizer que seja de autoria coletiva. Na verdade, houve sujeito no início do processo que antecedeu a aceitação e transmissão do texto por parte da comunidade, mas esse quase sempre perdeu a identidade”. (Correia, 1993, 64).

Na contemporaneidade, as narrativas orais recuperaram a dignidade, graças ao rompimento da lógica que estabelecia a dicotomia entre alta cultura e baixa cultura e a partir do interesse demonstrado por diversos estudiosos (Jameson, 1996). Ao mesmo tempo, este interesse deve-se ao ímpeto de democratização da produção narrativa. Desde então, os textos da oralidade têm sido tomados como objeto de pesquisas que exploram suas potencialidades virtuais e apresentam objetivos variados. Entre estas, vale a pena mencionar uma investigação, em andamento com professores de arte da USP, que procura avaliar o modo pelo qual a narração de estórias tradicionais influencia a elaboração de conceitos envolvidos na formação destes professores. Assim, o método secular de ensinar por meio de estórias adquire um estatuto teórico-poético e “cada história escolhida convida os professores a se encontrarem, pouco a pouco, como protagonistas da sua própria história, dentro da história, com todos os riscos, perdas, danos e benefícios que essa descoberta possa lhes trazer” (Machado, 2004, 13).

As narrativas orais apresentam valor e características próprias e, por isso, não devem ser avaliados de acordo com os critérios adotados para o texto escrito, integrante da tradição literária erudita. Neste ponto, seria interessante colocar algumas questões a respeito das relações entre oralidade e escrita. Pode-se tomar como princípio o fato de que a oralidade é uma característica constante da linguagem e que “as linguagens de sinais sofisticados constituem substitutos da fala e são dependentes de sistemas de discurso oral” (Ong, 1998, 15). A tal ponto que, entre as línguas faladas ao longo da história da humanidade, apenas cerca de 106 produziram literatura escrita. Além disso, não se tem conhecimento de povos que escrevem, mas não falam, embora seja possível falar e não escrever.

Para a psicanálise, o escrito está implicado na estrutura e na dinâmica do inconsciente e, por conta disso, Freud (1895) emprega a metáfora da inscrição de traços que não se apagam para representar a função da memória. Ele também relaciona a escrita com o sintoma analítico e, em seus “Estudos sobre a Histeria”, Freud (1895) se declara surpreso com os relatos dos pacientes, dada sua semelhança com um romance. Mais tarde, em 1899, ao abordar o tema das lembranças encobridoras, ele situa a fantasia como encenação de uma frase e um ano depois, em sua obra sobre os sonhos, estabelece uma relação de equivalência entre o sonho e o rébus.

De sua parte, Lacan (1971) toma esta equivalência para afirmar que o inconsciente está estruturado como uma linguagem, e que não vem ao caso demonstrar a veracidade das figuras dos sonhos, na medida em que estas “são representações de palavras, pois é um rébus; se traduz *ubertragt*, aquilo que Freud chama os pensamentos. Os pensamentos, *die Gedanken*, do Inconsciente” (Lacan, 1971, 85). A partir daí, ele afirma o privilégio da linguagem sobre o escrito, que é segundo com relação à linguagem, embora o escrito seja primário enquanto possibilidade de questionar os efeitos da linguagem. Isto porque sem o escrito não seria “possível vir a questionar o que resulta em primeiro lugar do efeito de linguagem como tal, isto é, da ordem simbólica” (Lacan, 1971, 59) que implica o lugar do Outro da fala e da verdade. Neste ponto, em conformidade com princípios lógicos, Lacan afirma que este lugar só pode ser interrogado enquanto sinal de valor, verdadeiro ou falso, dado às proposições que, por sua vez, são constituídas pelo escrito que “só se constrói, só se fabrica de sua referência à linguagem” (Lacan, 1971, 59).

A elaboração lacaniana sobre a função do escrito, parte da referência ao campo da linguagem, enquanto temporalidade. A relação de reciprocidade entre tempo e linguagem pode ser observada no fato de que existe uma dimensão temporal, implicada no ato da fala, enquanto a noção de tempo só pode ser concebida a partir da linguagem que organiza a gramática em passado, presente e futuro. A palavra possibilita a referência ao presente, o resgate da lembrança do passado e o planejamento do que ainda está por vir. Isto faz com que as línguas disponham de meios para distinguir o tempo presente do passado e do futuro. Além disso, a possibilidade de nomeação, oferecida pela linguagem, permite articular no tempo a ausência do objeto, já que o nome faz o objeto durar para além de sua presença.

Na prática psicanalítica, a questão da realidade, especificamente a questão da realidade do trauma¹, está ligada de maneira estreita à revisão da organização cronológica do tempo. O questionamento da realidade da experiência traumática resulta no esquema lógico da anterioridade da causa em relação à consequência, o *nachtraglich* freudiano ou o “só-depois”. A cronologia linear é então subvertida pela ação de um tempo que confere, retroativamente, o caráter patogênico a acontecimentos que lhe são anteriores (Freud, 1914). Desse modo, os fatos adquirem um valor puramente explicativo, desde que muitos deles foram apenas imaginados e jamais ocorreram, a não ser na fantasia. Neste sentido, a memória atua não para conservar, mas para reconstruir, reorganizar e reinterpretar o passado. Assim, a importância conferida à realidade do trauma é deslocada em proveito da realidade psíquica. Portanto, a

¹ O conceito de trauma, no sentido freudiano, demonstrou sua especial relevância na discussão e conclusão dos resultados desta pesquisa.

prática psicanalítica organiza-se de maneira similar às narrativas orais, que não se limitam à atualidade, na medida em que comportam lembranças antigas, reais ou imaginárias. Isto porque o tempo do sujeito é lógico e não cronológico, o que foi analisado por Lacan no sofisma dos três prisioneiros:

Aqui estão cinco discos que só diferem por sua cor: três são brancos e dois são pretos. Sem dar a conhecer qual deles terei escolhido, prenderei em cada um de vocês um desses discos nas costas, isto é, fora do alcance direto do olhar; qualquer possibilidade indireta de atingi-lo pela visão estando igualmente excluída pela ausência aqui de qualquer meio de se mirar. A partir daí, estarão à vontade para examinar seus companheiros e os discos de que cada um deles se mostrará portador sem que lhes seja permitido, naturalmente, comunicar uns aos outros o resultado da inspeção. O que, aliás, o simples interesse de vocês os impediria de fazer. Pois o primeiro que puder deduzir sua própria cor é quem deverá se beneficiar da medida liberatória de que dispomos (Lacan, 1998, 197).

Dito isso, o diretor do presídio prende um disco branco em cada prisioneiro. Após certo tempo, os três cruzam a porta e justificam sua saída segundo um raciocínio que envolve três momentos lógicos. O primeiro corresponde ao instante de ver que opera de acordo com uma lógica exclusiva: sabe-se que há dois discos pretos e três brancos. O segundo momento organiza-se como um tempo para compreender e, aqui, o prisioneiro A sabe que os outros, B e C, são brancos e, por isso, A raciona como se fosse B e C: “Se eu também fosse preto, o outro, devendo reconhecer imediatamente que era branco, teria saído na mesma hora, logo, não sou preto” (Lacan, 1998, 198). Nesse segundo momento, introduz-se a dimensão imaginária que permite que A saiba de si através de B e C, pois é pelo movimento destes dois, que permanecem onde estavam, que o sujeito pode concluir aquilo que ele é. Estes três momentos lógicos correspondem ao processo de constituição do sujeito que necessita do Outro da fala. Através desta, não é possível estabelecer a realidade dos fatos vividos, mas é possível reinterpretar a verdade do desejo que não encontrou sua conclusão.

As operações analíticas só se tornam possíveis a partir do campo do Outro da linguagem e da fala que comporta necessariamente a presença do outro, neste caso, do analista a quem o paciente dirige sua fala. Por intermédio da fala, o dispositivo analítico oferece a possibilidade do sujeito elaborar suas experiências, na medida em que este pode reconstruir *a posteriori* o passado que gostaria de ter (Freud, 1914). A reconstrução da

memória evidencia a “movência” da forma, o que também pode ser observado nas narrativas orais que apresentam variantes ou versões que se organizam na sincronia do tempo e na diacronia da fala dos narradores. (Correia, 1993). Essas narrativas se dizem e transmitem oralmente, graças aos recursos da memória, voz e corpo do narrador que, ao contar, atualiza um texto que pode então receber novos significados do receptor ou auditório para quem é dirigido (Nascimento, 1985).

A permanência dos contos da tradição oral depende de “uma aceitação por uma comunidade determinada, e nela só existe aquilo de que a comunidade se apropriou” (Alcoforado, 1997, 87). Esta interação entre narrativa e narrador implica na constante transformação do texto que é adequado ao universo cultural do narrador que “cria seu texto ao narrá-lo, escolhendo novos caminhos através dos velhos temas” (Darnton, 1986, 34). Entretanto, alguns autores (Lacan, 1995; Lévy-Strauss, 1975; Propp, 1984) observam que a continuidade de forma e estilo tem mais peso que as variações de detalhes que permanecem subordinadas a uma estrutura estável, através da qual se realiza a função simbólica. Estas considerações evidenciam que o estudo da oralidade implica necessariamente questões que se relacionam com os conceitos de transmissão, memória, *performance* e recepção que se configuram no ato da contação de estórias.

Neste ponto, é interessante lembrar que a palavra “conto” deriva do latim *computare* que significa enumerar, mas também enumerar os episódios de um relato. Historicamente, a palavra designava o relato daquilo que é verdadeiro, mas em sua acepção moderna, também passou a indicar fabuloso, imaginário ou aquilo que é engraçado e se destina ao divertimento (Simonsen, 1987). Esta diversão, proporcionada pelo ato de contar e ouvir estórias, conecta-se com um mundo maravilhoso que extrapola os limites da lógica convencional e pode ser definida como:

História em prosa, muitas delas universais, nas quais a categoria prevaiente é o maravilhoso, apesar de terem como ponto de partida o aproveitamento de elementos da representação do mundo. No que respeita à sua representatividade, os contos são quase sempre válidos para toda comunidade, adultos ou jovens, impondo-se pela significação simbólica, quer na dimensão psicanalítica, quer na dimensão etnoantropológica. Teremos de adiantar que os contos tornam aceitáveis situações (metamorfoses, inserção do sobrenatural, etc.) e agentes (convívio de humanos com fadas, bruxas, gigantes, etc.) que, habitualmente, são considerados ilógicos pelo senso comum (Correia, 1993, 68).

Propp (1984) dedica-se ao estudo do conjunto de textos da literatura oral que são classificados como contos maravilhosos pela presença de elementos sobrenaturais, encantadores, objetos mágicos e processos de metamorfoses. Estes contos caracterizam-se por sua variedade, mas também por sua uniformidade e repetibilidade. Isto pode ser observado devido ao fato de que diferentes personagens, em diferentes contos maravilhosos, realizam as mesmas funções que, por isso, são denominadas funções dos personagens. Por função, entende-se “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (Propp, 1984, 26). Estas funções são limitadas, mas a seqüência das ações é sempre a mesma e, por isso, os contos que apresentam funções idênticas são classificados e reunidos em um índice de tipos, “construído não sobre indícios de enredos um tanto vagos e incertos, mas sobre indícios estruturais exatos” (Propp, 1984, 27).

Os contos maravilhosos são monotípicos quanto à sua elaboração e, invariavelmente, estruturam-se em torno de determinadas seqüências. Entre estas, deve-se enfatizar aquelas que representam o “dano” e a “reparação” e, desde aqui, é preciso destacar a importância que esta função adquire para as crianças. A seqüência do “dano”, responsável pelo nó da intriga, é determinada por uma parte preparatória na qual ocorre uma infração a determinado interdito. Já na seqüência da “reparação”, o “dano” sofrido pelo herói é reparado, com a ajuda de um auxiliar ou objeto mágico que lhe permite alcançar um final feliz, enquanto o antagonista é punido. Ainda de acordo com Propp (1984), os contos que apresentam duas seqüências representam o modelo canônico dos contos maravilhosos russos e, provavelmente, dos contos do mundo inteiro.

Em seu artigo sobre “O Estranho”, Freud (1919) admite que o mundo do conto deixou o terreno da realidade para aderir ao espaço de um mundo maravilhoso, capaz de produzir efeito de estranheza. Este efeito é alcançado pela presença de elementos que estruturam os contos e, entre estes, ele destaca ausência de contradições, atemporalidade, representação simbólica, convicções animistas, realizações de desejos, onipotência dos pensamentos, animação do inanimado. Contudo, Freud reconhece que estes elementos não produzem uma influência estranha nos contos de fadas, pois “esse sentimento não pode despertar, a não ser que haja um conflito de julgamento quanto a saber que coisas que foram ‘superadas’ e são consideradas incríveis não possam, afinal de contas ser possíveis; e esse problema é eliminado desde o início pelos postulados do mundo dos contos de fadas” (Freud, 1919, 311).

Desde o início de sua obra, Freud (1900) utiliza as semelhanças entre contos e sonhos como argumento para demonstrar as teorias psicanalíticas que ele elabora. Para isso, fundamenta-se no fato de que o simbolismo empregado para representar os pensamentos

latentes dos sonhos, característico do funcionamento inconsciente, também pode ser encontrado nos contos populares. Além disso, ele destaca a realização de desejos, a figurabilidade das imagens, a ação e o diálogo que se sobrepõem ao componente descritivo e a elaboração secundária, isto é, o relato de reconstrução que é utilizado para transmitir ao ouvinte um conteúdo compreensível. No entanto, Freud admite que uma das diferenças reside no fato de que os contos são construídos para serem compreendidos; enquanto os sonhos devem ser interpretados.

Em sua prática clínica, Freud observa que elementos e situações dos contos de fadas podem aparecer em sonhos, e, ao interpretá-los “o paciente produzirá o conto de fadas significativo como associação” (Freud, 1913, 355). Estas observações levam Freud a estender as concepções psicanalíticas à literatura oral de modo geral, desde que a dinâmica do inconsciente também pode ser encontrada no “folclore e nos mitos populares, lendas, frases idiomáticas, na sabedoria dos provérbios e nos chistes” (Freud, 1900, 374). Mais tarde, ele sublinha a importância que concede às produções populares, o que pode ser lido no trecho abaixo:

O homem pré-histórico, nas várias etapas de seu desenvolvimento, nos é conhecido através dos monumentos e implementos inanimados que restaram dele, através das informações sobre sua arte, religião e atitude para com a vida – que nos chegaram diretamente ou por meio da tradição transmitida pelas lendas, mitos e contos de fadas – e através das relíquias de seu modo de pensar que sobrevivem em suas maneiras e costumes (Freud, 1913, 20).

Entre as semelhanças que Freud observa na dinâmica do inconsciente e na elaboração dos contos populares, é necessário destacar o mecanismo da realização de desejo. Aqui não se trata do desejo ou vontade de alguma coisa, mas do desejo, enquanto estrutura vazia, que se sustenta da relação fantasmática entre o sujeito e seu objeto, constituído como perdido¹. Freud então conclui que este mecanismo orienta não apenas as formações do inconsciente, isto é, sonhos, sintomas, chistes e atos falhos, mas também a criação literária. Entre estas, ele inclui os mitos e os contos de fadas e considera que “os mitos, por exemplo, sejam vestígios distorcidos de fantasias plenas de desejos de nações inteiras, os sonhos seculares da humanidade jovem” (Freud, 1908, 157). Quanto aos contos de fadas, é preciso sublinhar que o final feliz só aparece depois que foram adequados para atingir o público infantil,

¹ Desde Freud (1895), a constituição subjetiva implica, necessariamente, a perda do objeto.

particularmente com os Irmãos Grimm que suavizaram a crueldade ainda presente nos desfechos de alguns contos de Perrault.

O final feliz também caracteriza o conjunto dos contos maravilhosos do tipo o “noivo-animal”, que pode ser considerado um equivalente morfológico da realização de desejos. Apesar da variedade temática e estrutural, o desfecho destes contos coincide com a realização de desejos: a heroína realiza o desejo de casar-se com um príncipe encantado, e o animal realiza o desejo de retomar a forma humana. Por outro lado, alguns dos desejos realizados pelos personagens apresentam-se em conformidade com o universo cultural do narrador (Alcoforado, 1997), o que evidencia o processo de interação entre narrativa e narrador.

A tradição dos contos do tipo o “noivo-animal” atesta um interesse permanente em uma temática que atravessa os séculos. “A questão da exogamia, ou de deixar a família para se casar, e os perigos que acompanhavam esse sistema, residem no coração do romance” (Warner, 1999, 311). A instituição da exogamia funciona como uma lei que proíbe as relações sexuais entre pessoas que pertencem ao mesmo totem, pois “os membros do clã totêmico acreditam, com frequência, serem aparentados com o animal totêmico pelo laço de uma ascendência comum” (Freud, 1913, 127). Neste caso, os direitos e deveres determinados pelos laços familiares consanguíneos se estendem às relações que se estabelecem entre os membros de um mesmo clã, dado o parentesco com o ancestral totêmico. Tanto assim, que a legislação que regulamenta os relacionamentos entre os parentes de totem pode ser considerada uma forma ampliada de interdição do incesto e, segundo Freud (1913), a intrincada rede de proibições determinadas pelo sistema totêmico evidencia o desejo de transgredi-las.

Trata-se da elaboração da relação entre humanos, animais e as forças da natureza, o que pode justificar o fato observado por Alcoforado (1997) de que “A Bela e a Fera”, que faz parte do conjunto de contos do tipo o “noivo animal”, é um conto de fada que desperta interesse universal, o que pode ser comprovado por sua adaptação e recriação em várias modalidades artísticas, como o cinema e o teatro. A permanência e a transmissão de versões destes contos no mundo inteiro, inclusive na Bahia, atesta a preocupação com enredos que circunscrevem questões inerentes à condição humana e propõem respostas para temas atemporais, como as relações entre o bem e o mal, a iniciação sexual, a escolha do objeto de amor, a rivalidade fraterna, a busca da felicidade e o enigma da morte.

Segundo Bettelheim (1980), o enredo destes contos permite que a criança tome conhecimento de que a ligação edípica com as figuras parentais pode ter consequências positivas, caso seja deslocada para um novo objeto de amor. Além disso, as conotações

pejorativas associadas ao sexo, ou seja, o que parece repulsivo e animalesco, são transformadas, graças ao amor que as heroínas nutrem pelo marido animal. Assim, através da trama que envolve os personagens, a criança pode observar “que apesar desta ansiedade o parceiro sexual não é um sujeito feio, mas uma pessoa adorável e que o mesmo sucederá com ela” (Bettelheim, 1980, 337).

1.2. TRANSMISSÃO: *PERFORMANCE* E MEMÓRIA

De acordo com Paul Zumthor, apesar da forma francesa, a palavra *performance* deriva do inglês e, após ter sido incorporada pelo vocabulário da dramaturgia como ato constitutivo da forma, espalhou-se pelo mundo. Trata-se de um termo antropológico, e não histórico, relativo às condições de expressão e percepção, e a um ato de comunicação que se refere a um momento tomado como presente. O ato performativo se constitui como o conjunto de acontecimentos orais, visuais e gestuais que tomam o corpo como suporte para instaurar um espaço de ficção que é ao mesmo tempo ‘lugar cênico e manifestação de uma intenção do autor’ (Zumthor, 2000, 49). Contudo, para que a *performance* ocorra é necessário que o ouvinte reconheça a teatralidade “de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica alguma ruptura com o ‘real’ ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade” (Zumthor, 2000, 49).

A transmissão oral ocorre através de um processo de *performance* que permite ao narrador imprimir maior plasticidade à fala, na medida em que enfatiza aspectos e detalhes através do tom da voz, gestos e expressões, o que favorece a transmutação da palavra falada na imagem da coisa representada. A noção de *performance*, crucial no estudo das narrativas orais, coloca em jogo um aspecto essencial à transmissão que não pode ser capturado pela escrita. Trata-se da voz, pois “o som existe apenas quando está deixando de existir. Ele não é apenas perecível, mas é essencialmente evanescente e percebido como evanescente” (Ong, 1998, 42).

As observações de Ong encontram correspondência na teoria psicanalítica das pulsões. A pulsão representa o resultado da exigência de trabalho imposta ao psíquico pela sua ligação ao somático (Freud, 1905). Seus objetos são determinados na relação com o Outro da linguagem e, desde o início de sua obra, Freud (1905) reconhece o objeto oral e o anal, aos quais, mais tarde, Lacan (1979) acrescenta o olhar e a voz. A engrenagem pulsional visa ao gozo que é obtido por um movimento de giro em torno do objeto, inapreensível na medida em que se trata do objeto faltante que não pode ser encontrado. O gozo proporcionado pelo objeto

da pulsão invocante, a voz, relaciona-se com batidas rítmicas que podem ser contadas e, portanto, simbolizadas.

Com o objetivo de determinar o efeito exercido pela oralidade sobre os textos manuscritos, o medievalista suíço Paul Zumthor (2000) tem desenvolvido um trabalho de pesquisa, centrado na função da voz em articulação com os processos de recepção e *performance*, que envolvem, forçosamente, o corpo do receptor. A voz emana do corpo e o representa no nível sonoro que implica o ouvido e a audição, primeiro sentido a ser despertado no feto. A importância que Zumthor atribui à voz pode ser constatada em sua opção pela denominação de poesia vocal, em implicação com o estatuto do homem e em detrimento da expressão já consagrada de literatura oral. Com esta opção, o autor dilui a relação dicotômica instalada pelo par de opostos “oralidade *versus* escritura” e situa a voz como o objeto privilegiado da *performance*. Por outro lado, enquanto a maioria dos autores estuda o ato performático enfocando o meio oral e gestual, Zumthor o considera a partir do ritual. Esta referência ao ritual aproxima *performance* e poesia, desde que esta também resulta de um processo de ritualização da linguagem.

O encontro entre o leitor e a obra é individualizado, a partir do século XVIII, quando a prática da leitura abandona o domínio público e passa a ocupar de maneira significativa o espaço privado, o que caracteriza a leitura como uma atividade muda e predominantemente visual. Até então, de modo geral, os textos eram lidos em voz alta, em grupo, pois a oralidade favorece a recepção coletiva, e o processo de leitura consistia na decodificação de sinais acústicos. De acordo com Zumthor, estas transformações históricas assinalam diferenças que não podem ser limitadas aos recursos empregados, quer se trate da voz ou da escrita, mas que podem ser situadas a partir da diversidade de reações dos ouvintes da tradição oral e dos leitores do texto escrito.

Segundo Zumthor (2000), a literatura oral necessita da presença de um ouvinte para se realizar, enquanto os livros podem aguardar que alguém os leia. Isto porque ninguém conta uma história, a não ser se houver platéia. Contudo, não se pode deixar de lado o fato de que os meios de expressão, oral ou escrito, circunscrevem particularidades que não chegam a afetar o estatuto poético da mensagem. Além disso, a moderna sociedade de tecnologia de ponta mantém “formas de expressão corporal dinamizadas pela voz” (Zumthor, 2000, 73), o que determina “novas” modalidades de oralidade. A originalidade da elaboração teórica proposta por Zumthor, que relaciona *performance* e recepção, exige uma discussão mais detalhada que será desenvolvida adiante, no espaço dedicado às questões envolvidas no ato da recepção do texto literário.

Ainda que os gestos e expressões corporais possam ser descritos, a voz, enquanto tal, está perdida para sempre, e este é o preço que se paga para que haja sentido. Embora perdida, a voz é um objeto que realiza uma dupla presença: a do sujeito da fala e a do outro como aquele que ouve. Por conta disso, o relato e a audição de histórias constitui um dos meios de que se dispõe para dar voz ao outro, sobretudo aqueles que diante de certas circunstâncias, como nos presídios e hospitais, perdem o direito de voz, já que nestes casos a prerrogativa pertence às classes detentoras de saber e poder (Foucault, 2001).

A transmissão das narrativas orais também apresenta estreita relação com a função da memória que assegura a permanência de versões no imaginário popular. Neste ponto, é importante salientar que o pensamento freudiano vincula memória e dor, ao passo que desvincula memória e consciência. No início de sua elaboração teórica, Freud representa os “processos psíquicos como estados quantitativamente determinados de partículas materiais especificáveis” (Freud, 1985, 395) e, para isso, ele recorre à fisiologia e as leis do movimento, estabelecidas pela física. Essas leis fundamentam a modelagem dos diferentes processos psíquicos, em conformidade com a recepção ou descarga de quantidades de excitação pelo dispositivo neuronal.

As quantidades de excitação, produzidas pelo mundo concreto e/ou pelo próprio sujeito, atingem o aparelho psíquico e atravessam os neurônios *phi* – que permanecem inalterados após sua passagem e, por isso, podem receber novas percepções – e atingem os neurônios *psi* que ficam permanentemente modificados por marcas que rasuram a superfície e inscrevem traços, na medida em que só permitem uma passagem parcial dessas quantidades. Os neurônios *psi* podem então registrar a diferença, com relação a um estado anterior, o que permite a Freud utilizá-los para representar a memória. Contudo, o desprazer não é sentido em *psi*, lugar da memória, mas a hipercatexização desses neurônios promove desprazer em outro lugar, isto é, em *omega* ou sistema consciente que, por sua vez, converte a quantidade em qualidade e assim promove o alívio da dor, de acordo com o processo psíquico primário que procura atingir o prazer e evitar o desprazer.

A dor pode fornecer material para a elaboração artística – e aqui, pretende-se considerar de modo particular as práticas literárias – embora, neste ponto, seja forçoso distinguir a dor física das dores da existência. Freud (1914) chama atenção para o fato de que a primeira quase sempre anula as condições que favorecem a criação estética, desde que o sujeito que padece de uma dor orgânica costuma concentrar sua libido no órgão afetado e, em alguns casos, pode até ficar reduzido ao próprio corpo, isto é, ao corpo que dói. Por conta disso, a dor física reduz, pelo menos temporariamente, as capacidades intelectuais e de

sublimação, o que afeta a criação literária, pois quem a produz é o sujeito que pensa, inventa, fantasia, sofre e se angustia (Gullar, 1995).

Além disso, se a dor física pode ser amenizada com medicamentos, não existem remédios para as dores da existência, embora a escrita e a narrativa possam se constituir em uma saída. Aqui, o dizer parece constituir uma alternativa para o escrever e o que não cessa de se escrever corresponde ao inacessível, cuja fonte é o desejo que funciona como motor na psicanálise e na literatura (Lacan, 1971). Por um lado, a psicanálise oferece ao sujeito a possibilidade de deslindar seus sintomas através de um discurso que se encontra submetido à técnica da associação livre. Por outro, a escrita pode exercer uma função para o sujeito que escreve, ou seja, a de *sinthoma*, conceito que foi desenvolvido por Lacan em seu seminário sobre James Joyce. Enquanto *sinthoma*, o ato de escrever oferece ao escritor uma possibilidade de constituir um laço social, particularmente nos instantes de afânise do sujeito, isto é, quando do desaparecimento do sujeito do significante. Embora esta discussão fuja aos propósitos deste estudo, deve-se assinalar que Lacan observa que a possibilidade de desenvolver uma escritura particular pode evitar o confronto com um real impossível de ser representado, o que poderia resultar na irrupção de uma psicose.

Entretanto, nem todo sofrimento resulta em uma obra de arte já que nem todos são artistas. As questões a respeito da criação literária são colocadas por Freud (1908) que se mostra curioso e se interroga sobre as fontes de onde os escritores criativos retiram o material que orienta a criação literária, cuja recepção é capaz de impressionar e emocionar leitores e ouvintes. Freud situa a produção literária em uma série, movida pelo desejo, que inclui os devaneios da vida adulta e as brincadeiras da infância e observa que essa relação encontra-se preservada na língua alemã que utiliza uma mesma palavra, *Spiel*, para designar jogos, brincadeiras e as peças literárias que podem ser representadas (Freud, 1908). Em qualquer caso, o desejo é sustentado pela fantasia primordial que organiza a relação sujeito-objeto e que, quanto aos escritores e artistas de modo geral, sofre vicissitudes particulares cuja análise permitem a Freud estabelecer algumas considerações:

Um homem que é um verdadeiro artista, tem mais coisa à sua disposição. Em primeiro lugar, sabe como dar forma a seus devaneios de modo tal que estes perdem aquilo que neles é excessivamente pessoal e que afasta as demais pessoas, possibilitando que os outros compartilhem do prazer obtido nesses devaneios. Também sabe como abrandá-los de modo que não traíam sua origem em fontes proscritas. Ademais, possui o misterioso poder de

moldar determinado material até que se torne imagem fiel de sua fantasia; e sabe, principalmente, pôr em conexão uma tão vasta produção de prazer com essa representação de sua fantasia inconsciente, que, pelo menos no momento considerado, as repressões são sobrepujadas e suspensas. Se o artista é capaz de realizar tudo isso, possibilita a outras pessoas, novamente, obter consolo e alívio a partir de suas próprias fontes de prazer em seu inconsciente, que para elas se tornaram inacessíveis; granjeia a gratidão e a admiração delas, e, dessa forma, através de sua fantasia conseguiu o que originalmente alcançara apenas em sua fantasia – honras, poder e o amor das mulheres. (Freud, 1917, 439).

1.3. RECEPÇÃO: LEITURA E LEITOR

A problemática da recepção articula-se com questões relacionadas com a prática da leitura e, conseqüentemente, com o leitor. Historicamente, a exigência de objetividade a que a leitura estava submetida era orientada pela idéia de que a significação da obra literária deveria ser procurada na própria obra. Para isso, o leitor era instruído “a respeito da significação que ele deveria reconhecer no texto” (Iser, 1996, 54). Partia-se do princípio de que a significação que o leitor tinha que procurar era a própria significação determinada pelo autor que poderia ser alcançada, caso o leitor estivesse disposto a seguir as normas de interpretação. Desse modo, a ênfase recai sobre a intenção do autor, a significação e o valor da obra e, por isso, nesse momento, as preocupações com a recepção literária circunscrevem questões que são abordadas pela história literária, que se ocupa com a influência da obra, na medida em que sua recepção pode dar origem a outras obras (Compagnon, 2001).

A partir dos anos 60, a análise literária tradicional – que recusava as diferentes interpretações decorrentes da diversidade de perspectivas através das quais se pode abordar um texto – é cada vez mais posta de lado. Contudo, as perguntas que ainda não haviam encontrado resposta no âmbito das normas clássicas de interpretação são transpostas e assumidas pelo campo que então se constituía para estudar a recepção literária. “Assim, o interesse clássico pela intenção do texto impulsionou o interesse por sua recepção. A orientação predominantemente semântica que visava à significação converteu-se em uma análise da objetividade estética do texto” (Iser, 1996, 8). Ao mesmo tempo, as perguntas relacionadas com o valor literário foram atualizadas em questões a respeito de “como a obra de arte absorve as faculdades humanas” (Iser, 1996, 8). Desse modo, configura-se um *link*

entre a tradição e os estudos sobre os efeitos da recepção.

De modo geral, os estudos sobre a recepção literária propõem a discussão da natureza das respostas, individuais ou coletivas, à leitura. Para isso, parte-se da hermenêutica fenomenológica que reconhece o papel que a consciência desempenha na leitura, o que permite revelar a ilusão de objetividade e autonomia do texto. Entre os estudiosos, as divergências quanto à especificidade da dialética entre texto e leitor suscitam questões através das quais se interroga o grau de liberdade concedido ao leitor no preenchimento das lacunas do texto, bem como nas restrições que este impõe ao leitor. Compagnon (2001) observa que autores como Proust, por exemplo, consideram que a leitura de um texto consiste necessariamente em um processo em que o leitor lê a si mesmo. Ou seja, as expectativas e preocupações do leitor são guiadas por fatores de ordem eminentemente psicológica, tais como projeção e identificação, e determinam, a partir do texto atual, a elaboração de “novos” textos virtuais.

Para efeito deste estudo, aqui se propõe centrar a discussão a respeito da recepção literária nas teorias psicanalítica e na estética da recepção. Esta teoria está ligada de modo estreito à escola de Constance e aos seus representantes mais ilustres, entre eles Robert Jauss que se dedicou a estudar as respostas coletivas e públicas ao texto e Wolfgang Iser que dirigiu suas pesquisas para delimitar o que está em jogo na recepção individual do texto literário. A partir de seus estudos, Iser observa que, por um lado, o leitor completa o texto com suas disposições individuais e, por outro, que a estrutura do texto influencia as modalidades de leitura, o que lhe permite assumir uma posição moderada. Mais do que uma teoria da estética da recepção, para Iser, trata-se de fato de uma teoria do efeito estético que toma a recepção a partir de dois pólos, isto é, o artístico que é organizado pelo texto do autor e o estético que resulta da leitura. A ênfase não é colocada no texto, que representa uma potencialidade virtual, nem no leitor que atualiza o texto através da leitura.

Por esta razão, é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor. Pois os signos lingüísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto. No entanto, é antes de tudo esse hiato que origina a criatividade da recepção (Iser, 1999, 10).

Iser (1996) sublinha que a problemática da recepção articula-se com questões envolvidas na formação do sentido do texto. Historicamente, a apreensão do texto e a constituição da significação ocorrem a partir de normas de interpretação que se prendem à intenção do autor e impedem o aparecimento do leitor. No entanto, as relações das normas com elementos históricos, sociais e culturais evidenciam o caráter extraliterário do sentido que, desse modo, ultrapassa o texto. Em busca deste sentido, a fase histórica da interpretação reduz o texto à significação referencial e com isso o sentido do texto ficcional é explicado através de sua correlação com a realidade. Assim, nivela-se mundo e ficção, embora esta não constitua uma representação daquele. Por conta disso, o sentido não pode ser reduzido a uma significação referencial, nem pode ser identificado a uma coisa.

Ainda de acordo com Iser, o texto literário constitui-se como uma reação do autor que, no processo de sua elaboração, seleciona e combina elementos semânticos. A seleção rompe as referências com a realidade, o que implica questões de representabilidade que fazem com que os elementos representados se tornem diferentes daquilo que representam. Desse modo, o texto se configura como um acontecimento e a interpretação literária deixa de explicar a obra e passa a visar o potencial de efeitos do texto. Com isso, a ênfase recai na função da obra, agora não mais como significação, mas como efeito possível do texto. Assim, a idéia de uma significação única ou mais correta desaparece, pois já não se trata do sentido do texto, mas das condições que possibilitam a constituição do sentido.

A este respeito, a psicanálise considera que o sentido se constitui a partir das relações do sujeito com o próprio corpo e com o Outro da linguagem e do desejo (Andrès, 1996). Num primeiro tempo, o choro e os gritos da criança são dirigidos ao Outro materno que os decodifica, ao tempo que satisfaz as necessidades que estão aí implicadas. Contudo, aqui importa menos a satisfação destas necessidades do que o fato de que é assim que o sujeito é marcado pelos significantes e pelo desejo do Outro. O sentido se realiza então na junção entre o simbólico e o imaginário. Como nomeação simbólica – “tens fome”, tens frio” – enquanto o imaginário fornece uma consistência que de algum modo antecipa o que será retomado pela articulação significante.

O registro do imaginário comporta uma imagem privilegiada, a saber, a imagem corporal, cuja consistência assegura a formação da unidade corporal. Trata-se aqui das relações entre o sentido e o corpo que funciona como suporte para a constituição da imagem corporal que é correlativa à formação da instância psíquica do “eu” (Lacan, 1998). Assim, o sentido garante não apenas a consistência do “eu” e da imagem corporal, mas também do texto literário. As relações entre o sentido e o corpo também podem ser consideradas a

propósito do sentido sexual que, neste caso, se articula com o *nonsense*, pois não existe relação de equivalência entre o sexo biológico e a posição sexual assumida pelo sujeito. Na construção do sentido é importante lembrar o efeito retroativo da significação, o *après-coup* freudiano ou só-depois, já que na construção de uma frase, cada termo antecede o seguinte, ao mesmo tempo em que o sentido só é afivelado pelo último termo. Existe, portanto, “uma aproximação entre a situação analítica e a invenção poética, pois a emergência do sentido se produz num dizer que realiza os móveis da letra” (Andrès, 1996, 465).

Para a estética da recepção, o sentido é um efeito experimentado pelo leitor e não um objeto anterior à leitura. Sem leitor não há sentido, desde que este é constituído através do processo de leitura que, por sua vez, resulta da interação entre a estrutura do texto e as disposições do leitor. A estética do efeito se ocupa então das modalidades de apreensão do texto, mas, sobretudo, do modo pelo qual a leitura afeta o leitor. Este é concebido como uma construção que pertence à estrutura do texto e não apresenta relação com o testemunho de um leitor real. Trata-se de uma abstração que Iser denomina de leitor implícito, que não tem existência real, “pois ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis” (Iser, 1996, 73). Este leitor representa um papel que descreve os processos de atualização do texto, ao tempo que evidencia as estruturas de efeitos, cuja apreensão coloca o texto em relação com o receptor.

O conceito de leitor implícito abarca a estrutura do texto enquanto intenção e a estrutura do ato da leitura enquanto “preenchimento”. Neste ponto, Iser considera que o texto apresenta indeterminações e lacunas que devem ser completadas pelo leitor, através dos atos de apreensão que ocorrem durante o processo de leitura. Em parte, este processo é programado pela estrutura do texto que põe em jogo falhas e lacunas, como também pelo repertório do autor, isto é, sua submissão às normas históricas, sociais e culturais, o que limita a arbitrariedade da compreensão subjetiva daquele que lê. De outra parte, os modos de apreensão não estão sob total controle do texto, na medida em que o leitor utiliza seu próprio repertório, ou seja, aquilo que o determina como sujeito, para completar o texto. A leitura resulta então da interação entre o repertório do autor e o do leitor real que dá sentido ao texto, de acordo com o modelo proposto pelo leitor implícito. O sentido é, portanto, “o objeto, a que o sujeito se dirige e que tenta definir guiado por um quadro de referência” (Iser, 1996, 33).

Sem dúvida, a apreensão depende das referências e sistemas adotados pelo leitor cujas respostas, no entanto, não estão abertas a um subjetivismo excessivo, desde que o texto contém estruturas que prefiguram a recepção. Em busca do sentido, o leitor também realiza

uma seleção dos elementos textuais a partir de suas disposições individuais e de elementos do contexto sócio-cultural ao qual pertence. Daí resulta a pluralidade de sentido conferida por diferentes leitores e mesmo pelo mesmo leitor, a depender do momento e das circunstâncias. Existe, portanto, um processo de interação e “como o leitor passa por diversos pontos de vista oferecidos pelo texto e relaciona suas diferentes visões e esquemas, ele põe a obra em movimento, e se põe ele próprio em movimento” (Iser, 1996, 149).

As questões levantadas pelo ato da leitura também são abordadas pela teoria psicanalítica. Para Freud, os aspectos envolvidos no mecanismo da leitura – visuais, auditivos, cinestésicos, de representação, memorização e interpretação – são influenciados pelo processo primário inconsciente (Freud, 1901). Este processo, que orienta o funcionamento do inconsciente, é dominado pelo princípio do prazer que visa, sobretudo, a realização de desejos. O lapso de leitura, ou seja, a troca de palavras, representa uma “correção” do texto, segundo o desejo do leitor que, ao ler, introduz ou omite algo que corresponde às suas expectativas. Portanto, “o desejo utiliza uma ocasião do presente para construir, segundo moldes do passado, um quadro do futuro” (Freud, 1908, 153). Assim, na *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, Freud observa que a leitura pode funcionar como um instrumento para abordar as questões do sujeito do inconsciente que insiste na realização de seus desejos.

A predisposição do leitor altera o texto, e, ao ler, introduz algo que corresponde às suas esperanças ou à sua atividade. A única contribuição ao lapso de leitura feita pelo próprio texto é a de fornecer alguma espécie de semelhança na imagem verbal, a qual o leitor pode modificar no sentido que quiser (Freud, 1901, 144).

O texto pode então ser “corrigido” no sentido da realização do desejo ou por conta do repúdio do leitor que, desse modo, demonstra que não quer saber de algo que o incomoda e que se associa com o que ali está escrito. A troca e o esquecimento de palavras, na leitura do texto escrito ou na narrativa oral, ilustram a estrutura de corte e o instante em que o inconsciente faz seu aparecimento. O ato falho, uma formação do inconsciente, assume então o caráter de surpresa, de vacilação e “o sujeito fica como que atropelado pelo significante” (Harari, 1990, 57) na medida em que diz mais do que espera. Desse modo, cai o estatuto de certeza do sujeito, o “eu digo somente o que quero dizer”.

Ao comentar o texto de Edgard Allan Poe, “A Carta Roubada”, Lacan (1998) afirma que o significante *lettre*, que representa a carta ou a letra, é mais importante do que seu

conteúdo. O tema central deste escrito de Poe gira em torno de uma carta que à medida que circula entre os personagens determina a posição de cada sujeito, mesmo que estes não a tenham lido e, por isso, não tenham tido acesso a seu conteúdo. Por este motivo, aqui, Lacan sublinha a prevalência do significante, em detrimento do significado, e considera que a interação entre a carta e seus leitores virtuais pode ser observada no fato de que, ao mudar de mãos, a carta modifica cada personagem. Ao mesmo tempo, aquele que detém a carta faz com que ela também se torne outra coisa, o que independe de sua leitura, mas do sentido que cada um lhe confere. Os efeitos determinados pelo texto articulam-se, portanto, com o particular de cada um e estão na dependência do lugar que o leitor ocupa frente ao texto. Desse modo, segundo Lacan, através da leitura, cada leitor reescreve o texto.

Para a psicanálise e para a estética da recepção, entre texto e leitor se estabelece uma comunicação que comporta a relação entre ficção e realidade. Através da fala, as frases são articuladas em situações e “a teoria dos atos da fala mostra como é sobretudo o contexto de uma situação que elucida o significado visado pela enunciação e estabiliza o significado” (Iser, 1996, 116). O ato da fala insere-se em um contexto que falta à ficção, em cuja elaboração os símbolos se organizam sem levar em conta a correspondência com o contexto do mundo. Apesar disso, o discurso ficcional comporta indicações que permitem ao leitor construir uma situação contextual que implica necessariamente as representações e o objeto imaginário. A imaginarização deste objeto decorre do fato de que embora ele não seja dado, isto é, não concretizado, ele pode ser produzido através da organização dos símbolos na imaginação do leitor. Portanto, “como estrutura comunicativa, a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade” (Iser, 1996, 102).

As relações entre sujeito, ficção e realidade constituem um tema de importância fundamental para a psicanálise. Antes de tudo, a noção de realidade, em Freud, abarca uma “outra cena” constituída pela realidade psíquica. Esta realidade apresenta caráter ficcional e está organizada como uma linguagem que obedece às leis da gramática do inconsciente e se desdobra segundo as regras da metáfora e da metonímia. Esta gramática também aponta na direção do conceito de fantasia, dada sua importância na prática clínica. Aqui é preciso diferenciar a fantasia inconsciente do devaneio que, muitas vezes, acompanha as atividades da vida diária. Esta fantasia primordial pertence ao registro do inconsciente e é expressa em uma frase, sob a forma de um roteiro ficcional que formaliza a relação entre o sujeito e objeto (Lacan, 1997). Neste ponto, a psicanálise e a estética da recepção apresentam pontos de vista concordantes, pois Iser também afirma que não se pode separar as funções da ficção e da literatura no processo de constituição humana.

A operação de constituição do sujeito ocorre no campo do Outro da linguagem e produz um resto “que representa o sujeito de modo real e irreduzível” (Lacan, 1997, 199). Este resto representa o objeto, que Lacan (1997) denomina objeto “a”, enquanto é aquilo que o sujeito perde para ter acesso ao universo simbólico. Esta relação entre o sujeito e o objeto é utilizada por Lacan para propor uma fórmula para a fantasia primordial, na qual tem-se de um lado o sujeito constituído como efeito do significante e de outro, por um movimento de balança, o próprio sujeito em posição de objeto. Desde então, inaugura-se, para cada sujeito, a impossibilidade de tudo dizer, pois a bateria significante, representada pelo Outro, foi descompletada pela perda do objeto. Por isso, sempre há o que dizer; e o sujeito não cessa de tentar inscrever o impossível de ser dito.

A ligação entre fantasia e ficção coloca questões a respeito da dimensão da verdade, algumas vezes tomada como critério individual para definir o gosto pelo texto ficcional. Neste sentido, algumas pessoas justificam sua falta de interesse pelo texto literário por conta do seu caráter ficcional ou, de acordo com algumas crianças, a exemplo de Wellington, um menino que participou da coleta de dados deste estudo, “porque é tudo mentira”. Entretanto, não se trata da verdade histórica, mas da verdade ficcional que diz respeito à relação entre o sujeito e o objeto. A este respeito, Lacan (1998) observa que se a verdade comporta uma estrutura de ficção, a ficção também comporta uma verdade.

Ele considera ainda que a fantasia é a única forma de se ter acesso ao real e, por isso, mesmo que tangencialmente, ao objeto ao qual a interpretação analítica visa. O psicanalista Assoun (1993) parte destas considerações e afirma que o texto literário pode representar o fantasma do autor, ou seja, sua fantasia primordial. Por conta disso, através da leitura, o leitor pode não apenas encontrar prazer, mas também a possibilidade de ter acesso a seu próprio fantasma por intermédio do fantasma do autor.

Por outro lado, a função de verdade na lógica proposicional – lógica bivalente que só admite os valores de verdadeiro e falso - é uma das funções das proposições, consideradas não como fatos, mas como veículos de verdade e falsidade (Mora, 2001). Isto quer dizer que a verdade, em sua relação com a ciência, o discurso analítico, o texto literário ou a narrativa, só pode ser enunciada por intermédio da linguagem que não pode dizer a verdade sobre a verdade, uma vez que não existe metalinguagem e, por isso, a verdade só pode ser semidita (Lacan, 1998). É fato reconhecido que a verdade só pode ser enunciada sob a forma da fala, que implica a linguagem e seus efeitos, entre outros, o de representar o sujeito.

Até aqui, tem-se feito referência ao sujeito, embora não se tenha apresentado nem discutido o que lhe diz respeito. Etimologicamente, a palavra “sujeito” refere-se àquele que

está submetido a alguma coisa e, quanto a isto, a abordagem psicanalítica considera que esta submissão está relacionada com o significante. Contudo, embora Freud não tenha podido elaborar uma teoria do sujeito, suas conclusões sobre a estrutura e a dinâmica do inconsciente inauguram uma lógica que vai de encontro ao sujeito da ciência positivista. Com isso, Freud subverte o sujeito do cogito cartesiano, cuja existência é assegurada pelo pensamento racional, isto é, penso, logo sou.

Mais tarde, Lacan (1998) desenvolve uma teoria do sujeito, o que só se tornou possível graças às referências que toma ao campo da lingüística. Com esta teoria, o sujeito cartesiano é identificado com o sujeito da ciência que se propõe, através do cogito, fundar no ser uma ancoragem para o que é do sujeito. Quanto ao sujeito do inconsciente, Lacan promove uma articulação com a função do significante para afirmar, em uma fórmula que se tornou clássica, que um significante representa um sujeito para outro significante. Ou seja, um significante S1 representa um sujeito para outro significante S2. O sujeito aparece atravessado pela barra do algoritmo saussuriano, isto é, s/S ou significado sobre significante, que Lacan inverte e transforma em S/s ou significante sobre significado, para formalizar a primazia do significante, causa material do sujeito.

A barra do algoritmo representa a impossibilidade de transposição do significado no processo de significação, na medida em que o significante não encontra correspondência em um significado fixo. De outra parte, esta barra que atravessa o sujeito, o constitui como um sujeito dividido que desconhece os significantes do saber inconsciente que o determinam. Aqui se expressa o mecanismo do recalque freudiano, de fundamental importância para explicar as formações do inconsciente, entre elas o ato falho e o sintoma, por conta de sua importância na análise e discussão dos dados obtidos através deste estudo.

Com isso, Lacan encontra uma forma, a partir do campo da lingüística, para representar o recalque freudiano. Não se trata do indivíduo ou pessoa, mas do sujeito que se constitui no campo do Outro da linguagem, através da fala. É o sujeito do inconsciente e do desejo, que surge de maneira evanescente para dizer o que não espera. A respeito desta evanescência do sujeito, Harari (1990) retoma a metáfora lacaniana de um movimento de pulsação em que o sujeito faz seu aparecimento por intermédio de uma fenda que se abre, para logo em seguida voltar a fechar-se. Portanto, o inconsciente não coincide com o que é oculto e profundo, mas sim com um movimento de pulsação. Quanto ao sujeito, ele não tem substância, já que se materializa no deslizamento incessante da cadeia significante que, por representá-lo, também o apaga. Esta dupla função foi observada por Lacan no significante

falasser que, por um lado, conota a condição do ser de fala e, por outro, o falecimento que sinaliza o apagamento do sujeito.

Desde que se trata do sujeito produzido como efeito do significante, suas demandas só podem ser respondidas pela via do significante e não com o objeto adequado. Por conta disso, os objetos da necessidade que afetam o corpo, como fome e sede, são transformados em objetos da demanda do Outro, e esta diferença entre necessidade e demanda instaura o campo do desejo e a relação com o próprio corpo. Não se trata do corpo biológico, mas de um corpo atravessado pelo efeito do significante que lhe confere um estatuto simbólico e uma imagem corporal.

A articulação entre o corpo e o universo simbólico constitui um dos eixos da elaboração teórica que Paul Zumthor desenvolve a propósito da recepção. Ele se interessa pelas reações provocadas pela *performance* e discute algumas particularidades observadas na recepção do texto escrito e das narrativas orais. Ele observa que “o que na *performance* pura é realidade provada, é, na leitura, da ordem do desejo” (Zumthor, 2000, 40). O que está em jogo é a necessária presença do corpo que comporta não apenas o conjunto de tecidos e órgãos, mas também a materialidade proporcionada pelo significante, quer se trate do ato performativo ou do processo de leitura. A intensidade da presença do corpo na recepção do texto oral ultrapassa a necessidade desta mesma presença na recepção do texto escrito. No caso da transmissão das narrativas orais, o corpo participa de maneira direta na formação do espaço ficcional necessário para a atualização performática que apresenta de um lado aquele que desempenha e de outro aquele que contempla, o que permite colocar o sujeito em cena.

Contudo, a impossibilidade do sujeito estabelecer uma relação direta com o próprio corpo, leva Zumthor (2000) a afirmar o caráter corpóreo da poesia. Ele considera que no corpo há um resto que resiste à socialização e, portanto, à simbolização. Ponto de concordância com a teoria psicanalítica do sujeito que, como já foi discutido, se constitui a partir da perda do objeto que não pode ser simbolizado. De maneira similar, Zumthor afirma que algo sempre escapa ao corpo no qual apenas a aparência, que pertence ao registro do imaginário, pode ser tocada. Por isso, toda presença – de si, do outro e do mundo – é precária já que o corpo comporta algo de inapreensível.

A socialização do corpo tem limites, para além dos quais se estende uma zona de individuação propriamente impenetrável. É nessa zona mesma que se situa o conhecimento ‘antepredicativo’ de Merleau-Ponty, base do fato poético. Daí o lado selvagem da leitura, o lado de descoberta, de aventura, o

aspecto necessariamente inacabado, incompleto dessa leitura, como de todo prazer. O corpo não está jamais perfeitamente integrado nem no grupo nem no eu. A operação de leitura é dominada por essa característica (Zumthor, 2000, 93).

Performance e recepção não existem “em si próprios, mas em uma certa disposição de textos, na intenção dos autores, na percepção dos ouvintes, expectadores, leitores” (Zumthor, 2000, 58). Uma das diferenças reside no fato de que, enquanto a recepção se constitui como um processo que comporta uma duração no tempo, inclusive histórica, a *performance* existe fora da duração e, na medida em que atualiza virtualidades, realiza o momento da recepção conhecida como concretização. Zumthor também estabelece uma ponte com o que é proposto pela estética da recepção, ao observar que a obra afeta o leitor, mas, para ele, as transformações daí decorrentes são inicialmente percebidas como emoção.

Estas considerações evidenciam a importância que Zumthor atribui ao corpo no processo de recepção, cujos efeitos dependem de que o leitor se dê conta dos sentimentos suscitados pelo texto. Com isso, ele aproxima o efeito da recepção da catarse aristotélica, já que, tanto na *performance* quanto na recepção, não se trata apenas da transmissão de informações, mas de modificar aquele a quem se dirige e os elementos poéticos, não informativos, produzem o prazer que constitui o laço que liga o leitor ao texto. Em conformidade com a estética da recepção, Zumthor também considera que o texto poético apresenta lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor que, por sua vez, à medida que lê, modifica o texto proposto pelo autor. Esta disposição assinala a marca da subjetividade do leitor, o que tende a aumentar na medida em que diminui a função informativa do texto.

Ao abordar a redução do valor histórico e social concedido às narrativas orais no mundo moderno, Benjamin (1985), conclui que a narrativa mostra-se incompatível com a informação que necessita ser verificável e plausível. Além disso, ele considera que a importância dada à propagação e aquisição de informações pelas sociedades midiáticas pode ser tomada como um fator que determinou o rareamento da transmissão das narrativas orais. Isto porque o homem contemporâneo quer o “novo” e a informação pode coincidir com a novidade, enquanto a narrativa relaciona-se com o passado. Com isso, a informação e a narrativa estabelecem diferentes relações com o que Benjamin denomina “contexto psicológico” e sobre isto ele tece algumas observações.

O extraordinário, o maravilhoso é narrado com a máxima precisão, mas o contexto psicológico do acontecimento não é impingido ao leitor. É-lhe facultado a coisa como ele a entende – e com isso o que é narrado alcança a amplitude de oscilação que falta à informação (Benjamin, 1985, 61).

Assim, os efeitos do texto sobre o leitor dependem da natureza do texto, informativo ou ficcional. Por analogia, pode-se então colocar uma questão a respeito do efeito das disposições subjetivas do leitor na recepção do texto. Para discutir esta questão, considera-se aqui o artigo intitulado “Notas acerca da leitura de um texto literário no discurso analítico”, do psicanalista Jean-Guy Godin (2000) que se interroga sobre a existência de um método psicanalítico de leitura. A questão diz respeito à possibilidade do leitor psicanalista produzir um saber que seja capaz de incidir sobre a prática clínica, a partir da leitura de um texto literário. Em outras palavras, trata-se de investigar se a leitura do texto pode afetar a *práxis* do psicanalista. Na contramão desta proposta, a psicobiografia tem como objetivo completar a obra com dados da vida do autor ou mesmo traduzir os enigmas que um texto comporta com elementos autobiográficos. A este respeito, Freud insiste que a biografia não esclarece as questões envolvidas no ato da criação literária, nem tampouco o valor e os efeitos que uma obra literária pode produzir.

Godin relembra que a leitura da tragédia de *Édipo*, escrita por Sófocles, foi um dos fatores que permitiram a Freud construir sua elaboração teórica do complexo de Édipo, enquanto sua leitura de Dostoiévski possibilitou a ampliação do saber sobre o parricídio. Já para Lacan, a leitura de *Hamlet* de Shakespeare resultou na produção de um novo saber sobre o desejo e sua interpretação. A partir daí, Godin afirma que além de provocar prazer, o texto pode funcionar como uma causa que resulta em uma nova produção. Não se trata de confirmar, através da obra literária, o que a teoria especifica, mas sim da produção de um novo saber.

Por fim, antes de finalizar esta discussão sobre a problemática da recepção e da leitura, é importante lembrar que na direção da cura, “o psicanalista depende da leitura que ele faz – em ato – do texto de seu analisante, sabemos que ele se acrescenta a esse texto e que – enquanto endereço – ele também faz parte do texto que está lendo” (Godin, 2000, 94). A operação analítica se constitui como um processo de leitura, daí a exigência ética de que o psicanalista se torne analista no decorrer de sua própria análise, para não encontrar gozo ao interpretar, ou seja, ao ler, a fala de seu analisante.

1.4. FUNÇÃO

As narrativas orais cumpriram inicialmente a função de entreter e ajudar os adultos a entender o mundo, mostrando-lhes como enfrentá-lo. Com o uso do fogo e da ferramenta, os homens reuniam-se em atividades de trabalho e lazer de onde emergiu a vida imaginária. Em torno do foco social transmitiam-se padrões de comportamento, segredos de caça e pesca, fórmulas medicinais e outros ensinamentos (Lafforgue, 2002). Essas narrativas anônimas incorporaram elementos histórico-culturais que retratam preocupações e costumes locais, como os direitos de herança, os privilégios concedidos ao filho mais velho, as questões sobre a posse da terra e as relações entre nobres e camponeses, no início dos tempos modernos (Darnton, 1986). Entretanto, vale a pena frisar que o conto popular não mostra aquilo que realmente aconteceu, mas representa o modo como as coisas foram pensadas (Lafforgue, 2002).

Em seus primórdios, a transmissão oral vinculava-se ao caráter feminino da narradora. As reuniões de mulheres, *veilleuses*, ocorriam em um contexto no qual lhes era negada participação ativa na vida social, econômica e política. As mulheres eram consideradas tagarelas e a virtude feminina era retratada em quadros que representavam uma mulher com um cadeado preso aos lábios. “A palavra ‘hag’ (velha megera) não mudou de significado desde que se firmou no uso da língua inglesa no século XVI; Shakespeare, em cuja obra a palavra é sinônimo de ‘bruxa’, também a associa freqüentemente com uma língua venenosa” (Warner, 1999, 71). Assim, para escapar às proibições e limitações impostas, a linguagem simbólica das narrativas orais pode ter sido utilizada como estratégia.

“A partir do final do século XVII, o gosto pelos contos de fadas tornou-se um verdadeiro movimento literário, repercutindo no século seguinte, invadido por esses contos que exploravam, sobretudo, a tradição oral francesa” (Alcoforado, 1997, 17). A princípio, essa produção literária era dedicada aos adultos aristocratas, mas aos poucos atingiu as camadas populares da sociedade, em um movimento de retorno às suas fontes. Posteriormente, à medida que se dedicaram aos mais jovens, as narrativas orais foram modificadas para atender exigências pedagógicas, de adaptação moral e social.

Atualmente, as narrativas populares representam uma das maneiras de que dispõem o homem comum para divertir-se, elaborar experiências e constituir laços sociais. Nas comunidades iletradas e naquelas que não dispõem ou têm pouco acesso aos meios eletrônicos de comunicação e lazer – geralmente situadas na zona rural – as pessoas ainda conservam o costume de reunir-se para ouvir as histórias que saem da boca abençoada de um contador (Alcoforado, 1997). Nos grandes centros urbanos, verifica-se a formação de grupos

cujos componentes passam por treinamento especializado com o objetivo de contar estórias para entreter crianças que se encontram em hospitais, creches e orfanatos. Com certa frequência, esses grupos contam com a participação de psicólogos que coordenam e supervisionam o trabalho dos seus membros. Nas escolas, os contos de tradição popular têm sido utilizados em atividades de reconto oral e produção de texto. Em qualquer caso, observa-se que o interesse infantil pelos contos de fadas atravessa os tempos e mantém sua atualidade.

Não se trata de um interesse isolado pelos contos de fadas, pois desde cedo, as crianças mantêm contato constante com a oralidade através das cantigas de ninar e de roda, jogos, parlendas, adivinhas cantadas e ensinadas pelos adultos ou outras crianças. A origem do pensamento da criança reside, portanto, no boca a boca da tradição oral apresentada pelas mães, babás, avós, tias e tios, entre outros. Desse modo, a oralidade favorece a constituição do laço social, o que inclui o estabelecimento de relações com o grupo, o exercício da liderança, a competitividade que envolve perdas e ganhos, o contato com as regras às quais a criança deve submeter-se, mas que algumas tentam subverter, mudar e inventar, ao tempo em que mesclam fantasia e realidade (Altman, 2004).

Quanto aos contos de fadas, Freud (1913) observa que eles desempenham uma função na vida mental infantil e que, em alguns casos, podem tomar o lugar de lembranças encobridoras. No entanto, o mundo maravilhoso do faz-de-conta faz com que alguns autores considerem que a possibilidade de visualizar um universo fantástico pode ajudar a criança a separar o mundo da fantasia da realidade; enquanto outros recomendam a restrição de sua leitura, com o objetivo de limitar o gosto infantil pela vida imaginativa (Warner, 1999).

O fato é que não se pode deixar de reconhecer que a criança “lida com os elementos dos contos de fadas de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos” (Benjamin, 1984, 238). Isto porque a linguagem simbólica dos contos de fadas possibilita à criança manejar medos, compreender e dominar ansiedades particulares a cada etapa do seu desenvolvimento, dar forma aos fantasmas infantis e, assim, oferece ao sujeito a possibilidade de abordar suas questões (Bettelheim, 1980).

Através das lutas, provações, transformações e vitórias de personagens encantados, a criança pode lidar com aquilo que desconhece em si mesma. Assim, “se nosso medo de ser devorado toma a forma tangível de uma bruxa, podemos nos livrar dele queimando a bruxa no fogão” (Bettelheim, 1980, 151). Ainda que alguns adultos queiram negar, pode-se observar que o universo da criança é povoado por bruxas e fadas, heróis e vilões, bandidos e

mocinhos, monstros e seres perfeitos. A atualidade desses personagens pode ser atestada através de sua permanência no cinema, desenhos animados, vídeos e games que “ao invés de autorizar a caça ao mal-estar, põem em relevo os elementos capazes de suscitá-lo para, então, verificar sua importância” (Teixeira, 1998, 9).

Quando comparado com o mito, cujo herói tem nome, relação de parentesco com os deuses e está submetido a tarefas sobre-humanas, o conto de fada tradicional oferece soluções para problemas através de um herói que apresenta características humanas e alcança a felicidade após sacrifícios e sofrimentos humanos. Por outro lado, em oposição ao mito, que propõe respostas taxativas, o conto de fada sugere respostas, deixando “à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana” (Bettelheim, 1980, 59). Não é de admirar, portanto, que a audição e a leitura de contos de fadas proporcione prazer às crianças. Este prazer é estético, mas segundo Freud, de modo geral,

a verdadeira satisfação que usufruímos procede de uma liberação de tensões em nossas mentes. Talvez até grande parte desse efeito seja devido à possibilidade que o escritor nos oferece de dali em diante, nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem auto-acusações ou vergonha (Freud, 1908, 158).

1.5. SOBRE A CLÍNICA

Desde a primeira fase do método psicanalítico, Freud (1914) propõe abordar o sintoma através do relato que o paciente lhe fornece do momento em que aquele se formou. Conforme ele observa, estes relatos tomam a forma de narrativas romanceadas, inicialmente produzidas sob efeito de hipnose. Um romance que se dirige ao outro, neste caso o analista, no momento de sua criação. Na segunda fase, Freud propõe que o resgate dos conteúdos inconscientes obedeça à técnica da associação livre, a partir da qual o paciente deve falar sobre aquilo que lhe ocorrer, sem censura nem julgamento. Assim, apesar da modificação técnica introduzida pela associação livre, o paciente ainda deve rememorar e narrar a lembrança da experiência traumática.

É somente na terceira fase que o analista abandona a tentativa de colocar em foco um momento específico e “contenta-se em estudar tudo o que se ache presente, de momento, na superfície da mente do paciente” (Freud, 1914, 193). Nesta fase, o acento metodológico recai sobre a atenção flutuante e, a partir daqui, o analista não deve mais se concentrar na procura de determinada lembrança. Além disso, desde que constata que o paciente repete aquilo que

não pode ser recordado, a clínica freudiana também passa a ocupar-se da repetição que traduz em ato o que não foi lembrado.

O conceito de repetição foi elaborado a partir da prática clínica e de algumas observações desenvolvidas por Freud (1920), entre outras, a propósito da brincadeira infantil. Estas brincadeiras costumam ser repetidas, tanto quanto as crianças pedem, mais uma vez, para ouvir a mesma estória que deve sempre ser contada da mesma forma. E, caso o contador cometa algum engano, as crianças, no geral, não deixam passar despercebido e insistem que a estória deve ser repetida “do mesmo jeito”. Segundo Freud, a compulsão à repetição, que representa uma tentativa de reencontro com o objeto, atesta a importância da interpretação realizar-se a partir da relação de transferência que se estabelece entre analista e analisante, pois “a dissipação do passado exige sua atualização na relação que liga o analisando ao analista, e é sobre esta última que a interpretação deve incidir” (Melman, 1996, 280).

Neste ponto, é importante salientar que por questões éticas, decidiu-se não interpretar as narrativas e associações produzidas pelas crianças que participaram deste estudo, durante a realização da entrevista para coleta de dados. Esta decisão pautou-se no fato de que, desde o início, havia sido prevista apenas a realização de uma entrevista para coletar os dados. Com isso, a transferência configurou-se a partir da relação com o pesquisador, a quem algumas crianças pediram para ouvir “outra estória”. Apenas um dos meninos, Samuel¹, apresentou uma demanda de análise e estabeleceu uma relação de transferência, a partir da qual pôde-se dirigir as interpretações. Desse modo, preservou-se o objetivo principal deste estudo que, em linhas gerais, pretendia constituir um espaço onde a criança hospitalizada pudesse dar voz às suas fantasias, expectativas e questões. No Capítulo II, no entanto, propõe-se não apenas apresentar, mas também ler os dados, isto é, as narrativas produzidas pelas crianças.

De modo geral, no hospital, compete aos “doutores” apropriar-se do corpo do paciente para interpretar sintomas, nomear doenças e prescrever condutas, segundo um sistema de signos que exige a exclusão das marcas da subjetividade. E, vale a pena lembrar, que, por vezes, essas condutas são expressas em uma linguagem técnica, de difícil interpretação para aqueles que não compartilham desse campo do conhecimento. O ato médico necessita, sobretudo nas situações de urgência hospitalar, desconhecer o drama particular de cada sujeito em sua tessitura simbólica. Ao restringir sua atenção ao corpo da biologia, a intervenção médica promove o assujeitamento do paciente. Assim, de acordo com os princípios que norteiam a ordem médica, ao paciente compete aceitar silenciosamente

¹ As narrativas de Samuel estão descritas no Capítulo II, no tópico sobre “estórias de sintomas”.

todos os procedimentos que lhe são impostos. Ou seja: abre-se um espaço de atividade para os “doutores”, enquanto para os “pacientes” resta a passividade. Desse modo, organiza-se uma ética que reserva para si o direito de reconhecer e decidir sobre o bem do paciente.

Aqui, propõe-se um questionamento sobre o lugar de quem interpreta “situado no centro do conhecimento, quando só pode ser visto no estilhaço de uma ficção” (Santos, 1989, 15). A falta de conclusão da interpretação sinaliza que as palavras, que foram inventadas pelas classes superiores, “não indicam um significado, impõem uma interpretação” (Foucault, 2000, 59). “No fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos” (Foucault, 2000, 57). A idéia de que a interpretação precede o símbolo implica que o significado oculto está “na base da linguagem e antes dela” (Foucault, 2000, 59). A dicotomia histórica entre um significado manifesto e um significado latente representa o fundamento que assegura o poder àquele que detém a verdade. Este modelo de interpretação é orientado pela lógica de que o significado mais profundo precisa ser revelado, pela intervenção de uma figura de autoridade que violenta o sentido, ao se apropriar do que considera a verdade.

No entanto, a ética da psicanálise impede que o analista identifique-se com uma posição de poder, pois a interpretação analítica não visa apropriar-se da verdade do sujeito. Ela deve produzir, por intermédio da associação que vem a seguir, a confirmação da interpretação dada. A teoria psicanalítica orienta, portanto, uma *práxis* que permite sustentar a dimensão de sujeito desse assujeitado. Trata-se de uma aposta: “a de transformar a urgência onde o sujeito não tem palavras, a partir de uma construção do analista, reintroduzindo-o na cadeia significante” (Moura, 1996, 9). Desse modo, prevê-se a possibilidade daquele que adoece beneficiar-se de um outro tipo de discurso, além do discurso médico, como, por exemplo, do discurso analítico.

1.6. CONTOS DE FADAS NA CLÍNICA COM CRIANÇAS

Desde Freud (1909), em sua análise pioneira do pequeno Hans¹, a psicanálise de crianças não abre mão do rigor teórico-prático, apesar de sua adequação ao universo infantil através da utilização de jogos, brincadeiras e desenhos que se constituem em fontes de prazer e divertimento para as crianças. Por isso mesmo, a criança “gosta de ligar objetos e situações

¹ A análise do pequeno Hans foi conduzida por Freud à distância, desde que este supervisionava o pai do menino que, de fato, também era seu analista.

imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o ‘brincar’ infantil do ‘fantasiar’” (Freud, 1908, 150).

Entretanto, a atividade lúdica também se constitui como um meio para realizar desejos e controlar situações, pois a brincadeira permite à criança associar livremente, enquanto articula o ato de brincar com sua representação simbólica. Na análise do pequeno Hans, o menino, aos cinco anos de idade, pode lidar com uma fobia de cavalos, ao enunciar e elaborar suas questões em torno de seus desenhos e brincadeiras (Freud, 1909). Adiante, em outro caso clínico, a formação e o deslindamento dos sintomas do “homem dos lobos” articulava-se com o personagem do lobo dos contos de fadas “Chapeuzinho Vermelho” e “O Lobo e os Sete Cabritinhos” (Freud, 1918).

Mais recentemente, alguns psicanalistas têm utilizado livros de contos de fadas, em função de sua potencialidade para atuar como um instrumento ludoterapêutico. Os estudos sobre a recepção destes contos no espaço clínico possibilitam a reflexão em torno de temas cruciais, como a constituição da subjetividade da criança através dos enunciados dos personagens, o valor da ficção como meio de abordar experiências e a relação lógica entre encantamento e desencantamento (Mengarelli, 1998). De maneira similar ao que ocorre com o desenho, através de uma modalidade de expressão simbólica, a criança pode circunscrever sua relação com seus sintomas e questões, consigo mesma e com o outro (Chemama, 1991).

Em entrevista concedida à revista *Veja*, em março de 1993, o psicanalista francês René Diatkine fala a respeito do emprego dos contos de fadas no acompanhamento de crianças, no XIII Distrito de Paris. Em conformidade com outros autores (Bettelheim, 1980; Lafforgue, 2002), Diatkine sublinha a importância da escolha dos contos que, para provocar o interesse das crianças, devem ter começo, meio e fim nítidos, com enredos e personagens bem delimitados. O psicanalista também recomenda que os adultos apresentem os contos às crianças a partir dos dez meses de idade, pois desde aí, os bebês evidenciam motivação por livros com gravuras.

Diatkine também aborda a importância destes contos na vida de uma criança e sublinha que, para serem efetivos, devem ser apresentados de modo lúdico, pois esta é uma das condições para que as crianças possam encontrar soluções para os seus conflitos, através da audição de histórias. Ele também chama atenção sobre a função exercida pelos contos que oferecem às crianças uma forma para abordar suas dificuldades e questões. Por conta disso, justifica a preferência das crianças por contos cujos temas costumam suscitar angústia, tais como aqueles relacionados à origem da vida, morte, abandono e perda dos pais, bem como questões relacionadas ao sexo.

Teixeira (1998) observa que a prática clínica atesta que os seres encantados apresentam potencial de representação no imaginário da criança, o que favorece o manejo de seus sintomas. Além disso, a existência dos personagens dos contos de fadas coloca para a criança questões a respeito de sua construção, o que costuma aparecer associado com questões a propósito de sua própria constituição. Trata-se, sem dúvida, da constituição do sujeito da fala em sua relação com o Outro da linguagem, do desejo e do sexo. Este Outro, que Lacan (1999) escreve com maiúscula e que, em seus primórdios, está representado pela mãe, cujo desejo imprime atributos àquele que lhe está submetido. O fato é que a criança encontra-se em uma posição de desamparo, em uma relação de dependência absoluta do desejo do Outro que não apenas cuida dele, mas que também procura determiná-lo. No entanto, para que possa se constituir como sujeito, a criança precisa fazer a sua parte. E “o desejo, animador do fazer-se homem ou mulher, marca a passagem do ser feito para o fazer-se. Passagem franqueada por bonecos, seus *unheimlich*, o estranhamente familiar, já que neles é que é suposto o desejo” (Teixeira, 1998, 10).

A ficção constitui-se em um meio para ordenar o mundo infantil e, por intermédio da audição ou da leitura, a criança pode representar-se através dos personagens dos contos. No entanto, não se pode deixar de discutir o fato de que algumas crianças afirmam que sentem medo dos contos de fadas. Antes de qualquer coisa, tomar conhecimento de um mundo de fantasia implica, por questões lógicas, situar este mundo frente ao real, e este confronto é capaz de suscitar angústia. Além disso, a crueldade ainda pode ser encontrada em alguns contos de fadas, e, provavelmente, sua origem pode ser atribuída ao fato de que as narrativas orais, das quais os contos são derivados, eram dedicadas aos adultos. A identificação com personagens, muitos deles crianças, que estão submetidos às bruxas, gigantes e poderes mágicos, que nem sempre podem ser dominados, pode provocar medo e angústia.

Em um artigo denominado “Monstros & Cia: a gênese do medo na literatura de horror e nos contos de fadas” Teixeira (1998) chama atenção para o fato de que Freud distingue o medo encontrado nos contos de fadas, do medo provocado pelos contos de horror. Na literatura de horror, os contos são construídos de tal maneira que sua leitura não deixa de evocar algo de familiarmente estranho, *unheimlich*, que Lacan associa à angústia. Os contos de fadas, no entanto, não provocam a estranheza familiar produzida pelos enredos inconsistentes e pelos personagens vagos dos contos de horror. Pelo contrário, no geral, a criação literária dos contos de fadas circunscreve narrativas com seqüências nítidas e personagens que executam ações bem delimitadas, apesar da presença do elemento mágico. Nos contos de horror, trata-se do medo que Lacan articula com a fobia, enquanto entidade

clínica que se apresenta como medo intensificado de um objeto determinado.

Entretanto, a possibilidade de tomar um objeto ou determinada classe de objetos como objeto fóbico situa o sujeito em uma posição de defesa contra a angústia. Neste sentido, a clínica psicanalítica constata que a angústia pode ligar-se a qualquer objeto, inclusive aos personagens dos contos de fadas, pois, de início, a criança nada teme, mas inventa o medo por questões de estrutura. Portanto, não é prejudicial que a angústia se vincule a personagens que podem ser capturados e vencidos, como a bruxa e o lobo, e mesmo para uma criança que ainda não ouviu falar deles, a metáfora do predador pode atuar para decantar a angústia (Lafforgue, 2002).

A delimitação do objeto fóbico favorece a passagem da angústia ao medo, na medida em que o sujeito pode não apenas concretizá-lo e imaginarizá-lo, mas também nomeá-lo e inscrevê-lo na ordem simbólica, o que permite sua elaboração através da fala. A transformação da angústia, mediante a circunscrição do objeto fóbico, pode ser realizada em torno dos personagens amedrontadores dos contos de fadas. Sobre estes, a criança pode não apenas ouvir, mas também interpretar e colocar suas questões a respeito daquilo que teme. Por isso, mesmo quando a contação de histórias provoca medo em algumas crianças, ela também lhes oferece uma possibilidade para elaborá-lo. Aqui, vale a pena salientar que o trabalho de elaboração é facilitado pelo dispositivo analítico que propõe abordar o mal-estar através da fala e na relação de transferência com o analista.

Neste ponto, é importante salientar que a clínica psicanalítica não recua frente às diversas enfermidades que acometem o corpo de um sujeito. Não se trata de curar, mas de oferecer ao sujeito a possibilidade de implicar-se com a doença e até mesmo modificar sua posição diante dela. Isto porque as manifestações que afetam o corpo de uma maneira inesperada costumam gerar uma urgência hospitalar que, no geral, surge acompanhada por um confronto com o real. Este confronto é capaz de gerar um abalo nos significantes que representam o sujeito que, frente à sua condição de ser mortal, fica reduzido à angústia de morte. Aqui, a escuta e a interpretação analítica devem assumir o paradoxo que fazem “com que o que seja aparentemente exterior apareça no núcleo mais íntimo do sujeito” (D’Elia, 2002, 4). No hospital, contrariamente ao que ocorre no consultório e de maneira similar ao que acontece na realização de uma pesquisa, é o analista que de início se dirige ao sujeito, para que este possa encontrar um significante que venha representá-lo.

A partir de uma posição analítica é possível dar-se conta “da importância dos eventos que atingem o sujeito e o desviam do curso de sua existência, sem renunciar à escuta do saber inconsciente” (D’Elia, 2002, 3). Um saber que não corresponde ao oculto nem ao profundo,

pois o aparelho psíquico constitui-se como um texto regido por regras comuns ao funcionamento da linguagem. Este texto é suscetível de leituras, o que “implicará cortes, destaques de aspectos e, sobretudo, esquecimentos” (Santos, 1989, 4). Essas leituras são baseadas em uma estrutura de linguagem e, por isso, também podem realizar-se a partir das narrativas, frases e recontos elaborados depois da audição de um conto.

Assim, se o corpo doente necessita de cuidados médicos especializados, ao analista compete escutar o outro lado das queixas. Neste sentido, “tentamos conduzir o paciente – do relato traumático, repetitivo, sob a forma de imagem invasora, de pesadelo ou de atos – a sair da lógica de causa/efeito, acedendo à lógica que supõe que a verdade nunca se diz toda e que o saber não cessa de inscrever-se” (D’Elia, 2002, 6). A descontinuidade discursiva pode então produzir espaços vazios, necessários para que um dizer se enuncie, restituindo a dimensão simbólica à fixação das cenas traumáticas. Desse modo, configura-se um modo de abordar a verdade como algo a ser sempre construído. A doença não desaparece, mas o sujeito pode mudar sua posição diante dela.

1.7. OFICINA-CONTO

Em Bordeuax, Pierre Lafforgue vem coordenando oficinas de contos, dedicadas às crianças e orientadas por objetivos terapêuticos. Seu interesse pelos contos de tradição popular e a experiência acumulada em trinta anos de prática como psicanalista e psiquiatra pediátrico, possibilitou o desenvolvimento da técnica-conto, apresentada no livro *Petit poucet deviendra grand: soigner avec le conte* (2002). Este autor observa que em terapia, as crianças falam espontaneamente de seus contos favoritos, embora seja preciso pedir para que contem seus sonhos. Quanto à utilização clínica dos contos de fadas, ele enfatiza o valor simbólico de temas e motivos que permitem abordar angústias e questões, o que supera a veiculação de informações e princípios moralizantes. Como Bettelheim, Lafforgue considera que o conto de tradição popular sugere à criança a possibilidade de encontrar soluções para seus problemas, através de personagens que se livram de seus perseguidores graças à astúcia, sem necessidade de empregar a força física da qual ainda não dispõem.

As oficinas-conto surgiram logo após a inauguração do Hospital-Dia Mansão Azul, em novembro de 1977, em resposta aos questionamentos sobre o modo de lidar com crianças psicóticas e autistas. De início, estas oficinas tomaram a forma do teatro e tinham por princípio avaliar a teoria estruturante dos contos de fadas, proposta por Bettelheim. Ainda com a cortina fechada, alguém se vestia de boneca e apresentava o conto, antes que a cortina

se abrisse e uma educadora o lesse, após o que a cortina voltava a fechar-se e a boneca vinha encerrar com um resumo e uma interpretação do que acontecera do lado das crianças. Dois meses depois, foi possível constatar que algumas crianças podiam referir-se – o que até então não havia sido possível – a uma série de oposições, tais como dentro-fora, aparecer-desaparecer, começo-fim, leitura-cena, escutar-observar, noite-dia, enquanto outras expressavam a vontade de contar a estória e faziam de conta que liam. Com exceção dos autistas, transcorridos cinco meses, a maioria das crianças passou a pedir para inventar uma estória que agora aparecia ligada aos seus problemas e questões.

Os resultados obtidos com o teatro levaram à criação, em 1978, de uma oficina-conto sobre “Os Três Porquinhos”, desta vez com proposta terapêutica e através do emprego de uma “nova” técnica. Atualmente, esta técnica prevê a realização de oficinas semanais que reúnem seis crianças por cerca de uma hora, para trabalhar um mesmo conto por um período de um ano. Após a leitura ou relato do conto, solicita-se que a criança faça um desenho sobre o que ouviu ou participe de atividades baseadas nas técnicas do teatro de sombra chinesa. Recortes e marionetes, adquiridas ou fabricadas pelas próprias crianças, também funcionam como recursos para a produção de suas associações. Estes desenhos e recortes são guardados em classificadores individuais, com o nome da criança que pode então retomá-los, caso queira. Ainda de acordo com o índice da vontade de cada uma, a criança pode retirar-se, embora sua saída se constitua em um dado que deve ser analisado.

Segundo Lafforgue, as oficinas-conto devem ser empregadas ao lado de outras técnicas, como pintura, desenho, recorte e qualquer criança (neurótica, psicótica, surda, cega, com atraso ou ausência de linguagem, problemas de aprendizagem, entre outras) pode participar e obter benefícios. Entretanto, na organização dos grupos deve-se levar em conta fatores como patologia, idade, sexo, entre outros. Estas oficinas são conduzidas por um contador, um ou dois cuidadores auxiliares e um observador. Embora qualquer um possa narrar o conto, a função terapêutica deve ser exercida por profissionais especialmente treinados, estando reservada a psicólogos e psicanalistas, enquanto as outras funções ficam limitadas a um papel assistencial e educacional.

Como o Hospital Mansão Azul está situado em uma cidade universitária, o papel do observador cabe a um estudante de fonoaudiologia, psicologia, enfermagem ou medicina que se compromete durante um ano a tomar notas sobre o funcionamento das oficinas, que depois são retomadas nos seminários de regulação com todos os profissionais. Após a oficina, é interessante que os cuidadores possam dispor de um tempo sem as crianças, para que possam realizar uma primeira leitura e emitir hipóteses que serão discutidas com o grupo

institucional.

Os contos mais pedidos pelas crianças são “Os Três Porquinhos” (T124), “Chapeuzinho Vermelho” (T333) e “O lobo e os Sete Cabritinhos” (T123) que tratam da oralidade através da metáfora do lobo. Apesar desta preferência, não há restrições e a escolha deve incluir o leque de opções dos contos da tradição oral. Mesmo para crianças imigrantes – de origem africana, turca, portuguesa – são apresentados contos de tradição européia, já que estes permitem circunscrever temas universais e engendrar pontes e associações com outras culturas. De fato, são os cuidadores que escolhem um ou mais contos com base na idade, patologia, questões, associações e conflitos colocados pelas crianças. A escolha também pode ser orientada pelos contos cujos personagens questionam as figuras parentais, como madrastas, bruxas, fadas ou que põem em cheque as rivalidades fraternas.

Embora não existam contra-indicações, recomenda-se prudência com as crianças menores de três anos, com quem podem ser empregadas pequenas canções e parlendas, enquanto se espera que elas se refiram espontaneamente aos personagens, a exemplo do lobo, antes que os cuidadores falem deles. Com as crianças pequenas ou que não sabem ler, Lafforgue recomenda contar ao invés de ler, embora nas oficinas qualquer criança possa ter acesso ao livro, após a realização do desenho. De acordo com Lafforgue, pelo fato de ser narrada, e não lida, a oralidade da oficina-conto suspende inibições relativas à aprendizagem da leitura e escrita, já que até por volta dos quatro anos, a criança ainda não está habitada pela matriz formal gráfica, considerada domínio dos adultos.

Desse modo, a oralidade constitui uma fonte de devaneios que pode ser utilizada com o objetivo de promover associações e não com finalidade pedagógica. Caso seja necessário simplificá-los, Lafforgue recomenda guardar a estrutura fundamental proposta por Vladimir Propp (1984) que sugere uma fórmula útil para simplificar um conto longo sem deteriorá-lo. Ou seja, a estrutura do relato, composta pelas seqüências do “dano” e da “reparação”, deve ser mantida, pois o importante é que a criança perceba uma situação inicial clara com desenrolar estruturado e final reparador.

Ainda de acordo com Lafforgue, é graças a esta estrutura, organizada em torno de um “dano” que é seguido por uma “reparação”, que os contos de fadas podem oferecer soluções para os problemas infantis. O “dano” envolve violência, buscas e provas, ao passo que a “reparação” se relaciona com a liquidação de uma falta que faz com que, no final, o antagonista seja punido e o herói triunfe. O autor também observa que nas oficinas de contos, as crianças que são consideradas “normais” enfatizam a seqüência reparadora. Como exemplo, cita o caso de uma criança que depois de escutar o conto de “Chapeuzinho

Vermelho” teceu o seguinte comentário: “Meu pai vai quebrar a cara do lobo”. As crianças observam a dimensão fantasmática e diferenciam a realidade da fantasia, o que lhes permite separar o imaginário do real. O artifício que introduz o conto, ou seja, “era uma vez” situa o relato no plano da ficção para estas crianças. As crianças psicóticas, no entanto, não encontram por si mesmas uma solução para este problema, nem conferem o mesmo sentido que as neuróticas. Assim, a partir dos resultados obtidos, Lafforgue sugere que os contos populares sejam utilizados como uma ferramenta para promover o pensamento associativo.

Por fim, Lafforgue sublinha a importância de cada instituição criar sua própria modalidade de conduzir as oficinas. Uma condição necessária é que a função terapêutica seja partilhada por todos os membros. Quando isto não acontece, é preferível começar dando ao conto uma função de lazer, enquanto se espera a constituição de uma demanda terapêutica. Mesmo assim, a participação em oficinas-conto não exclui o encaminhamento dos casos que demandam psicoterapia ou análise individual. No entanto, nas comunidades menos favorecidas, o conto pode ser o único mediador terapêutico a que se tem acesso. Os resultados positivos obtidos com estas oficinas fazem com que educadores e psicólogos as recomendem aos seus clientes e, atualmente, a receptividade pode ser atestada pela participação de cerca de um milhão de crianças, no grande sudoeste francês, Martinica e Guadalupe, entre outras cidades nas quais vêm sendo realizadas.

CAPÍTULO II

TEMPO PARA COMPREENDER

2.1. RELATO DE FATOS

A realização desta pesquisa sobre a recepção de narrativas orais por crianças hospitalizadas deparou-se com algumas dificuldades. A tentativa de conjugar pesquisa e clínica gerou questões, particularmente quanto à metodologia que deveria orientar o planejamento e a execução da coleta de dados. A opção pelo estudo de caso sugeria a possibilidade de obter resultados significativos, mas foi descartada por conta do tempo exigido para acompanhar o modo pelo qual uma criança entra e sai do dispositivo analítico. Para isto o tempo é livre, o que não seria condizente com os objetivos de um Projeto inscrito em curso de Mestrado, para que a criança escolha entre jogos, brincadeiras e desenhos, aos quais este estudo acrescentou a audição de contos populares.

Outra dificuldade surgiu relacionada com o uso do gravador, instrumento de pesquisa que não é utilizado na clínica, onde o analista se vale da atenção flutuante para escutar. Ou seja, o analista escuta o que o paciente tem para dizer sem tomar notas, nem privilegiar o que quer que seja e quando decide pelo registro das sessões, isto só é feito depois que o paciente se retira. Neste sentido, no período que antecedeu a coleta de dados deste estudo, já haviam sido utilizados livros de contos de fada no atendimento psicanalítico de crianças hospitalizadas no Centro de Tratamento de Queimados - CTQ do Hospital Geral do Estado - HGE, como no caso de Mateus, apresentado na Introdução desta dissertação. Entretanto, até então, não se dispunha de um registro fonográfico que pudesse ser utilizado com objetivos acadêmicos.

Estas dificuldades foram relacionadas com o lugar do pesquisador e o lugar do analista, pois enquanto aquele tem algo a pedir, pois comunica e até mesmo solicita autorização por escrito dos participantes de uma pesquisa, o analista nada tem a pedir. Para dar conta destes impasses, a coleta de dados ocorreu em duas etapas. A primeira foi dirigida pela vontade de pesquisar e constituir um *corpus* de estudo, enquanto a segunda foi orientada pelo desejo de conjugar pesquisa e clínica, o que só se tornou possível graças aos desdobramentos da primeira etapa.

2.1.1. DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

2.1.2. UNIVERSO

O universo desta pesquisa reuniu quarenta e seis crianças, de cinco a doze anos de idade, de ambos os sexos, que entre 28 de março e 20 julho de 2005 produziram treze recontos, quarenta e oito narrativas e cinco frases descritivas¹. O grau de escolaridade dos participantes variou do pré-escolar até a 7ª série do Ensino Fundamental e, com exceção de uma única criança que estudava em colégio particular, as demais estavam matriculadas em escolas da rede pública. Entre as crianças, trinta estavam hospitalizadas no Hospital Geral do Estado (dezenove no Centro de Tratamento de Queimados e onze na Enfermaria de Pediatria) e dezesseis crianças foram selecionadas entre os alunos do Instituto Municipal de Educação Prof. José Arapiraca – IMEJA.

As crianças foram selecionadas a partir de dois critérios: a idade, que foi estabelecida entre seis e doze anos e o desejo de participar de um estudo sobre “estórias”. É necessário salientar que apenas uma das crianças, que participou da segunda etapa, tinha cinco anos, tendo sido incluída a partir de seu pedido e do consentimento de sua mãe. Tomou-se como princípio o fato de que, no geral, nesta faixa etária, as crianças se mostram capazes de realizar trocas simbólicas mais elaboradas, se concentram melhor em atividades de seu agrado e permanecem sozinhas com um adulto na ausência de seus pais. Também se procurou levar em conta o desejo de cada uma, dada a relevância deste conceito como articulador crucial na clínica psicanalítica.

Com base nestes critérios, as crianças foram interrogadas, antes de iniciar a entrevista para coleta de dados, se gostariam de ouvir e contar estórias. Aqui, tratava-se de oferecer uma estória para quem não havia demandado, mas podia querer ouvir. Em seguida, as crianças foram informadas de que suas respostas seriam gravadas “para que nada fosse esquecido” e só então se procurou obter autorização dos pais. Vale a pena citar que ninguém se recusou, mas pelo contrário, alguns pais demonstraram orgulho pela participação de seus filhos. Em todos os casos, as crianças foram identificadas com um nome fictício, com o objetivo de preservar a privacidade de cada sujeito. Este procedimento foi adotado com o objetivo de evitar o uso das iniciais do nome ou mesmo de um número, em conformidade com as orientações propostas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹ Para efeito de classificação do material disponível, considerou-se como frase descritiva, a atribuição de uma ou mais ações às figuras de um desenho, previamente elaborado pela criança.

2.1.3. LOCAL

Esta pesquisa foi realizada no Hospital Geral do Estado, local de trabalho do pesquisador, que ocupa o cargo de psicólogo através de vínculo empregatício com a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia – SESAB. Após obter a concordância da Diretoria do HGE, o Projeto de Pesquisa – originalmente intitulado *Belas e Feras: o conto popular no atendimento psicológico da criança queimada* – foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Escola de Saúde Pública, através do parecer 014/2004. Antes de iniciar a coleta de dados, foi adotado um “Termo de Livre Consentimento” (Anexo II) que foi devidamente assinado pelos pais das crianças. Na segunda etapa da coleta de dados, o Projeto foi renomeado e passou a se chamar *Belas e Feras: o conto popular na clínica com crianças*, com o intuito de adequar o título à hipótese e aos objetivos que foram traçados para esta etapa.

Com o objetivo de delimitar as particularidades das respostas do grupo constituído por crianças hospitalizadas, população alvo deste estudo, decidiu-se pela formação de um grupo de controle com alunos do IMEJA. Desse modo, pretendia-se comparar as respostas dos dois grupos para analisar e avaliar as características do grupo formado pelas crianças que se encontravam doentes com o grupo das crianças que aparentavam boa saúde. Vale a pena citar que esta escola foi escolhida devido a sua participação em um Projeto de incentivo à leitura, coordenado pelo Instituto Newton Rique e por conta do apoio à pesquisa demonstrado pela diretora em exercício.

2.1.4. INSTRUMENTOS

Foram utilizadas narrativas populares do tipo o “noivo-animal” que apresentam como tema central o casamento de uma mulher com uma fera ou animal metamorfoseado. Estas narrativas foram recolhidas da oralidade baiana e, dentre estas, foram selecionadas e gravadas cinco versões, uma de cada tipo, segundo a classificação proposta por Alcoforado (1997) em sua tese de doutorado. Após a gravação, foram escolhidos dois contos – “O Príncipe de Campos Verdes”¹ e “O Príncipe Papagaio”² – entre aqueles que tiveram melhor aceitação entre as crianças. Isto pôde ser observado durante um período de pré-teste que se estendeu por uma semana, no CTQ, e o resumo destes contos encontra-se no Anexo I.

O conto “O Príncipe de Campos Verdes” recebeu um tratamento especial por se tratar de um conto relativamente longo, cuja contação exige cerca de trinta minutos, o que poderia

¹ Narrado por Domingos Alves, 60 anos, natural de Entre-Rios-BA. Porto Sauípe, Entre-Rios, 03.06.94.

² Narrado por Maria Carmelita de Almeida, 60 anos, natural de Inhambupe-BA. Salvador, 17.07.88.

cansar os pequenos ouvintes. Decidiu-se então excluir duas das três seqüências de casamento que fazem parte da estrutura deste conto que pôde, então, ser narrado em vinte minutos. Isto só foi possível na medida em que se tratam de seqüências repetidas e, por isso, sua exclusão não comprometeu a estrutura do texto, conforme discutido no Capítulo I. Apenas este conto foi utilizado na primeira etapa, enquanto na segunda acrescentou-se o conto “O Príncipe Papagaio” apenas para as crianças que se encontravam no HGE, na medida em que nesta instituição pôde-se reunir vinte participantes, o que permitiu que dez ouvissem “O Príncipe de Campos Verdes” e dez “O Príncipe Papagaio”.

Optou-se pela gravação dos contos em CD, realizada em estúdio pela atriz e cantora Andréia Prado, com o objetivo de evitar possíveis interferências provocadas pela leitura. Desse modo, assegurou-se que cada criança ouvisse o conto da mesma maneira, ainda que ao preço de algumas características da *performance* – essencial na transmissão oral – ficarem limitadas às entonações, ritmo e modulação da voz, sem incluir os aspectos visuais e gestuais. As respostas das crianças foram gravadas em fita cassete e a transcrição procurou manter-se fiel à realização da fala dos participantes.

Desse modo, a transcrição procurou preservar as pausas e repetições que caracterizam a transmissão oral e visam acionar a memória do narrador, bem como a concordância verbal e nominal empregada por cada sujeito, mesmo nos casos em que a construção das frases não se mostra compatível com os padrões propostos pela norma culta (Albán, 1996). Uma atenção especial foi concedida à pontuação, com o intuito de preservar o sentido conferido às frases que compõem os relatos. Contudo, não foi possível assegurar a manutenção dos aspectos visuais e gestuais da *performance*, empregada pelos pequenos contadores para enfatizar elementos dos seus relatos.

2.1.5. TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Foram realizadas entrevistas com os pais para obter dados sobre a história de vida das crianças, priorizando informações sobre a doença e o tratamento para aquelas que se encontravam no Hospital e dados sobre o desempenho escolar para os alunos do IMEJA. No caso das crianças que se encontravam hospitalizadas, também foram utilizadas informações obtidas no prontuário médico, enquanto no IMEJA a diretora e as professoras foram escutadas. Realizou-se ainda uma entrevista individual com cada criança com a finalidade de estabelecer um laço, antes da contação da estória. Até aqui os procedimentos foram comuns à primeira e segunda etapas e as particularidades adotadas estão descritas abaixo.

2.2. PRIMEIRA ETAPA

Esta etapa ocorreu de 28 de março a 29 de abril de 2005 e dela participaram dezesseis crianças, dez em tratamento no CTQ e seis alunos do IMEJA, ou seja, 62,5% hospitalizadas e 37,5% não hospitalizadas. Entre estas, 56,25% pertenciam ao sexo feminino e 43,75% ao masculino, distribuídas em uma faixa etária entre seis e doze anos, cujo grau de escolaridade variou da alfabetização até a 7ª série do Ensino Fundamental. Como já foi dito, apenas o conto “O Príncipe de Campos Verdes” foi utilizado nesta etapa, na qual foram produzidos onze recontos, desde que cinco crianças – quatro meninos e uma menina – que estavam em tratamento no CTQ se recusaram a realizar este procedimento.

Esta etapa foi organizada com o objetivo de investigar se a desfiguração que afeta o corpo de uma criança queimada poderia favorecer sua identificação com o animal metamorfoseado; se as “tarefas difíceis” poderiam representar os procedimentos terapêuticos e o retorno à forma humana o processo de recuperação e a alta hospitalar. Para dar conta deste objetivo, concebeu-se um questionário com cinco questões que são apresentadas e discutidas no Capítulo III. Este questionário foi aplicado individualmente, após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes” e as respostas das crianças foram registradas em fita cassete.

Entre todas as crianças que participaram da primeira etapa, apenas cinco, ou seja, 31,25%, não atenderam à solicitação que lhes foi feita para recontar o conto “O Príncipe de Campos Verdes”. Estas crianças estavam em tratamento no CTQ e justificaram sua recusa alegando que não sabiam como recontar o que haviam ouvido. As demais realizaram o que lhes foi pedido com pequenas variações de detalhes e motivos, o que tornou a narrativa mais ou menos longa. Ao recontar, os pequenos narradores recortaram seqüências e produziram alguns atos falhos, particularmente quanto ao modo de referir-se ao personagem principal, o Boi, que foi chamado de vaca por algumas meninas. Os resultados obtidos com os recontos não se mostraram significativos, no sentido de permitir sua formalização e, por isso, não foram incluídos neste estudo. Contudo, forneceram dados para refletir, planejar e organizar a segunda etapa que foi orientada pelo objetivo de avaliar a possibilidade do conto popular ser utilizado como um instrumento terapêutico na clínica com crianças.

2.3. SEGUNDA ETAPA

Esta etapa reuniu trinta crianças, das quais vinte estavam hospitalizadas e dez eram alunos do IMEJA, ou seja, 66,7% se encontravam em tratamento e 33,3% gozavam de saúde aparente. Entre as que se encontravam em tratamento, onze estavam na Enfermaria de

Pediatria e nove no CTQ, ou seja, 36,7% haviam sofrido algum tipo de acidente e 30% queimaduras. Do total de crianças, quinze pertenciam ao sexo feminino e quinze ao masculino, isto é, 50% meninas e 50% meninos, distribuídas em uma faixa etária entre cinco e onze anos, cujo grau de escolaridade variou do pré-escolar até a 4ª série do Ensino Fundamental. Entre 12 de maio e 20 de julho de 2005, estas crianças produziram quarenta e oito narrativas, dois recontos e cinco frases descritivas, em resposta à solicitação para que contassem “sua” estória, após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”, da primeira à décima criança, ou “O Príncipe Papagaio”, da décima primeira à vigésima criança. Vale a pena lembrar que este último conto foi utilizado apenas com os participantes que se encontravam hospitalizados.

Antes de iniciar a segunda etapa propriamente dita, houve um momento de transição que pode ser qualificado de pré-teste. Este tempo serviu para definir os procedimentos que seriam mais adequados para avaliar o principal objetivo desta etapa, ou seja, a possibilidade dos contos populares serem utilizados como um instrumento terapêutico na clínica com crianças. O pré-teste foi aplicado em dois meninos – Duda, que se encontrava na enfermaria de Pediatria, e Tarso, um aluno do IMEJA – que foram convidados, depois de uma entrevista individual, a desenhar o que quisessem. Concluído o desenho, perguntou-se o que cada um havia desenhado e só então lhes foi solicitado que contassem uma estória sobre o desenho. Em seguida, os meninos ouviram o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, após o que lhes foi pedido que contassem “sua” estória.

A ambigüidade proporcionada pelo emprego do pronome pessoal da terceira pessoa do singular, isto é, “sua”, em articulação com a solicitação da estória, deixou em aberto a possibilidade da criança escolher um de seus contos favoritos, falar sobre si mesma ou até mesmo silenciar. Após a audição do conto, foram colocadas algumas questões sobre os mesmos, o que permitiu às crianças desenvolver associações em torno do que lhes havia sido perguntado. O pré-teste foi estruturado a partir do princípio de que a folha de papel em branco ofereceria à criança uma possibilidade para circunscrever suas questões, o que poderia ser avaliado na narrativa posterior ao desenho.

Com a técnica do desenho livre, instrumento consagrado na clínica com crianças, pretendia-se avaliar a produtividade narrativa desenvolvida a partir da atividade gráfica para compará-la com a produtividade narrativa que se seguiria a uma prática discursiva, aqui representada pela audição de um conto popular. Contudo, só depois se constatou que havia uma questão que deveria anteceder qualquer procedimento. Na direção do desejo, antes de

qualquer coisa, a criança deveria ter a oportunidade de escolher entre o desenho e a audição de um conto.

Apesar da possibilidade de escolha, não se deixou de lado o fato de que mais tarde a criança iria confrontar-se com a demanda do pesquisador que iria lhe pedir para contar uma estória. Por conta disso, diante das pausas e hesitações ou quando a criança alegava que não sabia, houve uma tentativa para situar a criança frente ao próprio desejo e ela foi informada de que poderia contar o que quisesse. Com base nestes procedimentos, depois de obter o “de acordo” da criança e a autorização dos pais, a criança passou a ser interrogada sobre sua preferência quanto a iniciar pela audição do conto ou pela realização de um desenho e, assim, configurou-se o início da segunda etapa propriamente dita.

Com as crianças que fizeram opção pelo desenho livre, adotou-se o mesmo procedimento que havia sido utilizado no pré-teste. Ou seja, cada criança foi interrogada sobre aquilo que havia desenhado e, em seguida, lhe foi solicitado que contasse uma estória sobre o desenho. Após a conclusão desta atividade, o conto selecionado foi apresentado e desta vez solicitou-se que a criança contasse “sua” estória. O mesmo procedimento foi estabelecido com as crianças que escolheram começar pela audição do conto e, neste caso, apenas ocorreu uma inversão na ordem das atividades propostas, em conformidade com o desejo de cada criança. De modo similar ao que ocorrera no pré-teste, após cada narrativa, as crianças foram interrogadas a respeito dos cortes, pausas, interrupções e repetições significantes. Desse modo, pretendia-se favorecer um fio associativo, tal como acontece na clínica psicanalítica, e considerou-se que as repostas para estas questões tiveram o valor de associações e foram assim denominadas na apresentação e discussão das narrativas que integram esta dissertação.

Como já foi dito, durante esta etapa, as crianças produziram quarenta e oito narrativas (trinta e duas no hospital e dezesseis na escola) dois recontos (ambos na escola) e cinco frases descritivas (quatro no hospital e uma na escola). Entre estas, foram selecionadas todas as narrativas produzidas pelos alunos do IMEJA, às quais foram acrescentadas dez narrativas apresentadas pelas crianças hospitalizadas, para estabelecer um *corpus* de estudo. Estas narrativas foram escolhidas, em função de sua possibilidade de agrupamento em tópicos que tratam de um tema ou motivo comum.

Aqui se propõe realizar uma leitura e constituir um tempo para compreender o que dizem estes sujeitos que contam seus contos favoritos, mas também relatam aquilo que lhes aconteceu e falam de seus temores, acidentes, doenças, sintomas, queixas e desejos. Para facilitar a descrição e a análise, estas narrativas foram reunidas sob os tópicos: Chapeuzinho Vermelho, Estórias de Morte, Estórias de Sintomas, Os Três Porquinhos, Estórias de

Doenças, Uma Estória Popular, Estórias de Reis e Príncipes e Alice no País das Maravilhas. Logo após a designação de cada tópico foram acrescentados os nomes das crianças cujos relatos estão aí incluídos. Nos casos em que uma mesma criança produziu duas narrativas, reconto ou frase descritiva, decidiu-se agrupá-la sob o mesmo tópico, sem levar em conta a diversidade de temas e motivos, mas apenas a produção particular de cada sujeito.

2.3.1. CHAPEUZINHO VERMELHO

NARRADORES: Carolina, Gabriel, Lara, Moisés.

O conto de fada “Chapeuzinho Vermelho” foi escolhido e narrado por quatro crianças – Gabriel, Moisés, Carolina e Lara – após terem ouvido o conto “O Príncipe de Campos Verdes” e, entre estas, apenas Moisés estava hospitalizado. No geral, as versões contadas por estas crianças apresentam elementos temático-estruturais similares, embora Gabriel tenha se limitado a esboçar a seqüência introdutória. Para este menino, a ação dos personagens aparece limitada a uma cena em que “Chapeuzinho” brinca defronte de sua casa, quando então sua mãe lhe pede “pra levar uma cestinha” na casa de sua avó, advertindo a filha sobre o caminho que esta deveria seguir. “Não vá pela floresta, vá pelo...”. Neste ponto, Gabriel interrompe seu relato e alega que havia esquecido a estória que ele mesmo escolhera contar.

O esquecimento de Gabriel pode ser relacionado com seu desempenho escolar. Aos nove anos, e apesar de estar matriculado na 2ª série, ainda não está alfabetizado e, por este motivo, freqüenta uma classe reservada a alunos que apresentam problemas de aprendizagem. De acordo com sua professora, o menino apresenta dificuldades, sobretudo em língua portuguesa, o que tem comprometido as atividades de reconto oral e produção de texto. Além disso, não demonstra interesse em sala de aula, é disperso e executa as tarefas de forma pouco cuidadosa. Seu rendimento também pode ser articulado com a dinâmica familiar, pois sua mãe – que não conta com o apoio do ex-marido – diz que não dispõe de tempo para acompanhar a vida escolar dos cinco filhos.

As dificuldades de Gabriel com o reconto oral reaparecem em seu segundo relato, produzido a partir de um desenho que representa duas passagens do conto “O Príncipe de Campos Verdes”. O menino recorta as cenas em que o vento transporta a moça até o lugar onde ela queria ir e aquela em que a empregada vê e informa a patroa sobre a beleza da toalha. Em conformidade com o enredo do conto que acabara de ouvir, a patroa tenta, mas não

consegue comprar a toalha, pois a moça não está interessada no dinheiro, mas em dormir com o “moço que tá ferido”.

Era uma vez o vento que levou até... o lugar onde ela queria. Chegou uma mulher, viu a toalha. Viu a toalha, saiu correndo, veio falar, chegou a dona disse:

- Patroa! É... tem uma mulher com a coberta linda ali.

- Fale com ela, pergunte pra ela quanto ela quer pela toalha.

Ela disse... aí ela disse:

- Por nada. Eu quero só se a senhora me deixar dormir perto do moço que tá ferido.

Chegou. Isso é o final.



Desenho de Gabriel

Com exceção da versão de “Chapeuzinho”, apresentada por Gabriel, as versões de Moisés, Carolina e Lara organizam-se a partir das seqüências do “dano” e da “reparação”, isto é, o ataque do lobo à avó e à menina e o salvamento pelo caçador. Nestes casos, em conformidade com a tradição popular, “Chapeuzinho” assume uma posição ingênua, pois ela esquece as recomendações de sua mãe e se deixa enganar pelo lobo, com quem estabelece um diálogo. Por outro lado, o motivo das flores e dos doces – que tanto agradam às crianças – também está presente nas três versões, mas cada criança desenvolve o conto ao seu modo.

Para Lara, “Chapeuzinho” é duplamente advertida pela mãe que orienta a filha quanto ao caminho que esta deve trilhar para chegar na casa de sua avó e quanto ao modo de relacionar-se com desconhecidos. É assim que Lara conta:

- Não fale com gente estranha. Vá pelo caminho sem ser do bosque porque está perigoso.

Ela, curiosa, foi pelo caminho que a mãe dela não mandou ela ir. Aí ela encontrou o lobo mau.

Do mesmo modo que Lara, Moisés e Carolina referem-se ao lobo como um personagem que engana para conseguir o que quer, reafirmando assim a função deste animal como representante secular das forças do mal. Aqui, vale a pena deter-se sobre este personagem que habita o imaginário infantil. Segundo Lafforgue (2002) os historiadores observam que nas sociedades que viviam da colheita e da caça, o lobo alimentava-se de restos deixados pelos caçadores não tendo motivo para atacá-los. Tampouco ele era caçado, pois sua carne era considerada nauseabunda, como a dos animais que comem carne morta. Mais tarde, em algumas culturas pré-cristãs, o lobo foi tomado como totem, ou seja, era o ancestral de uma tribo ou clã, até que por volta do século IV, transformou-se em símbolo das forças demoníacas que se opõem à cristandade. Por fim, em versões populares não tradicionalizadas do conto “Chapeuzinho Vermelho”, o lobo aparece associado com cenas de canibalismo, em uma seqüência em que ele oferece pedaços da avó para a neta comer. Esta versão pode ter sido perdida no tempo, pois desde Perrault esta parte do conto tem sido censurada.

Nas versões apresentadas neste tópico, o lobo representa uma ameaça para “Chapeuzinho” e, por isso, ele deve ser eliminado. Na versão de Lara, “Chapeuzinho” se atrasa porque tomou o caminho sugerido pelo lobo, conforme pode ser observado no trecho abaixo, extraído de seu relato.

- Olá, menina bonita! Onde que você vai?

- Eu vou levar esses docinhos para minha vó que ela está adoentada.

- Leve essa flor também pra ela. Vá por aqui que é mais perto.

Aí ela foi pelo lugar bem mais longe e ele foi pelo lugar mais perto. Ele chegou primeiro, engoliu a vovozinha, se vestiu com a roupa dela.

Lara tem nove anos, está cursando a 3ª série e, segundo sua professora, é uma aluna “interessada, colaboradora e participativa”. A menina apresenta bom desempenho escolar, inclusive nas atividades de reconto oral e produção de texto, mantém bom relacionamento com os colegas e vale a pena frisar que sua inclusão na pesquisa ocorreu de forma espontânea, a partir de seu pedido. Sua versão de “Chapeuzinho Vermelho” é elaborada com detalhes, coerência e clareza, o que assegura a consistência do texto, a exemplo da seqüência em que o lobo é interrogado sobre o tamanho de algumas partes do seu próprio corpo.

Aí chegou Chapeuzinho Vermelho.

- Quem é?

Aí ela falou:

- É sua neta, vovozinha.

Ele falou:

- Pode entrar!

Aí Chapeuzinho entrou. Aí chegou:

- Vovó que nariz tão grande é esse?

- É pra te cheirar melhor, minha filha.

- Vovó, que olhos tão grande é esse?

- É pra te enxergar melhor.

- Vovó, que ouvidos tão grandes são esses?

- É pra te ouvir melhor.

- Vovó, que boca grande é essa?

- É pra te engolir melhor!

Bettelheim (1980) observa que a teimosia de “Chapeuzinho” põe em risco sua própria vida e a de sua avó. O castigo para a desobediência articula-se com as questões da oralidade e com as fantasias de devoramento que circunscrevem a primeira relação da criança com o outro. Por isso, através deste conto, a criança pode abordar de maneira alegórica, a angústia relacionada à oralidade, pois a atividade da pulsão oral, representada pelo ato de comer, é correlativa do risco de ser devorada. A voracidade do lobo é castigada, enquanto a violência do caçador é justificada, já que se destina a salvar a menina e sua avó. Neste conto de fada as figuras que representam o feminino nada podem, enquanto a figura masculina encontra-se dividida em um lobo mau e sedutor que representa os conflitos edipianos e um caçador que protege e salva.

Na versão de Lara, trata-se de um pescador, e não de um caçador que retira a avó da

barriga do lobo, já que “Chapeuzinho” é poupada do devoramento graças à estratégia de escapar pulando a janela.

Chapeuzinho Vermelho chegou pulou pela janela, aí chegou um pescador. Veio o pescador, o pescador pegou o lobo mau, abriu a barriga dele, pegou a vovozinha, botou um bocado de pedra dentro e botou ele pra beber água. Quando ele foi beber água, não agüentou, a água levou ele. Aí Chapeuzinho mais a vovó viram o pescador e foram felizes para sempre.

Lara reside no bairro da Boca do Rio, com a mãe, tios e a avó materna que estava doente no momento da coleta de dados, o que pode ter favorecido o aparecimento do significativo “doença” nas duas narrativas elaboradas por esta menina. Na segunda narrativa, produzida a partir de seu desenho, trata-se de uma borboleta que necessita proteger-se do sol e morre por não encontrar abrigo na casa de uma mulher, o que lembra a fábula “A cigarra e a formiga”. No relato de Lara, a lição de moral, peculiar à estrutura da fábula, articula-se com um conteúdo de natureza religiosa, e a reparação relaciona-se com o arrependimento da mulher que provocou a morte da borboleta. Do mesmo modo que acontece com sua versão de “Chapeuzinho Vermelho”, também aqui a figura masculina aparece como representante da lei e do bem, e o desfecho representa um final feliz para o casal.



Desenho de Lara

Era uma vez uma borboleta. Ela andava, andava, andava... Não, rodeava a casa. Só que um dia ela pousou ni uma árvore. Essa árvore era muito

bonita, tinha maçã, tinha florzinha. Certo dia, o sol apareceu. Tava muito, muito forte. Daí ela foi pousar na janela da casa. A dona da casa não gostava dela, ela pegou uma água e jogou na borboleta. A borboleta, como ela era boazinha, foi e saiu de lá. Aí ela não agüentava mais de sol, porque estava muito quente, ela desmaiou. Quando ela desmaiou, a dona viu, aí falou:

- Pôxa, eu matei a borboleta!

Aí falou:

- Desculpa, meu Deus, por ter feito isso.

Aí depois chegou... Aí chegou o marido dela, aí falou:

- É... Estela, por que essa borboleta tá aqui morta?

Aí ela falou:

- Sem querer eu joguei um balde de água e ela morreu.

O marido brigou, disse que não podia porque uma borboleta é filha de Deus também. Aí eles brigaram e foram felizes para sempre!

Apesar da briga, o casal vive feliz “para sempre”. Assim, de acordo com o padrão canônico proposto pelos contos de fadas, tanto nesta narrativa quanto na versão de “Chapeuzinho” apresentada por Lara, o desfecho coincide com um final feliz.

“Chapeuzinho Vermelho” aborda os perigos a que as crianças estão expostas, particularmente as meninas, quando não acatam os conselhos de suas mães. Trata-se de um tema universal que mantém sua atualidade, pois até hoje as mães ainda dizem às suas filhas o que estas devem fazer. Alguns autores (Darnton, 1986, Warner, 1999) consideram que o motivo dos conselhos foi adaptado de uma história tradicional e dizem respeito à orientação sexual de uma jovem, que deve aprender a defender-se das tentativas de sedução por parte de homens mais velhos. As questões do sexo podem ser lidas nas entrelinhas de versões como a de Perrault, na qual o lobo ordena a “Chapeuzinho” que tire a roupa e deite na cama com ele, antes de comê-la, o que pode representar uma metáfora do ato sexual. De acordo com a concepção sádica das relações sexuais que as crianças desenvolvem precocemente, neste conto o sexo aparece associado com violência e morte.

É apenas na versão de Moisés que aparece o significante que representa a morte do lobo, que o animal não se disfarça com as roupas da avó antes de engolir “Chapeuzinho” e que o caçador corta a barriga do lobo para salvar a menina e sua avó. Na versão de Lara, “Chapeuzinho” foge pela janela e o lobo é levado pela água, enquanto na versão de Carolina – apresentada a seguir – apenas a avó é devorada, mas em seguida é salva pelo caçador.

Neste ponto, é interessante observar que existem pelo menos três desfechos para este conto. Nos contos de aviso, “Chapeuzinho” e a avó são devoradas pelo lobo que não é punido. Nos desenlaces clássicos, que caracterizam os contos maravilhosos, “Chapeuzinho” é comida pelo lobo, mas é salva pelo caçador que coloca pedras na barriga do lobo para que este se afogue. Outra possibilidade é “Chapeuzinho” ser salva, mesmo sem ter sido comida, e o lobo morrer caçado ou afogado.

Na versão apresentada por Moisés, o lobo engole “Chapeuzinho” e sua avó que são salvas por um caçador. Este menino tem seis anos e foi hospitalizado na Enfermaria de Pediatria para realizar uma avaliação neurológica, após sofrer queda do telhado de sua casa, enquanto tentava recuperar um pedaço de massa para modelar. Moisés frequenta uma classe de alfabetização, embora ainda não saiba ler, e reside com a mãe e duas irmãs no bairro de Itinga. O confronto com o acidente, a doença e o tratamento podem ter favorecido o aparecimento dos significantes que representam o devoramento de “Chapeuzinho”, o corte na barriga do lobo e a morte deste animal, motivos que não foram citados nas outras versões apresentadas neste tópico. É assim que Moisés conta:

Aí ele engoliu Chapeuzinho Vermelho. Ai chegou um caçador, cortou a barriga do lobo mau, tirou Chapeuzinho Vermelho e a vovozinha. Ai pegou encheu a barriga do lobo de pedra e escondeu debaixo da cama, ai o lobo foi beber água no rio, pegou se afogou e morreu.

Antes de ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, ao que se seguiu a versão de “Chapeuzinho Vermelho”, Moisés optou por realizar um desenho. Concluído o desenho, o menino evidencia dificuldades para elaborar uma estória. Ele hesita, diz que não sabe e limita-se a enumerar os elementos desenhados: “uma casa, um menino, uma árvore e outro menino”. Em seguida, responde uma questão a respeito do que os meninos representados no desenho estão fazendo: “Ele quer pegar fruta da árvore. E esse aqui que já tá caindo”. Associa então a queda da figura que representa o menino com sua própria queda, desde que Moisés também se feriu na cabeça e conta: “Eu botei as duas pernas na telha, aí a telha quebrou, eu cáí”. Ele esclarece que subiu no telhado porque queria “pegar uma massinha de brincar”.



Desenho de Moisés: “uma casa, um menino, uma árvore e outro menino”.

Apenas Carolina chama atenção para a questão do nome, no diálogo que o lobo e “Chapeuzinho” estabelecem na floresta. Na versão desta menina, as seqüências são encadeadas por contigüidade, o que exclui a elaboração de passagens entre as mesmas, como pode ser observado abaixo.

É... a mamãe do Chapeuzinho Vermelho mandou ela levar um doce pra vovó. Aí o lobo disse assim:

- Como é seu nome, menina?

Aí ela disse assim:

- Chapeuzinho Vermelho.

Aí ele disse assim:

- Pra onde você tá indo?

Ela disse:

- Levar um docinho pra vovó.

Aí ele foi correndo, correndo, chegou lá se vestiu da vovó, engoliu a vovó dela. Aí ela disse assim:

- Minha vó, por que a senhora tem um olho bem grande?

Esta modalidade de expressão, que não chega a comprometer o sentido, mostra-se compatível com a organização do pensamento infantil de uma certa faixa etária, na qual a

menina se inclui. Carolina tem seis anos, cursa a 1ª série, já está alfabetizada e de acordo com sua professora, demonstra interesse em sala de aula, apesar de não apresentar comportamento adequado, o que tem comprometido seu processo de aprendizagem. A menina reside no bairro de São Cristóvão com a mãe, três irmãos e o padrasto a quem chama de tio. Em sua narrativa, ela deixa em aberto o que aconteceu a “Chapeuzinho” e o desfecho limita-se ao salvamento da avó pelo caçador.

- Minha vó, por que a senhora tem uma boca grande?

Aí ela... o lobo disse assim:

- Pra te comer melhor!

Ela... aí o caçador foi, caçou ele e tirou a vovó dela.

A interrupção sinaliza algo que é da ordem do não-dito e é possível que o sujeito esteja dizendo menos do que sabe, pois não quer saber daquilo que foi recalcado, ou seja, que o lobo também devora meninas. Após concluir sua versão, Carolina conta um pouco de sua própria história e sinaliza preocupações consigo mesma e com o tempo, pois ela toma a data do seu aniversário como tema central. Nesta oportunidade, diz que conhece o conto de “Chapeuzinho Vermelho” – seu favorito – porque seu primo, que tem sete anos, lhe contou.

Ele faz aniversário em setembro. É por causa da minha data que chegou a data do aniversário dele, aí minha tia disse assim:

- Não faz o aniversário dele agora não. Faz junto com o de Camila.

Aí quando acabou os anos do dele, veio... entrou o meu que é dois de outubro. Aí fez junto. Aí o bolo foi assim, ó: azul e rosa, azul e rosa, azul e rosa. Foi assim mesmo!

Anteriormente, a menina já havia feito uma referência isolada a dados de sua vida, em associação com a primeira narrativa que foi contada após a realização do desenho. De fato, não se trata de uma narrativa, mas apenas de uma frase, articulada a partir dos elementos desenhados: “um sol, uma nuvem, uma borboleta e uma casa, duas flor, uma árvore e uma menina... e uma abelha”. Questionada sobre o que a figura que representa a menina está fazendo, responde: “Ela entrou nessa casa pra assistir”. Interrogada sobre o que “ela” iria assistir, Carolina fala sobre os desenhos animados transmitidos pela TV, em uma casa na qual também estão presentes sua mãe e seus dois irmãos, o que sugere a identificação de Carolina com a menina do seu desenho.



Desenho de Carolina: “um sol, uma nuvem, uma borboleta e uma casa, duas flor, uma árvore e uma menina... e uma abelha”.

2.3.2. ESTÓRIAS DE MORTE

NARRADORES: Daniel, Davi, Duda, Lara, Moisés, Ticiano, Vivian.

Apesar da variedade de motivos e enredos que compõem a trama das narrativas aqui reunidas, a morte aparece como o elo de ligação nas construções de sete crianças: Daniel, Davi, Duda, Lara, Moisés, Ticiano e Vivian. No entanto, neste tópico, serão analisadas apenas as narrativas que não puderam ser classificadas como versões de contos de fadas tradicionais. O motivo da morte também aparece na versão de “Chapeuzinho Vermelho” apresentada por Moisés e na versão de Ticiano de “Os Três Porquinhos”. No entanto, as narrativas destes meninos serão discutidas nos tópicos que tratam destes contos, por se tratarem de contos universalmente conhecidos e consagrados pela tradição. Optou-se também por apresentar as narrativas de Daniel no tópico sobre “Estórias de Doenças”, pois uma de suas narrativas tem como eixo temático central o acidente que provocou sua queimadura e hospitalização.

É digno de nota que entre as crianças que apresentaram narrativas sobre a morte, apenas Lara não estava hospitalizada, tendo também sido a única que abordou o tema em associação com o desenho, enquanto os demais o fizeram após ouvirem o conto “O Príncipe

de Campos Verdes” ou “O Príncipe Papagaio”. Também vale a pena destacar que somente Ticiano e Daniel, que estavam em tratamento no CTQ, participaram de uma audição deste último conto. Os demais, que estavam hospitalizados na Enfermaria de Pediatria, ouviram o conto “O Príncipe de Campos Verdes”.

Em nenhum desses relatos, trata-se da morte da própria criança, pois a experiência da morte é sempre vivida como a morte do outro. Ao interpretar os sonhos em que aquele que sonha se vê morto, Freud (1900) observa que o sujeito aí comparece, identificado ao objeto da pulsão escópica, ou seja, o olhar, o que lhe permite concluir que a morte não está representada no inconsciente. Aquilo de que não se pode escapar, o inexorável, corresponde ao que também não pode ser nomeado, pois o fim da vida se confunde com o silêncio absoluto de um sujeito que não pode mais testemunhar sobre o que lhe aconteceu. Por isso, embora o ego reconheça o real da morte, o sujeito do inconsciente pode sustentar a crença de sua imortalidade.

Não é de estranhar, portanto, que mesmo os adultos apresentem dificuldades para falar sobre a morte, não sendo de bom tom abordar o tema que, por vezes, é tratado com pudor e reserva, mesmo no ambiente hospitalar. Neste espaço, as crianças entram em contato com a morte, seja através da morte de outros pacientes, seja através da angústia de morte que diz respeito ao sofrimento, riscos e agonias que a antecedem. A maioria dos adultos também acredita que não se deve falar sobre a morte com uma criança e, frente à impossibilidade de escapar ao tema, justificam com frequência o desaparecimento provocado pela morte dos entes queridos com a metáfora de uma longa viagem. Entretanto, nas histórias aqui relatadas, as crianças associam a morte com abandono, desobediência, dor, fome, violência, castigo e retaliação, mas, sobretudo com doença. Neste tópico, calam os adultos, e falam as crianças, de uma maneira que pode inquietar pais e profissionais, pois aqui elas não relatam seus sonhos, mas suas estórias de morte.

Duda tem sete anos e foi hospitalizado após sofrer queda de uma escada, enquanto ajudava uma prima a transportar alguns objetos para a casa de sua tia. Esta queda provocou um traumatismo crânio-encefálico que exigiu a realização de uma neurocirurgia para tratar hematoma e retirar coágulo. Após a cirurgia, o uso de dreno obrigou o menino a permanecer no leito durante dois dias, sem poder levantar-se. Por isso, embora o contato inicial tenha sido feito no primeiro dia de seu pós-operatório, foi necessário aguardar a retirada do dreno para que ele pudesse andar e vir até a sala de entrevista.

Como já foi dito, a entrevista de Duda foi estruturada em um momento da coleta de dados no qual a criança era convidada a desenhar o que quisesse, sem que lhe fosse

perguntado se preferia começar pelo desenho ou pela audição de uma estória. Com pequenas variações, as duas narrativas que ele produziu tratam de um menino que foi rejeitado pelos pais por conta de sua desobediência. Ambas abordam a dependência infantil ao adulto, particularmente ao pai, e as modalidades de que dispõe um menino em situação de rua – passiva na primeira narrativa e ativa na segunda – para conseguir outra casa e outro pai. O desfecho da primeira narrativa, elaborada após o desenho, representa uma situação de aconchego e conforto, pois o personagem principal, o menino de rua, vai dormir.

Na hora que ele cresceu, ele arranhou uma casinha. Uma casinha bem novinha, bem coloridinha. Aí tinha um moço, que era a casinha do moço. Aí o moço:

- O que você tá fazendo em minha casinha, menino?

Aí ele falou:

- Morando.

Aí ele falou, aí o moço falou:

- Eu posso ser seu pai.

Aí ele falou:

- Pode?

Aí no outro dia, começou a chover, chover, chover, chover... Aí ficou tudo escuro, ficou tudo com estrela. Aí ele foi dormir. Aí pronto.



Desenho de Duda

É somente na segunda narrativa, elaborada após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”, que o tema da morte aparece. Esta narrativa apresenta estrutura e tema similares à primeira, embora traga algumas variações, entre elas a inclusão de motivos como morte, violência infantil e a duplicação do personagem que representa a figura paterna. Mais uma vez, trata-se de um menino de rua que entra em uma casa sem ser convidado, sendo surpreendido pelo dono. No entanto, se no primeiro tempo o menino arranja uma casa nova e colorida depois que cresceu, aqui não se sabe ao certo se o menino cresceu ou continua “pequeninho”.

Era uma vez um menino tava passando. Aí... aí tinha uma casinha. Aí o menino entrou. Aí era de um homem. Aí o homem foi lá, chegou do trabalho e foi. Na hora que ele foi, encontrou o menino na casa dele. Então, ele falou assim:

- Ô menino, o que tá fazendo em minha casa?

O menino disse:

- Ah, eu não sabia que era sua casa.

Aí ele... o menino, disse:

- Eu posso morar com você?

O moço disse:

- Pode.

Aí um dia ele tava no carro pequenininho, um carro lá. Era um menino de rua. O pai batia tanto nele! Batia, mas ele não ouvia o pai. O pai chamava, mas não ouvia. Aí um dia, ele arranjou um pai que era esse moço aí que tava morando com ele. Então, quando ele arranjou esse pai, esse pai também batia nele, batia nele... Ele não obedecia. Aí ele ficou um menino de rua, menino de rua, menino de rua. Aí depois morreu. Aí pronto.

Duda é filho único, cursa a 2ª série e reside com os pais no bairro de Jardim Cruzeiro. Durante o tempo em que permaneceu no hospital, os pais revezaram-se nos cuidados com o filho, sendo que o pai era encontrado com mais frequência, pois estava desempregado. Neste sentido, na segunda narrativa, o personagem que representa o pai tem um trabalho, uma casa e condições para criar um filho. Tanto assim que o personagem do menino lhe pede para morarem juntos, arranjando desse modo um outro pai.

Não se trata do pai biológico, mas de um pai adotivo, o que permite colocar questões a respeito da problemática da filiação e da dimensão simbólica da função paterna. Também é interessante observar que para este menino o pai aparece como aquele que bate e castiga e

que por isso, pode ser relacionado com o pai terrível e agressor do segundo tempo do complexo de Édipo que restringe pela força o gozo dos filhos (Freud, 1913). Trata-se do mito da horda primeva, que Freud utiliza para dar conta das questões edípicas, sendo apenas no terceiro tempo que o pai se constitui como representante simbólico da lei de interdição do incesto que a um só tempo limita e permite o acesso a certa modalidade de gozo.

O motivo da agressividade na relação pai-filho não é enunciado no texto da primeira narrativa, embora apareça nas associações que lhe são posteriores, enquanto o tema da morte surge apenas no desfecho da segunda. Em suas associações a esta narrativa, Duda relaciona a morte do menino com a vida na rua e com os murros dados pelos meninos “maloqueiros”. Ele justifica a agressividade do pai, pois o menino é “mau” e desobediente; e atribui a morte deste a um câncer, provocado porque o menino comeu feijão e foi jogar bola no campo. O mal-entendido entre o câncer e o que parece ser uma congestão sinaliza algo que é da ordem do imaginário e pertence à sabedoria popular, pois esta recomenda não praticar esportes após as refeições, sobretudo quando se come feijão.

O horror ao cadáver obriga os homens a enterrar seus mortos e, ao longo da história, as civilizações organizam ritos que pretendem dar conta da relação dos vivos com os mortos. Esta relação é marcada por ambivalência emocional, pois a tristeza e a saudade dos que se foram são acompanhadas de sentimentos hostis que podem culminar no receio de que os mortos retornem para prejudicar os vivos. (Freud, 1913). A relação entre os vivos e os mortos foi modificada no final do século XIX, quando a medicina ampliou seu campo de intervenção ao planejamento urbano e ao esquadramento sanitário das cidades. A partir daí, o médico higienista passou a participar da elaboração dos regimentos sobre o funcionamento e a localização dos cemitérios. Desde então, suprime-se a cova coletiva (Foucault, 1979), mas aos vivos ainda compete transportar os mortos para o cemitério e enterrá-los. São questões da existência – sobre a vida e a morte – que atravessam os tempos e que reaparecem no relato de Davi, um menino que participou deste estudo e que falou sobre a morte tal como segue:

Era uma vez um hipopota, um elefante e uma girafa que tava tudo doente. Aí o macaco veio cuidar deles. Ai o macaco morreu, veio cuidar um... Deixa eu ver... Veio... veio cuidar deles uma zebra. Aí a zebra abandonou eles, veio cuidar deles uma... um ratinho. Ai o ratinho ficou doente que ele comeu a espuma com sabão. Aí... aí veio a minhoquinha cuidar deles. Acabou.

Davi tem seis anos, cursa a 1ª série e reside com os pais e uma irmã no município de Ubaíra, de onde foi transferido para ser hospitalizado no HGE, após sofrer um acidente vascular cerebral (AVC) que provocou limitação de movimentos no lado direito do corpo (hemiplegia). Por conta disso, seu braço direito pendia, flácido, e o menino arrastava a perna ao andar, como se estas partes do corpo não lhe pertencessem. O que não lhe impedia de circular pela enfermaria, desenhar e brincar com uma grande bola de plástico amarelo, vestido com o camisolão do hospital.

Este menino esteve sob observação médica durante algumas semanas, enquanto aguardava a realização de um exame de ressonância magnética. A expectativa dos pais quanto ao resultado deste exame era grande, pois somente a partir daí seria possível decidir entre a necessidade de cirurgia cardíaca ou possibilidade de tratamento clínico. Durante o tempo de espera, a mãe – que acompanhou a hospitalização – ameaçou por diversas vezes ir embora, insistindo que apenas ela tinha o direito de decidir o que quer que fosse sobre o filho. Além disso, a mãe de Davi alegava que precisava voltar para casa, pois a filha caçula, irmã de Davi, também apresentava problemas de saúde. “Ela não faz a digestão e de vez em quando precisa ir pro hospital”.

A insistência do significante “morte” afeta as associações do menino. Após a narrativa, ele afirma que o ratinho também morreu, embora em seu relato este apenas fique doente depois de comer “espuma com sabão”. Interrogado sobre o que é a morte, Davi responde que é “quando a pessoa fica doente, sente alguma coisa e morre”. Definição aparentemente simples quando comparada com a complexidade das respostas propostas pelos discursos científico, filosófico e religioso. Contudo, tudo indica que, para este menino, trata-se da angústia suscitada pelo risco de sua própria morte. Ele conta que sentiu que “a veia da cabeça ficou doendo” quando descobriu que estava doente.

Quanto aos personagens que compõem sua ficção, ele diz que os animais morreram porque adoeceram e não havia médico no lugar onde moravam, nem ninguém que os levasse para outra cidade. Ou seja, aqueles que adoecem e têm acesso a um médico, como ele mesmo, não morrem. Esta construção sugere que, desse modo, o sujeito nega a iminência de sua própria morte. No entanto, Davi tem conhecimento que a morte acomete não apenas os animais, mas também “as pessoas” que de acordo com esta criança, são levadas para o cemitério e enterradas depois de mortas. Quanto aos personagens de sua narrativa, uma cobra e um jacaré levaram o ratinho para o cemitério, enquanto o macaco foi transportado por um “sardãozinho” e por uma “lagartixinha”. Portanto, embora o desfecho de sua narrativa coincida com a morte de todos os personagens, em suas associações, ele articula a

vida com o aparecimento dos personagens responsáveis pelo enterro daqueles que morreram.

É também através de suas associações que Davi pode nomear as doenças que provocaram a morte dos personagens de sua narrativa. Ele conta que o hipopótamo estava com dor de cabeça, a girafa com dor de barriga e o elefante com catapora. A dor de cabeça sugere uma identificação do menino com o hipopótamo. Como já foi dito, é através de uma dor de cabeça que esta criança reconhece a falha no funcionamento de seu próprio corpo. Por outro lado, como a girafa, a irmã de Davi também sofre com “dor de barriga”.

Por fim, o menino considera a doença como motivo secundário, pois ele conclui que os três animais morreram de fome, depois de terem sido abandonados e ficarem sem ninguém para cuidar deles. Aqui não se pode deixar de lado que uma ameaça de abandono também faz parte da história deste menino. Contudo, a morte que se segue ao abandono aponta na direção de um outro tipo de morte, a do sujeito do significante que depende do desejo e do amor do outro para assegurar sua existência.

Por sua vez, a segunda narrativa de Davi, produzida após a realização de um desenho, é uma estória de brincadeira e realização de desejos. O menino limita-se a enunciar algumas frases sobre as figuras desenhadas: “O gato tava correndo atrás do boneco, e o boneco tava correndo. Pra brincar. Tá tudo rodeando a casa”. As associações daí decorrentes lhe permitem falar sobre as limitações provocadas pela doença e pela hospitalização, e ele conta que o boneco e o gato estão correndo porque estão brincando de pega-pega.



Desenho de Davi: “Um pé de árvore com um gato e um bonequinho, e uma casa”.

Ele acrescenta que também gosta desta brincadeira, mas que não pode brincar porque o médico o proibiu de correr. Pode jogar bola sem correr, mas caso desobedeça, sua mãe briga. Portanto, através de seu desenho, o menino realiza aquilo que lhe fora proibido, isto é, correr. Ele diz que sabe que não pode correr porque seu coração começa a bater, mas não sabe porque ainda está no hospital nem do que está doente. O médico nada lhe disse, mas ele também não quer saber. Está satisfeito com o que uma mulher, provavelmente uma enfermeira, lhe falou: “Que o sangue da cabeça vai pro cérebro e aí a pessoa fica doente”.

“Diante da evidência da morte, de sua universalidade e do sofrimento que acarreta, a criança procura identificar-lhe a causa”. (Raimbault, 1979, 36). Para Duda, a morte é provocada por câncer e violência; Davi a atribui às doenças, fome e abandono; enquanto para Vivian a morte decorre de um acidente que aparece relacionado com sentimentos de rejeição, mágoa, retaliação e realização de desejos.

Vivian tem oito anos e foi vítima de uma queda de laje, enquanto brincava na casa de duas amigas. A queda provocou um traumatismo crânio-encefálico que exigiu acompanhamento neurológico e, embora não houvesse ocorrido qualquer fratura, Vivian queixava-se de sonolência, dores na cabeça e na perna direita. O núcleo temático de sua segunda narrativa gira em torno de um acidente que apresenta semelhanças com sua própria história e evidenciam que, neste caso, o vivido coincide com o narrado. Não se trata de uma correspondência literal, pois aos dados de realidade, descritos no prontuário médico, a menina acrescenta elementos e fabulações que indicam o caminho da realização de desejos, facilitado pelo emprego da terceira pessoa do singular.

Era uma vez uma menina que gostava muito de brincar de boneca, mas só que ela não tinha boneca. E um dia ela encontrou duas amigas que morava perto da casa dela. E nesse dia elas... elas deram uma boneca a ela. Quando foi no outro dia, elas começaram a brincar. Mas só que um dia, é... onde elas brincavam era em cima da colega dela, na... na laje. E tinha uma... a escada que era assim na frente e a laje era... subia assim. Aí na hora que ela tava subindo, de repente ela caiu.

O ato falho, pois o artigo indefinido empregado para referir-se à escada, isto é, “uma”, é “corrigido” pelo emprego do artigo definido, sinaliza um instante de vacilação. A troca parece circunscrever o fato de que não se trata de uma escada qualquer, mas da escada que provavelmente aí representa aquela da qual a menina caiu. Vivian fala dela mesma na

terceira pessoa do singular, o que pode ter facilitado a enunciação do que ainda não pudera ser formulado.

Embora esta modalidade de expressão seja característica da fala do psicótico (Lacan, 1985) não se pode sequer supor que Vivian apresenta uma estrutura psicótica. Por um lado, para os fins deste estudo, realizou-se apenas uma entrevista que não proporcionou, neste caso, elementos suficientes para estabelecer um diagnóstico diferencial. Por outro lado, nas associações que se seguem ao relato, a menina retoma pontos significativos da relação com as duas amigas, o que permite realizar uma leitura sobre sua posição subjetiva, particularmente no que diz respeito ao desejo de retaliação contra as amigas que cortaram relações com Vivian depois do acidente. Este desejo encontra realização na sua narrativa.

De maneira similar ao que aconteceu com o personagem de sua narrativa, Vivian foi levada para o hospital pelo pai de suas amigas. Entretanto, além das marcas e dores no corpo, a menina deve pagar o preço de ter sua posição subjetiva questionada. Ela é acusada, pelo pai das amigas, de ser a única culpada pelo que aconteceu e é assim que o pai de suas amigas procura eximir-se a si e às filhas de qualquer responsabilidade. Desde o acidente, as amigas abandonaram Vivian, o que muito a magoou. Estes dados não constam no prontuário médico, nem tampouco foram referidos na entrevista que precedeu a audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”. Portanto, é através dos personagens deste relato que Vivian pode falar de seus sentimentos de mágoa e culpa e de seu desejo de retaliação.

Ela não tinha levado sangue na cabeça. E o sangue ficou direto na cabeça, não saiu. E ela teve um corte atrás da orelha, bem grande, bem fundo, mas não teve sangue. Ela pegou foi inventar de tirar o cascão que já estava quase sarando. Quando ela foi tirar o cascão, entrou um bichinho que a mão dela não tava lavada. Entrou um bichinho e esse bichinho foi da orelha. A ferida foi fechando, fechando, fechando e foi pro cérebro. Aí as duas meninas pequenas disse assim mesmo:

- Foi pouco! Era pra acontecer isso mesmo!

Aí no outro dia foi a outra menina que caiu... aí a menina que caiu, a primeira que caiu, disse assim:

- Deus escutou, mas só que ele não... essa praga não caiu ni mim, caiu em você.

Aí ela pegou ficou internada, as duas. Aí a segunda que caiu disse:

- Não fale mais comigo! Você não é mais minha amiga!

Adiante, Vivian conta que a outra amiga também caiu. De fato, suas amigas não caíram, mas o recurso à fala permite a Vivian construir uma situação fictícia que lhe possibilita não apenas puni-las, como também realizar o desejo de estar em sua companhia, pois em sua narrativa, as amigas passam a dividir a mesma enfermaria, no hospital imaginário para onde são levadas.

E disse... disse pra irmã, a segunda que caiu:

- Você vai ficar curada, mas aquela dali não tem mais jeito, vai morrer.

Aí no outro dia, no outro dia, a menina pegou caiu da laje também.

Disse... e quando foi tava com um tumor no cérebro, debaixo da cabeça. A

última que caiu, que tava... pegou... foi morreu. Teve o enterro e tudo.

Quando foi, eu peguei, é... a primeira ficou sarada. A segunda ficou internada, ficou, ficou, ficou. Depois que saiu, disse assim:

- Desculpa, eu não devia fazer aquilo com você!

Aí a primeira que caiu disse:

- O que?!

A outra disse assim, disse:

- Dizer que era pra não falar mais comigo.

Aí a primeira que caiu disse:

- Não, tudo bem.

Aí as duas pegou, aí as duas pegou quando saiu do hospital foi e foi brincar na... na porta, de boneca. Botou um pano e fez uma barraquinha.

Aí pegou foi brincando, foi brincando, foi brincando. E não aconteceu mais nada. Cabou!

Mais uma vez, Vivian comete um ato falho e emprega o pronome pessoal da primeira pessoa – “quando foi, eu peguei...” – que vai assim marcar no texto o surgimento do sujeito da enunciação que não é outro senão a própria menina. Portanto, através desta narrativa, Vivian fala daquilo que lhe aconteceu, ao mesmo tempo em que pode, pelo viés do imaginário, antecipar a alta hospitalar, punir uma de suas amigas com a morte e resgatar a amizade da outra, com quem pode então retomar a brincadeira de boneca interrompida no momento do acidente. Em sua ficção, a menina já não brinca em uma laje, mas em um espaço plano, “na porta”, o que lhe permite assegurar-se de que a partir daí “não aconteceu mais nada”.

Por sua vez, a primeira narrativa de Vivian foi elaborada a partir de um desenho que,

embora represente apenas uma paisagem, serve de suporte para que ela conte uma estória cujo tema central é a paixão de uma menina por um homem. É interessante observar que em conformidade com a tradição romântica, a comunicação entre os amantes ocorre através de cartas de amor.



Desenho de Vivian

Aí ela se apaixonou por ele, ficou encantada, mas ele não queria é... se apaixonar tanto por ela. E um dia ela mandou uma carta pra ele, dizendo que queria se casar com ele. Mas só que ela não sabia onde era a casa dele e a casa dele era perto da floresta, e ele tinha um amigo que se chamava Bock. E esse amigo, esse amigo Bock se encantou, ele que se encantou por ela.

Apesar de jovem, a trama elaborada por Vivian denota que esta menina “sabe” dos conflitos que caracterizam a escolha amorosa. A questão central do desejo pode ser lida no enredo desta narrativa, na qual o desejo se inscreve como algo a realizar. Isto porque mesmo que o desejo engendre o encontro amoroso, este esbarra no desencontro, na medida em que repete a tentativa fracassada de reencontro com o objeto. Entretanto, o desfecho desta narrativa coincide com um final feliz que possibilita a realização imaginária do desejo de casar-se com a pessoa amada. Para isso, e de acordo com Freud (1905), uma menina deve deslocar o amor, que inicialmente dedica ao pai, para outro homem, o que está representado na narrativa de Vivian. “O colega que se chamava Bock, mandou uma carta pra ela, dizendo que queria se casar e conhecer ela. E ela não tinha visto esse colega dele, Bock. Quando ela viu, ela se encantou por ele, se conheceu e se casou”.

2.3.3. OS TRÊS PORQUINHOS

NARRADORES: Gisa e Ticiano.

Sob este tópico reúnem-se as narrativas de Gisa e Ticiano que, de algum modo, fazem referência ao conto “Os Três Porquinhos”. De fato, apenas Ticiano elaborou uma versão que apresenta alguma semelhança com a invariante tradicional, enquanto Gisa limitou-se a tomar três porquinhos como os personagens principais de uma de suas narrativas. Ambos abordaram o tema após ouvirem um conto que, para Gisa, foi “O Príncipe de Campos Verdes” e, para Ticiano, foi “O Príncipe Papagaio”. Por outro lado, o menino participou da coleta de dados quando se encontrava hospitalizado no Centro de Tratamento de Queimados, ao passo que a menina foi selecionada entre os alunos do IMEJA.

A respeito do conto “Os Três Porquinhos” é possível considerar que se trata apenas de um porquinho, pois a repartição de um personagem em dois “para manter a boa imagem sem contaminação ocorre a muitas crianças como uma solução para um relacionamento muito difícil de conduzir ou compreender” (Bettelheim, 1980). A possibilidade de dicotomizar o bem e o mal, através de figuras antagônicas, evita os sentimentos infantis de culpa e constitui um modo de lidar com as contradições que a criança ainda não pode separar, em conformidade com a lógica do inconsciente. A trama deste conto de fada (Bettelheim, 1980, Lafforgue, 2002) representa um conflito entre o princípio do prazer que domina a mente infantil, e o princípio de realidade ao qual a criança deve aceder. Neste sentido, nas versões popularizadas, dois porquinhos não querem trabalhar, mas apenas brincar, ainda que ao preço de arriscar a própria vida, enquanto apenas o terceiro porquinho leva em conta os perigos da realidade que o fazem trabalhar para proteger-se do lobo mau.

Este animal desempenha um papel nas duas narrativas contadas por Ticiano. O menino tem cinco anos, frequenta uma classe do pré-escolar e foi trazido para o Centro de Tratamento de Queimados após sofrer uma queimadura na mão provocada por choque elétrico. Em função de sua idade, Ticiano não deveria ter sido incluído neste estudo que previa a participação de crianças entre seis e doze anos. No entanto, ao tomar conhecimento – através de outras crianças – da possibilidade de ouvir uma estória e desenhar, insistiu em participar, afirmando seu gosto por estas atividades. Durante sua hospitalização, Ticiano foi acompanhado pela mãe que informou que o pai do menino está preso há cerca de dois anos, tendo justificado de modo vago seu envolvimento em uma situação de agressão física a terceiro. Neste sentido, o enredo das narrativas de Ticiano, bem como as associações produzidas após as mesmas, tratam de violência e morte.

A versão de Ticiano gira em torno de uma perseguição que envolve um lobo e apenas dois porquinhos e, do ponto de vista de uma lógica convencional, apresenta passagens pouco claras, o que lhe confere certa inconsistência. A falta de clareza relaciona-se, sobretudo, ao modo pelo qual o menino articula o sujeito e o verbo de algumas frases, o que se mostra compatível com sua idade. A utilização do pronome pessoal da terceira pessoa, de gênero masculino, ou seja, “ele”, sem que seja especificado o sujeito ou o objeto que “ele” designa, dificulta a compreensão de algumas partes da história.

Era uma vez é... um porquinho na casinha dele, e o lobo na casinha também dele. Chegou de dia tava dormindo, dormindo. De noite, ele pegou viu o lobo. Aí depois o lobo pegou ele, botou na casinha dele. Aí foi embora, pegou ele, aí depois... Aí depois o outro porquinho conseguiu pegar ele, foi correndo pra casa, fez uma casa dessa. Aí o lobo assoprou, não conseguiu, assoprou, não conseguiu. Aí depois ficou um bocado de amigo dentro da casa dele, que tinha uma casa dessa. Assoprou, não conseguiu. Não tinha nenhuma janela pra ele arrombar. Aí depois ele saiu da casa. Aí depois, na hora que ele viu o lobo, ele pegou a água quente botou no lobo, o lobo pegou e morreu. Chegou no outro dia, ele pegou e ficou lá na casa dele. Aí... aí pegou foi embora, aí depois ele, o lobo, pegou foi viajar. Aí depois ele foi atrás do lobo. Aí depois o lobo foi atrás dele. Aí depois o lobo pegou o elevador, ele pegou correu, correu, correu, não conseguiu. Aí depois o porquinho pegou água quente meteu nele, aí depois ele morreu. Aí meteu o álcool nele, aí depois o porquinho também morreu.

Na versão de Ticiano algumas partes podem ser interpretadas *a posteriori*, com base no encadeamento da cadeia significativa. Como exemplo, pode-se citar a passagem em que “o outro porquinho conseguiu pegar ele, foi correndo pra casa, fez uma casa dessa”. Pode-se colocar a questão para saber quem o porquinho conseguiu pegar: trata-se do lobo ou do porquinho que estava na casa do lobo? A resposta só pode ser construída diacronicamente, a partir da próxima frase, onde o lobo aparece como o sujeito de uma ação mal-sucedida que consiste em soprar sem conseguir o que pretende, permanecendo, por isso, do lado de fora da casa. “Aí o lobo assoprou, não conseguiu, assoprou, não conseguiu”. A articulação entre as frases possibilita a substituição do pronome pessoal que aqui tem função de objeto, pelo substantivo “porquinho”.

Uma das variações apresentadas por Ticiano consiste na duplicação da morte do lobo que viaja depois de morto. É de conhecimento geral que uma das tentativas para representar a morte consiste em associá-la a uma viagem. Com certa frequência, a metáfora da viagem é utilizada por alguns adultos para explicar os mistérios da morte a uma criança. Para este menino, no entanto, que foi vítima de queimadura por choque elétrico, a morte também está associada à queimadura provocada por água quente e álcool. Ele fala com propriedade da natureza inflamável do álcool, quando em suas associações afirma que “o álcool vai em cima”.

Mesmo sem falar, marca que especifica o humano, o lobo da versão de Ticiano é um animal “humanizado” e urbano que possui sua própria casa, viaja e pega elevador. Nas versões mais populares deste conto, os porquinhos caçoam, são perseguidos, se defendem do lobo e por fim o matam em uma panela com água fervente. Ticiano, entretanto, confere a um dos porquinhos a atividade necessária para tomar a iniciativa e ir “atrás do lobo”. O menino atribui um caráter ativo ora ao lobo ora ao porquinho e com isso faz circular as posições do perseguidor e do perseguido. Trata-se, portanto, de uma estória de perseguição e morte, onde não existem vencedores, mas apenas vencidos. No final, um porquinho morre, embora o lobo não consiga derrubar a casa que “não tinha nenhuma janela pra ele arrombar”. Ao mesmo tempo, o significante “arrombar” pode ser articulado com o que é ilícito e, por isso, pode ser associado ao pai do menino que está preso há cerca de dois anos. O desfecho proposto por Ticiano não permite esclarecer o que aconteceu com o outro porquinho.

A queimadura dos personagens favorece a associação com a queimadura do menino. Ele conta que não viu que o poste da rede elétrica, onde se encostou, estava com um fio descascado. O menino especifica o local onde se encontrava, próximo a um monumento situado em uma praça pública e associa o choque com o fogo que saiu do poste. De início, diz que saiu “um pouquinho”, mas depois acrescenta que tinha muito fogo. Em seguida, associa o fogo com o ato de acender bomba em vela e à briga que poderia ser provocada, pois a bomba “podia explodir a casa de todo mundo”. Diz que o fogo lhe causou muita dor no coração, que um amigo tentou puxá-lo, mas não conseguiu e por isso ele só saiu depois que chamaram “o homem da Coelba”. Ele prossegue e conta que depois que foi solto, uma amiga de sua mãe o trouxe de táxi para o hospital. Também se refere à queixa que foi dada na delegacia contra a Coelba, o que o expôs à sessão para registro de fotos e à perícia judicial.

Em oposição à solidez da casa dos porquinhos, o enredo da segunda narrativa de Ticiano, elaborada a partir do desenho, gira em torno de um prédio feio e quebrado que está

interditado. Também aqui o perigo é associado ao personagem do lobo, através de um processo de metamorfose, ao escuro e à morte.

Era uma vez um prédio e uma escada, e uma escada quebrada e um prédio quebrado. Assim, o prédio vivia quebrado. Ninguém entrava no prédio porque no prédio acontecia alguma coisa. No prédio, se alguém entrar, desliga a luz toda, a pessoa vira um lobo. E se entrar mais outra, a pessoa vira. Aí depois, se a pessoa entrar de novo, a pessoa morre. Assim, o prédio era todo feio, ninguém gostava que entrava nele. Mesmo assim, alguém, a macumba gostava de entrar.



Desenho de Ticiano

Mas o que a “macumba” representa para esta criança? Após o relato, o menino associa a macumba com a figura de um agressor que confecciona pau para bater nas crianças que xingam. “A macumba pega o pau que tá com prego, pode matar criança, né?” Em seguida, Ticiano esclarece que não existe apenas uma macumba e que elas batem não apenas nas crianças, mas também nos adultos e “se acontecer mais uma coisa lá, ninguém num fica”.

A presença da macumba, que afasta as pessoas e impede que as crianças brinquem no parquinho da praça, também é associada com o lugar onde o menino se queimou. A saída que Ticiano encontra para escapar de seus poderes consiste em andar de carro que, segundo

o menino, pode até matar a macumba. Esta também é associada com bozó, fumo, roupa suja, mulheres e homens fumando no bairro de Cosme de Farias, o que sugere que o menino pode ter tomado conhecimento de práticas relacionadas com umbanda ou candomblé. A macumba pode atirar, matar todo mundo e também representar um personagem que tem arma e briga com a polícia. Com auxílio de pau e prego, a macumba arranca a mão e a pele de suas vítimas para fazer “outro pau”.

Estas associações podem ser relacionadas com a ameaça de castração e evidenciam uma problemática no sentido de sua simbolização, pois a castração, cujo agente é o pai, é sempre simbólica e não real. Neste ponto, vale a pena lembrar que na discussão do caso clínico do “Homem dos Lobos” Freud (1918) deduz que o lobo aí exerce a função de representante paterno, o que lhe permite interrogar-se quanto à possibilidade de estender esta consideração ao lobo dos contos de fada de “Chapeuzinho Vermelho” e “O Lobo e os Sete Cabritinhos”. O lobo é também um animal que representa maldade, poderes associais e devoradores, mas que podem ser derrotados pela força e pela astúcia. E aqui, pode-se colocar uma questão a respeito da função desempenhada pelo lobo nas narrativas de Ticiano.

Este animal – que costuma provocar, no mínimo, a curiosidade infantil – não faz parte do relato que Gisa produz logo depois de ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”. Esta menina elabora uma narrativa concisa que não chega a constituir-se em uma versão do conto “Os Três Porquinhos”, afora o aparecimento de três porquinhos como personagens principais. “Era uma vez três porquinhos que gostava muito de brincar. Ele resolveu ganhar uma estória para contar. Ele contou cada uma que era mais linda do que a outra. Gostou dessa estória? Muito obrigada!” O motivo da brincadeira aparece associado com estórias que são obtidas como um presente e ao concluir seu relato, Gisa pergunta se sua estória foi apreciada, após o que agradece por ter sido escutada.

Gisa tem oito anos, cursa a 3ª série e já está alfabetizada. Descrita pela mãe como “conversadeira, comunicativa, desinibida, invasiva, perguntadeira e dispersa”, reside com os pais e dois irmãos gêmeos, de seis anos de idade, no bairro da Boca do Rio. Inquieta, a menina revelou dificuldades para concentrar-se, particularmente enquanto desenhava. Sua professora informou que a menina demonstra interesse e bom rendimento escolar, inclusive nas atividades de reconto oral e produção de texto. No entanto, ela também apresenta “um comportamento terrível, é indisciplinada, seduz, levanta pernas, pediu para ver o pinto do colega, fala palavrão, xinga e bate nos colegas”.

O enredo da primeira narrativa de Gisa, elaborada a partir do desenho, gira em torno de “uma casa que estava com muita flor e resolveu... resolveu arranjar uma borboleta para

florear a casa”. A pausa permite colocar uma questão a respeito de quem resolveu o que. Gisa então continua: “O sol estava batendo cada vez mais forte e a chuva mais caindo. A borboleta se sentiu muito fraquinha, desmaiou no chão”. O conteúdo desta narrativa apresenta certa semelhança com uma das narrativas relatadas por Lara, outra aluna do Imaja que também frequenta a 3ª série e participou da coleta de dados deste estudo. As narrativas de Lara foram analisadas no tópico sobre “Chapeuzinho Vermelho” e a similaridade de sua primeira narrativa com o relato de Gisa pode ser justificada pelo fato do conto da borboleta ter sido veiculado em sala de aula. Apesar disso, Gisa associa a ficção com dados de sua história pessoal e faz referência aos seus pais e irmãos, ao ser interrogada sobre os moradores que residem na casa que a borboleta floreira.



Desenho de Gisa

2.3.4. ESTÓRIAS DE SINTOMAS

NARRADORES: Camile, Samuel, Tarso.

Desde Freud, o sintoma neurótico representa aquilo que vai mal para um sujeito, que dele se queixa, embora, no geral, não consiga dele se livrar por conta própria, pois a formação do sintoma é correlativa à operação de constituição do sujeito. O sintoma pode ser considerado como o resultado de uma conciliação entre as partes envolvidas em um conflito – isto é, entre o ego e um desejo proibido – que determina uma formação de compromisso que provoca a um só tempo sofrimento e gozo. “O principal dano que causam reside no dispêndio mental que acarretam e no dispêndio adicional que se torna necessário para se

lutar contra eles” (Freud, 1917, 419). Contudo, na medida em que se trata de uma formação do inconsciente que apresenta uma estrutura de linguagem, a prática psicanalítica propõe sua abordagem através da fala. Esta estreita relação entre sintoma e linguagem pode ser observada nos processos responsáveis pela estruturação do sintoma, isto é, a condensação e o deslocamento freudianos, que correspondem respectivamente à metáfora e a metonímia.

Historicamente, o sintoma analítico foi excluído do discurso médico, e a elaboração freudiana conclui que o sintoma tem um sentido e se relaciona com as experiências do paciente que repete uma “forma infantil de satisfação, deformada pela censura que surge no conflito, via de regra transformada em uma sensação de sofrimento e mesclada com elementos provenientes da causa precipitante da doença” (Freud, 1917, 427). Trata-se, portanto, de algo que se articula com o particular de cada um, com o Outro da linguagem e do sexo, cuja dependência lógica da ordem simbólica assinala seu valor de mensagem e o poder da fala de determinar a posição do ser falante, que é falado antes de falar.

Neste estudo, essas relações e posições particulares podem ser observadas nas narrativas de três crianças: Camile, Samuel e Tarso. Entre elas, Camile e Samuel estavam hospitalizados no CTQ para tratamento de queimaduras, enquanto Tarso foi selecionado entre os alunos do Imaja. Com exceção de Samuel, cujo tempo de hospitalização permitiu o estabelecimento de um vínculo terapêutico, baseado em uma relação de transferência, os demais realizaram apenas entrevistas para coleta de dados. Não se tratam de doentes que devem ser curados, mas da escuta de um sujeito quanto à orientação de seus desejos. Nos três casos, o conteúdo dos relatos põe em evidência uma problemática que se articula com o grupo familiar, particularmente os pais, que são associados ao sintoma. Aqui a singularidade de cada caso pode ser lida no modo pelo qual cada um articula e entremeia a ficção com suas histórias de vida.

Camile tem dez anos e foi hospitalizada após sofrer queimaduras de segundo grau na face, couro cabeludo, ombros, braços e região cervical. Na primeira entrevista, a menina queixou-se de dores e contou que ficou "zozza" quando viu o sangue da vizinha, que se cortara com uma enxada e que por isso, chocou-se com uma panela de água fervente que estava no fogão. Neste primeiro tempo, como a menina apresentava dificuldades para falar, devido ao fato de ter queimado o rosto, a gravação de sua entrevista foi adiada. Quando melhorou, foi preciso realizar duas entrevistas, por conta do volume associativo desencadeado pela primeira narrativa.

A mãe de Camile informou que a filha apresenta dificuldades de aprendizagem e problemas de relacionamento, descrevendo-a como uma menina “teimosa, tinhosa,

desaforada, agressiva, muito nervosa, cabeça dura. A gente diz que ela não é muito certa”. Por sua vez, a menina disse que é teimosa "porque minha mãe manda eu fazer muita coisa e eu só faço alguma coisa". Ao tomar conhecimento da possibilidade do atendimento psicológico, a mãe disse à filha: "Psicóloga serve para aconselhar, para você não fazer tanta besteira. Ela vai pra escola com uma amiga e volta com amigo, gosta de rua e só obedece se disser que vou bater". A mãe também referiu problemas familiares, ocorridos há cerca de um mês, quando o pai de Camile entrou em luta corporal com o avô materno que não admite que a neta seja castigada fisicamente. Depois da briga, seu pai saiu de casa com o objetivo de fixar residência com a mulher, Camile e o irmão, longe dos sogros, apesar da intenção de permanecer no município de Alagoinhas, onde residiam até então.

As associações que se seguem à primeira narrativa são motivadas pelo desenho e permitem que a menina fale sobre sua própria história. Ela conta de dois garotinhos, um menino e uma menina, que vivem brincando e que não atendem o pedido da mãe para não brincar dentro de casa, “porque do lado de fora estava cheio de lama, estava chovendo, mode não sujar a roupa dos garoto. Os menino ateimaram. A mãe saiu, eles ficaram brincando na lama, jogando lama em um e outro”.

Camile argumenta que quando a mãe chega e vê os filhos sujos de lama, ela "prepara" e dá uma surra nos dois. A teimosia dos personagens permite à menina abordar suas próprias questões. Ela diz que se considera teimosa “pois tudo que eu faço de errado”. Embora sem saber ao certo a razão, associa esta posição com “uma coisa na minha cabeça que só diz que eu quero ser ateimosa, mas eu gosto de ajudar minha mãe, minha avó, meus... todo mundo. Mas tem uma coisa na minha, ni minha cabeça que não deixa eu ajudar”. Referência que pode ser articulada com o registro do inconsciente, sobre o qual o sujeito não detém controle.



Desenho de Camile

Segundo Camile, a ajuda diz respeito à realização de tarefas domésticas, solicitadas pela mãe e enumeradas pela menina que se considera sobrecarregada: varrer casa, lavar roupa e prato, passar ferro, arrumar cama. Ela diz que quando desobedece é castigada fisicamente, como os personagens de sua narrativa, mas apenas quando seus avós saem, pois estes não permitem que os pais batam na neta. A briga entre seu pai e seu avô desencadeia outra narrativa que se inicia por uma questão colocada por aquele.

- Camile, você já tomou banho? Desça pra casa.

Aí eu tomei banho, fiquei lá, sentada, assistindo. Em vez de eu ir, não, não fui. Aí ele pegou disse pra nós. Esse dia ele tava no bar. Ele tava bebendo cachaça. Aí ele tava bêbado. Aí ele pegou e disse assim:

- Quando tomar banho desça pra lá pra baixo que eu vou conversar com vocês dois.

Aí eu mais ele não fomo. Não foi. Aí ele ficou. Eu tava na casa de minha avó. Aí nós ficuemo lá. Aí ele chegou lá e disse:

- Vombora, desce vocês dois. Aí ele pegou e deu uns tapas ni Igor [irmão] e ni mim.

Ai meu avô pegou o facão e deu umas palmadas nas costas dele. E aí eles se garraro e minha avó e meus tio desapartaro. Mas tava bem grudado mesmo, não queria sair não. Meu pai tava engarguelando meu avô. Aí minha avó se chegou e entrou por debaixo dos dois assim. Aqui é meu pai e aqui é meu avô, aí ela pegou mergulhou e abriu as mãos deles dois.

A figura paterna – que deveria representar e fazer valer a lei para os filhos – está duplamente enfraquecida, pois Camile conta que seu pai bebe até ficar bêbado, além de ser desautorizado no exercício da paternidade por seu sogro. Para dar conta destas questões, o pai da menina saiu de casa, o que assinala uma mudança de posição espacial que deixa em aberto a possibilidade de um questionamento sobre a posição de um sujeito que bate nos filhos e no sogro.

Na segunda entrevista, após ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, a menina diz que não quer contar outra estória. Permanece silenciosa durante um tempo, mas, ao tomar conhecimento que poderia inventar o que quisesse, decide narrar uma estória que tem como tema central a balneoterapia, isto é, o tratamento através do banho do paciente queimado. Aqui a ficção encontra correspondência na realidade e o banho da criança queimada aparece associado à dor e às dificuldades no relacionamento com os profissionais

encarregados deste procedimento. As enfermeiras “boazinhas” são identificadas como aquelas que não esfregam “um paninho que chama gase” para limpar a ferida.

Mas tem vezes também que eu me irrito e também fico com coisa porque tem uma enfermeira... tem duas enfermeiras aí que são boazinha. Elas não enfrega não. Elas só faz passar assim por cima e passando, e passando, e passando, e passando, e passando até... pra tirar as sujeira que tem. Aí conde lava, dói, arde um pouquinho, mas num tem nada a ver. Eu mesmo não sinto nada, mas eu gosto desse hospital. Porque eu gosto porque... porque é bom. Tem enfermeira que gosta de mim, tem outras que não gosta... mas tem umas duas enfermeira daqui que não gosta de mim não. Agora, não sei por que é.

A dúvida provoca uma pausa na narrativa, o que permite colocar a questão sobre o desentendimento ocorrido entre Camile e um menino chamado Miguel, também hospitalizado para tratamento de queimaduras. Mais uma vez, a pergunta desencadeia outra narrativa que retoma não apenas o tema da dor provocada pelo banho, mas também os critérios para alta hospitalar e as questões que Camile apresenta na relação com outras crianças.

Eu não gosto dele porque ele só veve caçando encrenca. Ele não era pra ter ido embora daqui não, porque a ferida dele ainda tá viva. Ele... Quem deveria já ter ido embora sou eu porque minha ferida não tá viva não. A ferida dele tá viva demais! Eu vi hoje na hora do banho e dói na hora que vai enfregar. O médico olha assim, depois diz que tá bom, pega e passa pra ele. Agora eu e um menino que tem lá na sala que já tamo bom de ir embora, ele num dá alta. Aí ele hoje tava dizendo:

- Eu já vou embora, Camile não vai!

Eu lavei minhas mão. Aí tava enxugando, aí eu fui botar o copo que eu tinha bebido água, amassei, joguei no raio do lixo. Aí ele começou a perturbar. Aí ele falou, aí ele pegou e me bateu. Aí eu falei:

- Meu filho, se eu quiser sair daqui, se eu quiser ir embora daqui com três meses eu já vou, porque a médica falou. Com três meses não, com três dias. Três dias eu vou embora, não preciso eu ir assim tão cedo não.

Camile conta o mal-entendido, embora alegue que foi Miguel quem começou, pois ela nega que estivesse “perturbando” seu companheiro de enfermaria. Ela continua e diz que

chorou “porque doeu” e, por isso, teve vontade de “descontar”, no que foi impedida por sua mãe. “Por isso que agora eu tô com raiva dele, se eu pegar ele aqui, ele vai ver! Se eu pegar ele aqui, eu regaço com ele”. Ela prossegue relatando suas dificuldades com os colegas de escola, frente aos quais posiciona-se de modo agressivo.

Porque eu tenho uma colega lá na escola, que ela só veve enchendo meu saco. Quando eu bato nela, a professora diz assim:

- Tá enchendo o saco, pode bater!

Agora eu bato, quando chega em casa, falo a mainha, mainha fica achando ruim. Aí mainha, aí ela vai lá e manda bilhete pra professora dizendo que não é pra deixar eu bater nas menina. Aí a professora manda um de volta, dizendo que ela só fica me perturbando! Porque eu... tem vez que eu sou... Eu tem vez que eu sou boa ni matemática, mas tem vez que eu não sou não. Aí quando eu sou boa na matemática, todas as menina fica querendo que eu ensine ela. Aí a professora fica óiando assim, ai as menina diz assim:

- A professora tá olhando!

Aí eu olho pra professora, a professora faz assim:

- Não ensine!

Aí eu não ensino. Aí eles fica assim... fica perturbando.

São relações duais que implicam necessariamente disputa e rivalidade, pois o que é desejado é aquilo que o outro deseja, quer se trate da alta médica ou da habilidade com números. Esta modalidade de relação com o outro comporta certa agressividade, legitimada pela fala da professora que diz a Camile que ela está certa e que, por isso, pode bater em seus colegas. Por sua vez, a menina se coloca como detentora de um saber, ou seja, sua habilidade para fazer contas de adição e subtração, que poderia ser perdido caso ela o transmita aos seus colegas, o que a faria desaprender.

É interessante observar que mesmo sem saber o que diz, Camile sublinha propriedades que caracterizam o funcionamento do sistema significante, como a possibilidade de brincar e mentir através do jogo de palavras. Ela afirma que estava apenas brincando quando disse à mãe que ia bater em Miguel: “porque eu falei. Eu falei e aí ela pensou [que era verdade]”. Adiante, a menina admite que existe outra modalidade de relação, mediada por um terceiro e que não passa pela agressão física. “Tem dias que sem precisar bater nelas, eu falo com a professora. A professora pega fala com eles e bota de

castigo. Mas tem dias que eles me zoa demais!”

As neuroses de crianças são muito mais freqüentes do que se pode imaginar. Em alguns casos, “são consideradas sinais de uma criança má ou arteira, muitas vezes, também, são mantidas em estado de sujeição pelas autoridades responsáveis pelas crianças; porém, sempre podem ser reconhecidas, retrospectivamente, com facilidade” (Freud, 1917, 425). No caso de Camile, trata-se de uma problemática para posicionar-se frente à palavra de seus pais, em uma estrutura familiar na qual a posição de cada sujeito é determinada com relação aos demais. São questões que dizem respeito à natureza simbólica da filiação e que são retomadas de modo particular nas narrativas de Samuel.

Este menino tem seis anos e foi hospitalizado – após sofrer queimaduras de segundo e terceiro grau, no pescoço, tórax, costas, abdômen, perna e braço direito – tendo recebido o diagnóstico de grande queimado com alto risco de vida. Samuel queimou-se com fogo, produzido com álcool e fósforos, no quarto que ocupava na casa de sua mãe, durante uma madrugada enquanto todos dormiam. Inicialmente, não se sabia ao certo o que havia acontecido, pois ele se recusava a falar sobre o incêndio que o vitimara. Nos primeiros dias de hospitalização, Samuel gravou uma entrevista que seguiu o roteiro proposto na primeira etapa da coleta de dados. Alguns dias depois, tão logo melhorou, voltou a ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes” e, desta vez, obedeceu à metodologia da segunda etapa, mas nas duas oportunidades nada quis contar. No entanto, quarenta dias depois de realizar a primeira entrevista, o menino tomou a iniciativa e pediu para contar e gravar “duas estórias”.



Desenho de Samuel realizado na 1ª etapa – boi, príncipe e estrela – em resposta à solicitação para desenhar como o Boi se transformou em Príncipe.

Samuel é filho adotivo, seus pais separaram-se há cerca de três anos e desde então

não voltaram a se falar, nem mesmo durante a hospitalização do filho. Até o acidente o menino residia com a mãe, o padrasto e dois irmãos e frequentava uma classe de alfabetização, em escola particular. A mãe contou que encontrou o filho em chamas no quarto que dividia com o irmão mais velho (dez anos) em sua residência no município de Vitória da Conquista. Ela supõe que o próprio Samuel produziu o fogo, com base no modo como este vinha agindo desde que tomou conhecimento de sua gravidez, fruto de seu segundo casamento. A partir daí, o menino passou a perguntar como era, quando ele estava na barriga de sua mãe, o que a obrigou a retomar o tema da adoção, embora ele já tivesse conhecimento de que fora adotado desde o nascimento. O menino passou então a adotar comportamentos “estranhos” tendo misturado cocô com bolo e café, destruído um aparelho de vídeo-game e enforcado o hamster do irmão mais velho, o que levava sua mãe a considerar que se tratavam de respostas à chegada do irmão.

Samuel começa a entrevista realizada por conta de seu pedido dizendo que queria contar duas histórias: a “inventada” e a de como havia se queimado. Decide começar pela primeira e assinala a natureza imaginária de seu relato, em oposição ao real de sua própria história. Ele nomeia dois personagens, João e Maria, mas, em seguida, faz referência a três cachorros.

Era uma vez um menino. Não. É... é a história inventada. Que se chamava João, outra Maria. E tinha um cachor... três cachorros. Um chamado Bolinha, outro Bolão e o outro Bo... linha. Os dois chamado Bolinha. Porque a mãe e a mãe da mãe. A mãe... oh, tem o filho, aí tem a mãe, aí tem a mãe, a filha. Ah, isso tá difícil pra você entender. Aí a mãe tinha o mesmo nome da mãe dele. Aí por isso que a mãe dele... e a... dela... da mãe. Dele. Dele. Aí por isso que a mãe da mãe ficou... as duas ficou com o mesmo nome e o filho e o outro filho ficaram do mesmo nome. Foram felizes para sempre.

A questão entre o que especifica o humano e o animal já aparecera durante a entrevista realizada na primeira etapa da coleta de dados. Nesta oportunidade, ao ser interrogado sobre o que o Boi sentiu quando tomou banho, Samuel disse que o Príncipe se transformara em Boi, invertendo desse modo o processo de metamorfose que faz parte da estrutura do conto “O Príncipe de Campos Verdes”, no qual é o Boi que se transforma em Príncipe. De maneira similar, nos primeiros dias de hospitalização, enquanto se encontrava sob efeito de anestesia – administrada para aliviar as dores do banho – ele insistiu em

afirmar que queria ser humano, o que pode ser relacionado às marcas em seu corpo, desfigurado pela queimadura. Entretanto, a vontade de ser humano também pode ser articulada com a posição subjetiva desta criança, abalada pelo nascimento de um irmão que pôs em evidência seu lugar de filho adotivo e a perda da posição de caçula que ocupava até então. Afinal é próprio do humano lidar com questões que dizem respeito à filiação e à problemática da nomeação.

Nas associações provocadas por esta narrativa, o menino sublinha a confusão quanto às posições ocupadas pelos personagens, pois mãe e avó têm o mesmo nome, como também dois filhos se chamam “Bolinha”. Ele atribui sobrenome e idade aos personagens de seu relato e diz que Bolão tem sete, Bolinha tem seis e o “outro Bolinha” tem cinco anos. Contudo, apesar de pertencerem à mesma família, cada qual tem um sobrenome diferente do outro, embora ele tenha conhecimento de que o sobrenome constitui uma marca familiar e um dado de filiação. Neste sentido, ele conta que tem um colega de escola que também se chama Samuel e que a professora os reconhece graças aos sobrenomes diferentes.

Por outro lado, ainda que o personagem do pai não faça parte desta história, em suas associações Samuel atribui à figura paterna a função de adotar sozinho outra criança. Afinal, seu pai esteve presente durante a hospitalização, enquanto a mãe compareceu eventualmente, alegando que não podia afastar-se do filho recém-nascido. Na “estória inventada” é o pai quem adota “outro Bolinha”, a quem Samuel atribui a idade de oito anos, situando-o assim como o filho mais velho. A associação entre “filho adotivo e filho mais velho” pode ter permitido a Samuel realizar o desejo de deslocar a posição de adotado para seu irmão mais velho, de quem sente ciúmes e com quem disputa a atenção e o amor do pai. Tanto que, por diversas vezes, o menino chorou e se queixou quando o pai saía para ir ao encontro deste irmão.

Esgotadas as associações que se seguem à primeira narrativa, Samuel hesita antes de começar a contar como havia se queimado. Ele conta que pegou o álcool que estava na cozinha e se dirigiu para seu quarto, tendo derramado o conteúdo em sua cama. O menino insiste em afirmar que não jogou em seu corpo e que não sabe como o fogo foi produzido:

Foi só jogar o álcool que o fogo... subiu o fogo. Ufa! Obrigada, agora ouviu. Foi uma gritaria! Que nem eu agüentei! Oxe! Eu tava gripado, que eu mesmo levantei e chamei Roberto [padrasto]. Aí Roberto foi, apagou o fogo e minha mãe... e minha mãe chamou o moço. A ambulância veio, me pegou e levou aqui pro hospital.

Samuel se posiciona de modo ambíguo frente àquilo que lhe aconteceu, o que evidencia sua dificuldade para situar-se como agente de seu próprio sofrimento. Por um lado, ele se coloca como o autor do incêndio que provocou sua queimadura e por outro, recusa assumir esta responsabilidade e, assim, insiste que não jogou álcool em seu corpo e que tampouco “ninguém riscou um palito de fósforo”. A interjeição e o agradecimento que se seguem a sua confissão – “Ufa! Obrigada, agora ouviu” – pode ser lida como o alívio que sentiu por ter enfim podido falar sobre o que acontecera.

No entanto, ele vacila quanto ao motivo que o fez jogar álcool em sua própria cama. Para dar conta desta questão, pergunta a Deus como pode falar sobre isso. Pede tempo para pensar e conclui que não sabe. Entretanto, a cadeia associativa que se segue a esta negativa, o leva a construir uma primeira resposta. Ele conta que jogou álcool para lavar a nuca e associa, *a posteriori*, o significante lavar com a ação das enfermeiras que usam álcool para lavar as camas do hospital. Contudo, há algo que não pode ser sustentado, pois neste ponto, Samuel afirma que não jogou álcool no colchão e que havia passado apenas um pano molhado. Após o relato, ele pergunta se foi compreendido – “você entendeu?” – embora admita que ele mesmo não entendeu o que aconteceu.

Aqui é importante abrir um parêntese para tecer algumas considerações a propósito dos atos de um sujeito que atenta contra a própria vida, a exemplo dos casos de tentativa de suicídio, entre outros. A clínica psicanalítica designa com o nome de passagem ao ato aquilo que um sujeito faz quando nada mais quer saber daquilo que diz respeito ao pensamento, forçosamente determinado pelas operações da linguagem. Por conta disso, o sujeito não pode fazer um apelo ao saber e ao campo do Outro que representa a linguagem e assim “o sujeito abandona os equívocos do pensamento, da palavra, da linguagem, se subtrai a uma dialética de reconhecimento e faz um ato definitivo, fora do universo das suposições, das deliberações e dos intercâmbios” (Vilela, 1996, 77).

Depois desta narrativa, Samuel recorda detalhes do incêndio que o vitimou, ocorrido em uma segunda feira, uma hora da manhã, enquanto todos dormiam. Entretanto, o tempo para compreender não se esgota com esta narrativa e após gravar esta entrevista, Samuel passa a oscilar entre acusar o padrasto e afirmar que não sabia o que tinha acontecido, pois ele afirma que dormia. A vacilação parece depender de sua posição frente aos pais, isto é, de cumplicidade com o pai que o acompanha e de agressividade com a mãe, quando esta não comparece nos dias combinados para visitá-lo.

Esta entrevista para coleta de dados marca o início de um tempo em que o menino passa a dirigir uma demanda ao pesquisador que desde então passa a ocupar o lugar de

analista. Um atendimento clínico se configura, com duas sessões semanais durante três meses, o que se constitui em um evento isolado neste estudo. Nestas sessões, ele pede para gravar as histórias que passa a contar espontaneamente e que, no geral, apresentam um animal como personagem principal, boi, papagaio ou tigre, ou que são elaboradas a partir de seus desenhos, jogos e brincadeiras. Suas associações giram em torno da figura de animais que são hostilizados pelos donos ou punidos por sua maldade. A partir daqui, Samuel formula um “novo” pedido: diz que quer saber por que faz “coisas erradas”, o que inclui a relação com seus pais, o irmão mais velho e os profissionais da equipe, particularmente aqueles que estão encarregados do banho e dos curativos.

Samuel acrescenta que não sabe por que os agride, física e verbalmente, desde que já não sente mais dor e, desde então, os temas da dor, o modo pelo qual enfrenta o banho, a questão da adoção e a relação com os pais e irmãos passam a dirigir suas associações. Neste tempo, Samuel transforma seu sofrimento em queixa dirigida ao analista, o que favorece um momento para concluir. Ele elabora uma construção que lhe oferece uma razão para ter jogado álcool em sua cama e em suas costas e admite que ele mesmo riscara um palito de fósforo. Trata-se do medo de perder o amor de sua mãe, por conta das “coisas erradas” que ele fazia, antes e depois do nascimento do irmão caçula. Ou seja, Samuel pode enfim assumir a responsabilidade por aquilo que lhe ocorreu, o que lhe permite implicar-se com seu sofrimento e suas queixas. Por conta disso, pode-se considerar que este tempo coincide com o trabalho de retificação subjetiva, dada a mudança de posição na relação do sujeito consigo mesmo e com os outros.

A possibilidade de ser escutado ofereceu a este menino uma oportunidade para situar-se como um sujeito do pensamento que através da fala pode então se posicionar com relação ao próprio desejo e ao campo do Outro. Portanto, a análise proporcionou mais autonomia frente aos impasses e limitações geradas pela inércia da posição do próprio sujeito e daquelas ocupadas pelos membros do grupo familiar. Aqui é importante lembrar que as experiências vividas por uma criança merecem “consideração especial. Elas determinam as mais importantes conseqüências, porque ocorrem numa época de desenvolvimento incompleto e, por essa mesma razão, são capazes de ter efeitos traumáticos” (Freud, 1917, 422).

Para Camile, trata-se da posição frente ao grupo familiar, particularmente aquilo que a menina faz da palavra do pai, enquanto as questões de Samuel relacionam-se com a problemática da filiação e o medo de perder o amor de sua mãe. Já para Tarso, trata-se da vergonha provocada pelo fato de ser “fraco” – o que o obriga a frequentar uma classe

reservada a alunos que têm problemas de aprendizagem – e de uma carência da figura paterna, pois o menino não mantém contato com seu pai.

Tarso tem nove anos, ainda não está alfabetizado e reside com a mãe, uma irmã de cinco anos e os avós paternos de sua irmã, no bairro de Pituaçu. O pai constituiu outra família e desde então se mantém afastado, não contribui com as despesas, nem participa da educação deste filho. Tarso, no entanto, justifica a ausência paterna e alega que não quer morar com o pai, já que este não lhe permite brincar na rua.

A avó, tomada emprestada de sua irmã, contou que a família materna é desestruturada, tanto assim que, na véspera de sua entrevista, um primo de Tarso envolveu-se em uma briga e foi assassinado no bairro da Paz. A avó contou também que Tarso “é amoroso, carinhoso e carente, mas a mãe dele é bruta e não dá carinho”. Já a professora informou que o menino é indisciplinado e não demonstra interesse em sala de aula. A primeira narrativa de Tarso tem como personagem principal a figura de um boneco que ele acabara de desenhar. Após o desenho, o menino limita-se a afirmar que o boneco “joga bola, não fala com ninguém, vai pra escola todo dia, dá um abraço na mãe e vai jogar bola. Vai pro campo jogar bola”.



Desenho de Tarso

Como já foi dito, a entrevista de Tarso não incluiu a alternativa que lhe permitiria escolher entre o desenho e a audição de um conto. Assim, após afirmar o gosto pelo desenho, o menino foi convidado a desenhar o que quisesse. Ele associa o silêncio do boneco com o fato dos colegas ficarem “abusando, chamando de jogador do Brasil fraco”, sem qualquer justificativa, pois ele acrescenta que o boneco não é fraco. É interessante observar que a figura desenhada não representa um menino. Trata-se de fato de um boneco cujas

dificuldades na relação com o outro não estão articuladas com o fato de ser um boneco, mas ao significante “fraco” que, por sua vez, é associado a uma posição de vergonha que não permite ao boneco jogar bola com os colegas. Este significante também marca a vida escolar de Tarso que frequenta uma turma cujos alunos são considerados “fracos”.

A segunda narrativa, contada logo depois que o menino ouviu o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, gira em torno do diálogo estabelecido entre um menino, sua mãe e seu pai. Este último é colocado no lugar de ser aquele que sabe e a quem o filho se dirige em busca de respostas a respeito de uma cobra. O enredo deste breve relato delimita, sobretudo, a relação pai-filho que não encontra correspondência na vida de Tarso.

Era uma vez dois menino. Todo dia ia pro rio. Aí a mãe dele falava:

- Filho, cê vai pra onde?

- É, vou pro rio, mãe.

- E seu pai tá onde?

- T’aqui na frente.

Ele ia e voltava muito tarde. No outro dia de manhã, ele viu uma cobra e levou pra casa.

- Pai, essa cobra é grande?

E o pai:

- É, filho.

- E ela morde?

- Não.

- Ela tem veneno?

- Tem.

Apesar desta entrevista não apresentar finalidade diagnóstica ou terapêutica, após a sua realização, a avó de Tarso – que é funcionária da escola onde o menino estuda – procurou orientação, quando então foi interrogada quanto ao modo do neto posicionar-se frente as suas próprias capacidades. Depois de ter contado que a mãe do menino o chama de “fraco”, sublinhou-se as repercussões que este significante pode promover na vida deste sujeito. Além disso, foram levantadas questões sobre a forma de Tarso lidar com o afastamento de seu pai. Por fim, a avó do menino solicitou indicação de um local para que Tarso pudesse dar início a um tratamento clínico.

2.3.5. ESTÓRIAS DE DOENÇAS

NARRADORES: Daniel e Walter

Este tópico aborda as narrativas de Walter e Daniel, dois meninos que através de suas narrativas abordaram as circunstâncias que provocaram sua doença e hospitalização. Walter contou como quebrou o braço, tendo associado o relato da queda que o vitimou com elementos da primeira narrativa, particularmente a doença de um dos personagens, enquanto Daniel contou como se queimou. Os enredos destes relatos têm como referência o confronto com o real do acidente o que pode acarretar uma falha no registro simbólico. Isto porque um acidente é um evento que irrompe de maneira inesperada na vida do sujeito que, em uma fração de segundos, sofre agravos em seu corpo que podem abalar sua relação consigo mesmo e com os outros. Em um instante, o sujeito que tinha planos e intenções se torna objeto de cuidados do outro, o que pode suscitar a angústia. Neste tempo de desamparo, o pesquisador-psicanalista pode oferecer um espaço de escuta para que o sujeito possa posicionar-se frente às contingências que puseram em evidência a fragilidade de seu corpo e, assim, abalaram suas fantasias de imortalidade.

Walter tem dez anos e foi hospitalizado após sofrer uma queda de cavalo que provocou fratura exposta no braço esquerdo, com deformidade do cotovelo e paralisia do nervo radial, tendo sido submetido à cirurgia ortopédica. Após recuperar-se, o menino podia ser visto com o braço pendurado em uma tipóia, circulando pela Enfermaria de Pediatria. A avó paterna – que acompanhou a hospitalização do neto – informou que reside com o menino e sua irmã de oito anos em Ilha Grande, próximo do município de Ibotirama, desde que a mãe abandonou a família “por causa de outro homem”. Esta senhora insistiu em afirmar que o menino não gosta da mãe porque “ela é deste tipo que não dá carinho, larga e não cuida dos filhos. Eu é que sou a mãe deles”. Também comparou Walter – que cursa a 3ª série – com a irmã e afirmou que “ela sabe ler até carta, ele [lê] pouco”. Estas afirmações foram feitas na presença do menino que permaneceu silencioso e quando precisou referir-se à avó, chamou-a de mãe.

O conteúdo da primeira narrativa de Walter, enunciada após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”, representa a possibilidade da esperteza sobrepor-se à força, pois um macaco consegue enganar um leão e ir para a festa sem que este perceba. O menino tomou conhecimento desta estória através de sua professora que a escreveu no quadro para os alunos copiarem.

Era uma vez um macaco e um leão. Tinha uma festa na casa do leão. Eles

convidaro, é... chamaro todos os animais pra lá. E quando foi no dia dessa festa, disse que o leão ficou doente e mandaram que todos os animais fossem visitar ele. Toda vez quando um animal ia lá, é... o leão se fingia que tava doente pegava e comia todos os animais. Aí quando foi com oito dias, o leão disse que tinha uma festa. E neste dia foi verdade. Aí o leão chamou todos os animais e disse que não era pra vim o macaco. Aí o maca... Aí falou, aí os animais foram falar pro macaco que o macaco pegou, pegou e disse:

- Eu vou pr'essa festa. Eu vou entrar nessa cabaça aqui e vou pra festa. Só.

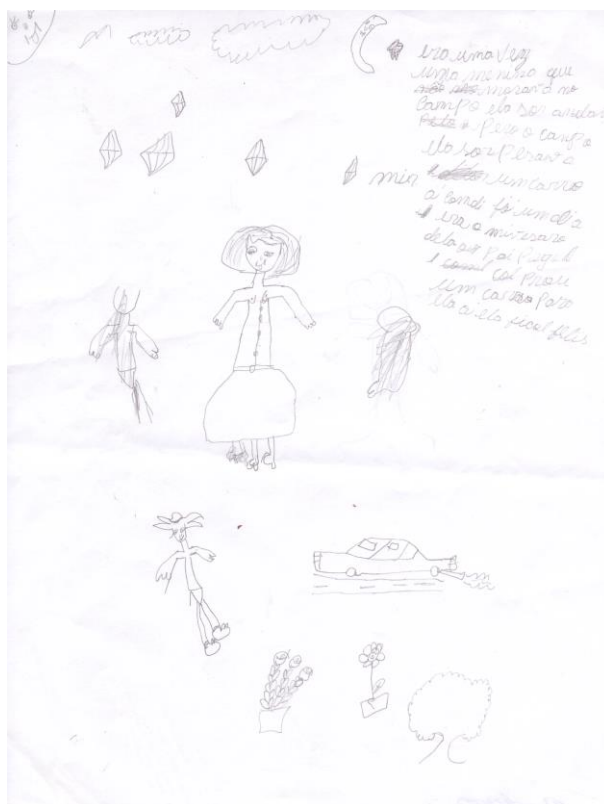
Nas associações produzidas a partir desta narrativa, Walter atribui a doença do leão a uma ferida nas costas, provocada quando este se chocou com uma árvore. O significante “doença” desencadeia outra narrativa, desta vez sobre o acidente que resultou em sua hospitalização.

Eu peguei lá o cavalo atrás da árvore. Aí o cavalo pegou e quando fui montando, o cavalo correu por ele mesmo. Aí pegou, eu caí com o braço coisado. Com o braço é... caí de jeito por cima. Tava com o braço no chão.

O menino prossegue e conta que estava sozinho e que precisou pegar e segurar seu braço até chegar em casa. “Aí quando chegou lá, pai disse que [gagueja] eu perdi a mão. Foi isso”. Frente à angústia de castração – provocada pela fratura exposta que deixou o braço ligado ao corpo graças a um pedaço de pele – o menino acrescenta que sentiu medo. Medo justificado, pois de acordo com sua avó “ele chegou em casa segurando o braço que estava pendurado na pele e sangrando muito”. Entretanto, enquanto na ficção a imobilidade permite ao macaco enganar o leão porque “o macaco parou a cabaça e o leão pensou que não tinha nada dentro” é através de um movimento do cavalo que Walter se acidenta.

A segunda narrativa de Walter chama a atenção pela forma como foi contada, após ter sido escrita na folha de papel em que ele havia desenhado “um carro, uma árvore, flor, boneco, sol e balão”. O menino refere-se a dificuldades para “contar uma história sem nada pra ler”. Ele hesita e insiste que sem ler não conseguiria. Esta dificuldade já havia sido enunciada antes da primeira narrativa. Entretanto, apesar desta ter sido contada “sem nada pra ler”, ele pede para escrever a segunda narrativa na folha de papel, onde estava seu desenho. Quando conclui sua escrita, pergunta se pode ler e conta a estória de uma menina “que mora, anda, só pensa no campo e recebeu do pai, como presente de aniversário, um

carro. Aí ela ficou feliz”.



Desenho de Walter

Pode-se articular esta modalidade de apresentação através da leitura com a fala da avó de Walter que afirmara que embora o menino goste de estudar, sua irmã é que sabe. “Ela sabe ler até carta, ele [lê] pouco”. Assim, ele inclui a figura de uma menina em seu desenho, que se torna personagem principal de sua segunda narrativa. Por outro lado, o motivo do campo pode ser lido como uma representação do desejo de Walter de receber alta e voltar para sua casa, situada na zona rural.

Walter sofreu um acidente, o que comporta necessariamente um elemento de surpresa que pode conferir-lhe uma conotação traumática (Freud, 1920). Este encontro com o real do corpo pode acarretar uma proliferação do registro do imaginário que se configura através de fantasias construídas em resposta à ruptura da cadeia significativa na qual o sujeito está ancorado. Para voltar a reinserir-se nesta rede simbólica e elaborar o que lhe aconteceu, o sujeito apresenta, em alguns casos, a necessidade lógica de rememorar várias vezes a cena de seu acidente. Mesmo aqueles que preferem não falar sobre o que lhes aconteceu, reconhecem a tentativa frustrada de esquecer, pois, durante o sono, o acidente se repete mais uma vez sob a forma de pesadelos e sonhos de angústia (Freud, 1920). Para dar conta destas questões, o pesquisador-psicanalista pode ocupar um lugar nesta estrutura e constituir um espaço para

que o sujeito fale e seja “escutado de um lugar onde ele não é só aquele paciente, doente ou o número de um leito” (Moura, 1996, 16). É deste lugar que Daniel rememora as circunstâncias que resultaram em sua queimadura e hospitalização.

Daniel tem sete anos e foi hospitalizado no CTQ para tratamento de queimaduras na cabeça, face, pescoço e ombros, provocadas por pólvora. O menino é filho único e reside com a mãe, tios e primos em casa de sua avó materna, no município de Sapeaçu. Sua mãe informou que está separada do pai do menino, embora estes mantenham contato regular e se relacionem de forma amistosa. Acrescentou ainda que o filho é “traquino, arteiro, dá muito trabalho” e que o menino teve acesso à pólvora que é utilizada pela avó materna em práticas de candomblé. A queimadura, os primeiros socorros e a chegada no HGE foram retomados por Daniel em sua segunda narrativa, relatada após ouvir o conto “O Príncipe Papagaio”. Já o primeiro relato foi elaborado depois da realização de um desenho no qual aparecem “uma casa, um trio, uma vaca, um sol e um mar”.

Ao ser convidado para contar uma estória sobre seu desenho, Daniel pôs de lado os elementos desenhados e decidiu contar uma “estória do livro” que surpreende pela semelhança com os acontecimentos que afetaram a vida de um colega de escola.

Era uma vez um lindo menino que se chamava João. Ele não sabia ler e todo dia que ele ia pra escola a Pró ensinava uma sílaba a ele. Quando ele chegou em casa, ele falou a sua mãe:

- Mãe, eu aprendi a sílaba, mãe, eu aprendi a sílaba.

Aí num dia, João passou a não ir pra escola. A mãe batia nele. Aí no dia... aí ele foi pro médico, pro ‘psicriatra’, ele foi internado. Aí tinha um escurinho. O pai dele tinha morrido, aí a mãe dele morreu, mas foram felizes para sempre.

Nas associações posteriores a esta narrativa, Daniel fala do colega cujos pais morreram, o que o levou a morar sozinho, desde que ficou sem ninguém para cuidar dele, como o personagem de seu relato. Daniel relaciona o abandono escolar com a agressão materna e a consulta com um psiquiatra, embora não venha ao caso saber até que ponto o menino mistura fantasia com dados de realidade. Por outro lado, é interessante observar que apesar da morte dos pais, o personagem principal alcança a felicidade no desfecho desta narrativa, graças ao casamento com uma mulher. Neste sentido, em conformidade com o que

Freud (1900) observa a respeito do complexo de Édipo, na fantasia, a morte dos pais pode constituir-se em uma saída para que um sujeito possa ter acesso ao amor e ao sexo.



Desenho de Daniel

Já a segunda narrativa de Daniel, elaborada após audição do conto “O Príncipe Papagaio”, reproduz seu acidente com pólvora e o modo pelo qual foi socorrido.

Minha vó jogou a pólvora fora. Eu fui peguei e deixei do lado da minha cama. Aí eu lembrei que tinha o fogo de lenha que tava aceso. Ai eu fui, botei assim a pólvora. Quando vi eu tava brincando com a pólvora. Ai o fogo... ai eu meti a pólvora dentro do fogo. Eu pensei que tava leve e tinha um pouquinho.

Daniel insiste que só tinha um pouquinho de pólvora e que ele nada fez. Apenas jogou a pólvora no fogo que “pegou no meu rosto e eu saí gritando: ô, socorro, socorro! Mainha, socorro!” Ele conta que quando a mãe o encontrou caído no chão, pediu socorro a sua tia Maria que também é sua madrinha. Só então, Daniel foi levado para um hospital, de fato, a maternidade municipal, onde o menino recebeu os primeiros cuidados, após o que voltou para casa com a recomendação de retornar para fazer os curativos. Alguns dias depois, Daniel diz que foi encaminhado para o HGE para tratar a queimadura, pois esta havia infeccionado.

2.3.6. UMA ESTÓRIA POPULAR

NARRADORA: Bia.

As manifestações da tradição popular circulam pela boca dos contadores e despertam o interesse daqueles que gostam de ouvir “casos” e estórias. Estas estórias atravessam as gerações e, em alguns casos, passam de pai para filho, aguçam a curiosidade e a memória das crianças, como no caso de Bia. Esta menina não conseguiu produzir uma narrativa a partir do seu desenho, mas relatou um conto, aprendido com sua irmã, que pode ser classificado como variante do ciclo de narrativas populares sobre Jesus.

Bia tem seis anos e foi hospitalizada para tratar uma pneumonia que ocasionou derrame pleural, tendo sido submetida a uma pleurostomia, procedimento cirúrgico para colocação de dreno na pleura, o que a obrigou a permanecer no leito durante os primeiros dias de hospitalização. De início, ela recusou a proposta que lhe foi feita para ouvir uma estória e desenhar. Nesta oportunidade, perguntava com insistência quando iria retirar o dreno, o que ocorreu alguns dias depois. A partir daí, a menina passou a circular na Enfermaria de Pediatria, freqüentar a sala de convivência social para assistir TV e brincar com outras crianças e, por fim, concordou em participar da coleta de dados deste estudo. A mãe informou que a filha é “esperta, gosta de brincar e só fica quieta quando está doente” e que a menina freqüenta uma classe de alfabetização, embora ainda não saiba ler. Por sua vez, Bia contou que estava com medo de “perder o ano porque estes dias eu estava aqui com febre, tossindo e com dor no braço”. A menina reside com os pais e quatro irmãos no município de Simões Filho, sendo a penúltima filha.

Inicialmente, Bia fez opção pelo desenho e logo após sua conclusão nomeou as figuras desenhadas: “Eu fiz uma frô, uma casa, um balão, duas meninas, outra duas menina, uma frô, outra frô, um coração e uma igreja pequenininha”. Em seguida, ela diz que não tem nada a dizer sobre o desenho e que não sabe como inventar uma estória.



Desenho de Bia

De maneira similar, após ouvir o conto “O Príncipe Papagaio”, Bia insiste que não sabe contar nem inventar estória. Faz uma pausa e tem sua atenção atraída por uma mancha de sangue no acesso venoso que está preso em seu braço, instante que possibilita a colocação de questões sobre sua doença e hospitalização. Ela ensaia uma fala e comenta sobre a irmã: “Ela é assim, quando eu tô num lugar, que eu chego lá, ela começa [...]”. Curiosa, interrompe sua fala e pergunta se sua voz está sendo gravada. Decide então contar a estória que sua irmã lhe contou, escolhida “porque eu quis, só tinha essa”.

Era uma vez Pedrinho. Ele tava... viu um pé de manga. Ele viu um pé de manga. Aí ele falou:

- Ô, Jesus, me empresta uma sandália pr'eu ir ali pegar aquela manga?

Ele emprestou. Aí ele... aí ele emprestou. Quando chegou no pé de manga, pegou a manga. Ele nem deu a ele, ficou lá comendo, comendo, comendo, comendo. [Essa parte eu não vou contar não. Eu não vou contar não] Ele deu dor de barriga e foi lá fazer [...] cocô. Aí Jesus falou:

- Pedrinho, cadê minha sandália, por favor.

Ele falou:

- Você não disse pr'eu ficar?

Ele falou:

- Não. Eu emprestei.

Ele pegou e não deu mais. Aí vinha uma mulher, a vovó da menina e a menina. Aí é... ela chegou, aí falou:

- Vovó, ói quem tá ali.

Ela pegou e... era Pedrinho. Aí acabou.

Trata-se de uma narrativa que gira em torno da posse de um objeto que não é qualquer objeto, pois é a sandália de Jesus. Esta sandália permite que o personagem principal, Pedrinho, colha e coma mangas, sem oferecê-las a ninguém. Como acontece em outros contos, como, por exemplo, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos”, a voracidade é castigada e, neste caso, o menino é punido com uma dor de barriga que o obriga a defecar. A narrativa escolhida por Bia comporta um caráter de admoestação, pois o prazer proporcionado pelas mangas é punido com uma dor de barriga. Este prazer aparece associado à excessiva quantidade de mangas consumidas, o que se depreende pela repetição do significante “comendo”. O caráter educativo sublinha o fato de que um objeto não deve ser emprestado a quem pede e não devolve.

O interesse pelas fezes e sua preocupação em escondê-lo assinala algo que é da ordem do recalcado. “Essa parte eu não vou contar não”. Apesar da hesitação, a menina faz referência ao fato de que Pedrinho precisou fazer cocô. A repressão dos instintos coprófilos identifica as fezes com o que é desprezível e, assim obstrui uma fonte de prazer que as crianças procuram resgatar falando sobre o tema. Aqueles que convivem ou trabalham com os pequenos já devem ter observado como eles se divertem em conversas sobre aquilo que é proibido, como falar sobre cocô, pum, arrotos, etc. (Freud, 1957[1911]).

2.3.7. ESTÓRIAS DE REIS E PRÍNCIPES

NARRADORES: Hélio, Igor, Kátia, Lena.

Os personagens que representam príncipes e princesas, reis e rainhas, integram com certa frequência os enredos das narrativas populares, particularmente dos contos de fadas. Resquícios de um tempo em que o gosto por estas narrativas coincidia com o regime monárquico, ainda hoje, no imaginário popular, estes personagens simbolizam sucesso, poder e fortuna que qualquer um quer alcançar. Nos contos, estes personagens podem desempenhar o papel de perseguidores, como a madrasta de Branca de Neve, ou funções protetoras, como os pais da Bela Adormecida que solicitam às fadas boa sorte para sua filha.

Em outros contos, os reis põem seus filhos à prova com o objetivo de escolher o sucessor do trono e, desse modo, circunscrevem uma modalidade de relação entre pais e filhos. De acordo com Freud (1900), para as crianças, estes personagens representam as figuras parentais que são a princípio idealizadas, mas que precisam ser ultrapassadas para que as crianças possam adquirir autonomia e ingressar no mundo adulto. Assim, através daquilo que acontece com os príncipes e reis dos contos, a criança pode delimitar suas questões com seus próprios pais (Bettelheim, 1980). A relação com estes personagens encantados está aqui representada pelas narrativas de quatro alunos do IMEJA: Igor, Lena, Hélio e Kátia.

Igor tem nove anos, cursa a 3ª série e reside com os pais e dois irmãos no bairro da Boca do Rio, em casa conjugada com a da avó materna, o que lhe proporciona uma convivência mais íntima com a família de sua mãe. Em entrevista, sua professora informou que o menino evidencia pouco interesse com relação aos estudos, o que inclui as aulas de educação física e informática, e apresenta limitações para concluir as tarefas escolares, principalmente as que são encaminhadas para serem realizadas em casa. Quanto aos

procedimentos de reconto oral, apresenta desempenho satisfatório, embora demonstre dificuldades para desenvolver uma narrativa de tema livre, pois depende da orientação do outro. Paradoxalmente, e apesar do bom relacionamento com os colegas, costuma envolver-se em situações que sua professora qualifica de “fuxico” quando então exercita sua criatividade e imaginação através da intriga. Ainda de acordo com a professora, os pais de Igor demonstram preocupação quanto ao comportamento do filho, mas falham no que diz respeito ao acompanhamento e estímulo do processo de aprendizagem.

Igor hesita antes de começar a primeira narrativa, logo após ter ouvido o conto “O Príncipe de Campos Verdes”. Por um tempo, permanece em silêncio e, em seguida, pergunta se pode contar sobre “uma paixão infantil”. Contudo, permanece calado mesmo depois de ter tomado conhecimento que poderia contar o que quisesse. Este impasse pode ser articulado com sua dependência do desejo do outro que, por isso, deve lhe dizer o que ele deve fazer. Na ausência de uma resposta que legitime sua escolha, Igor não avança e insiste em saber o que o outro quer. Frente à indeterminação do desejo do outro – que não lhe diz o que ele deve contar – decide contar “um pedaço dessa estória”.

Era uma história de uma mulher que queria um filho, que todas as mulheres tinham filho, ganhavam filho. Outras ganhavam, só ela que não tinha. Um dia, ela pediu, falou assim:

- Ô meu Deus, por que você não me dá um filho? Pelo menos um boi, pelo menos. Ela jogou praticamente uma praga e Deus deu um boi a ela.

Ele inicia o reconto pelas questões femininas e chama atenção para a “praga”, isto é, a propriedade que têm as palavras de transformar-se em ato, que a mulher dirige a Deus, pois quer ter um filho mesmo que seja um Boi. Ao recontar, ele recorta aspectos que podem ser lidos à luz de sua história pessoal. Ao contrário do que acontece com ele mesmo, que se submete ao desejo do outro, Igor reconhece que o Boi tem vontade própria e não quer comer o que sua mãe lhe oferece, pois quer comer capim. O menino não deixa de lado o fato de que, no conto, é a mãe que se submete aos caprichos do filho e realiza não apenas sua vontade de comer capim, como também atende seu pedido para lhe arranjar uma noiva. Igor associa casamento e crescimento, mas não coloca qualquer questão a respeito de por que é a mãe que providencia uma mulher para o filho, nem por que a filha da comadre aceita casar-se com um Boi.

Aí assim que ele nasceu:

- Mãe, quero comer, quero comer, quero comer!

Aí ela foi dar a comida que ela comia, mas ele não queria, ele queria capim. Aí ela pegava capim, dava, botava um bocado de capim na sala pra ele comer. Aí foi crescendo, aí pediu uma noiva. Aí ele começou a... Aí ela foi na casa da comadre pedir uma noiva. Aí a comadre dela:

- Eu não! Deus que me livre, minha filha casar com um boi.

Aí a filha falou:

- Eu quero, eu quero, eu quero, diz a ele que eu quero!

Aí ele casou com ela, foi... foi embora, aí ficou em casa.

Assim que ele chegou, ele falou:

- Quero tomar um banho... bem gostoso!

- Aí quando pediu pra ela preparar uma água pra ele tomar um banho... Aí ela preparou, foi enchendo, foi enchendo, até hoje enchia... Aí ele tomou banho e pediu uma toalha. Ela pegou uma toalha. Aí quando ele saiu do banho, ele saiu um príncipe todo bonito, todo limpo... Tá bom?



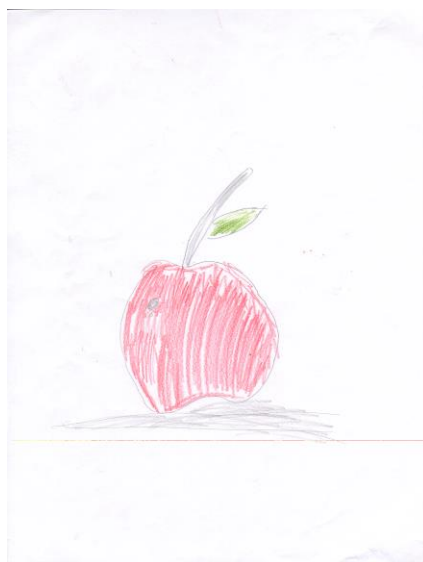
Desenho de Igor

Apesar dos impasses que Igor apresenta quando confrontado com a possibilidade de escolha, ele desenvolve um desenho de tema livre, sem pestanejar. Desta vez, ele não toma como referência o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, mas o céu, sol, árvore e casa que surgem ao lado de crianças, pássaros, mar, coqueiros e borboleta. As figuras estão

espalhadas, dispersas na folha de papel e não parecem manter entre si qualquer tipo de relação. Em seguida, ele atribui uma ação aos personagens que representam figuras humanas do tipo “palito”, mas não articula uma trama que poderia conectar os personagens, nem elabora um fio narrativo que poderia configurar um enredo.

Os contos maravilhosos não apresentam mensagem educativa, nem conteúdo moralizante. Esta mensagem, no entanto, está presente nas duas narrativas de Lena, uma aluna do IMEJA, cujos contos põem em evidência a natureza pedagógica dos textos que costumam ser veiculados em sala de aula. Conforme pode ser observado logo abaixo, estes textos comportam uma lição de moral, apesar da inclusão de elementos e personagens que caracterizam os contos maravilhosos, entre eles, o elemento mágico.

Lena tem nove anos, cursa a 3ª série e mora com os pais e uma irmã, no bairro da Boca do Rio. Em entrevista, sua mãe informou que a filha é “carinhosa, meiga, não é de briga, não tem problemas com as pessoas e é estudiosa”. Por sua vez, a professora afirmou que a menina demonstra interesse em sala de aula, é participativa e cuidadosa na realização das tarefas escolares, apresenta bom desempenho escolar, gosto pela leitura e pelas atividades de reconto oral e produção de texto. A primeira narrativa de Lena foi produzida a partir do desenho de uma maçã.



Desenho de Lena

Um elemento mágico faz parte deste relato, pois cada vez que se arranca uma fruta, nasce outra em seu lugar. Entretanto, no desfecho, a natureza educativa domina o texto e a menina conta que a macieira morreu por conta da poluição do ar. Este fato faz lembrar os ensinamentos sobre as leis de preservação da natureza que costumam ser veiculados em sala de aula. A punição para aqueles que desobedecem consiste, neste caso, que “ninguém mais

poderia pegar aquelas maçãs que caíam”.

É somente na segunda narrativa, produzida após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”, que Lena reconta o que acabara de ouvir de sua professora, na mesma manhã da entrevista para coleta de dados. O “rei da fome”, título do conto, não sabe ler nem escrever e, por isso, come os livros que eram trazidos por seu criado. Certo dia, o criado adoece e o próprio rei é obrigado a providenciar os livros que come. Neste ponto, de modo similar ao que acontecera na primeira narrativa, o texto evidencia sua natureza educativa e aqui o que se pretende ensinar é o fato de que até mesmo um rei precisa ser mandado à escola para não ser humilhado.

Aí para pegar o livro, tinha que assinar o recibo e pra assinar o recibo tinha uma canetinha dele, uma caneta bem pequena. Ele ficou... era tão grande a alça da bolsa que ele ficou tão baixinho porque ele não sabia nem ler nem escrever. Mas só que aí ele mandou, mandaram ele pra uma escola... e os criado dele também ficou bem... E acabou a estória.

Para Lena, a vida do rei da fome está associada com o processo de aprendizagem. Já para Hélio, as marcas da realeza articulam-se com bondade e doação por parte de um príncipe cujos súditos são convidados para participar da festa de seu aniversário. Este menino tem oito anos, cursa a 3ª série e reside com os pais e um irmão de seis anos na Boca do Rio. Em entrevista, a mãe descreveu o filho como um menino temperamental, nervoso e estressado, que briga com o irmão e prefere brincar ao invés de estudar. A professora, no entanto, informou que o menino “é calmo, tímido no início, tem iniciativa, se coloca, objetivo, obediente, solidário”. Contudo, apesar do interesse demonstrado em sala de aula, seu desempenho escolar é apenas razoável, pois necessita de ajuda para cumprir as atividades de reconto e produção de texto. Mesmo assim, após ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, Hélio apresentou a seguinte narrativa.

Era uma vez um príncipe que morava numa casa. Aí ele falou, ele convidou um bocado de pessoa para a festa que ia ser o aniversário dele. Aí todo mundo ficou alegre. Aí no dia, chegou essa festa. Aí todo mundo foi pra lá. Aí o príncipe recebeu todo mundo muito bem. Aí mandou as dançarinas dele dançar, cantar; mandou os homens dele... mandou se vestir de coisas boas, aí ficar cantando... Aí deu duas horas da tarde, todo mundo ficou com fome, não comeu nada. Aí depois é... chegou o príncipe, pegou

um caldeirão cheio de sopa, aí tinha uma colher. Aí cada um ficou pegando dando da boca, dando na boca dele, ajudando, uma vez de cada”.

Já a primeira narrativa de Hélio foi produzida a partir de um desenho no qual estão representados um boneco, uma nuvem, uma árvore, uma casa e o sol. Estes elementos servem de motivos para a elaboração de uma narrativa cujo personagem principal é um menino que costuma andar de “skate”. Nesta narrativa, em conformidade com as características do texto oral, o narrador pode voltar atrás para retomar e explicar melhor o que ainda não fora enunciado.

Aí quando ele andou mais um pouquinho viu uma casa e bateu:

- Ô de casa!

Aí uma pessoa saiu e falou... Antes, aí ele falou:

- É estranho uma casa só nesse lugar aqui, sem nada.

Aí o moço da casa falou:

- É que não tem, não existe nenhuma casa por aqui.

- E por que não?

Aí o da casa falou:

- Porque todos os moradores saíram com medo de um monstro.



Desenho de Hélio

Hélio testemunha a importância dos monstros, figuras disformes que habitam o imaginário de muitas crianças. Ele explica que embora seja pequeno, este monstro tem aparência de um dinossauro e costuma aterrorizar as pessoas. Por fim, ele conclui que para

se proteger, o menino, personagem principal de sua narrativa, decide ficar na casa, onde se sente protegido, já que ela é “feita de ferro”.

Em certas situações, uma criança pode surpreender os adultos que acreditam conhecer as posições infantis frente ao mundo, o que lhes permitiria prever suas reações. É o caso de Kátia, uma menina de oito anos que cursa a 3ª série e reside com os pais no bairro da Boca do Rio. Segundo a mãe, a filha tem “muita energia, comportamento bonzinho, assiste muita TV e gosta de desenho animado”. Por outro lado, de acordo com sua professora, a menina apresenta desempenho satisfatório, é comunicativa, criativa, disciplinada e de fácil relacionamento. Contudo, apesar desta descrição, Kátia foi a única aluna do IMEJA que se recusou a desenhar e que apresentou, após ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, um breve relato. Depois de ter sido convidada para contar “sua estória”, Kátia diz apenas que quer crescer, casar e ser feliz para sempre. Desse modo, a menina limita sua narrativa ao desfecho típico dos contos de fadas, o que justifica a inclusão de seu relato neste tópico que aborda narrativas sobre reis e príncipes.

2.3.8. ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

NARRADOR: Wellington

Considerado um clássico da literatura universal, a obra-prima do inglês Lewis Carroll foi escrita em 1869, mas permanece atual e até hoje cativa crianças e adultos. Carroll baseou-se em uma vizinha que residia na cidade de Oxford, a pequena Alice Liddle, então com quatro anos, tendo criado um romance que mistura elementos que pertencem ao imaginário das crianças com a ironia que apenas os adultos conhecem. Assim, a simplicidade do texto é apenas aparente, pois os diálogos criticam as certezas humanas. A expectativa, a curiosidade, o medo e o desejo guiam Alice através de uma viagem onírica, permeada de acontecimentos absurdos.

Pode-se supor que uma narrativa repleta de *nonsense* não despertaria a curiosidade de um menino que considera que nada pode dizer sobre aquilo que desenhou, isto é, uma igreja, pois alega que falar sobre o que não existe não passa de “mentira”. É o caso de Wellington, um aluno do IMEJA que tem oito anos, cursa a 3ª série e reside com a mãe e a avó materna no bairro da Boca do Rio. Filho único, o menino tem pouco contato com o pai que não participa de sua educação; enquanto a mãe o descreveu como “elétrico, nervoso, mas também é inteligente e não tem dificuldades para aprender”. A professora, no entanto,

considera que este aluno é disperso, indisciplinado e tem sérias dificuldades de aprendizagem, principalmente em português, pois Wellington não apresenta capacidade para desenvolver um texto, desde que não entende aquilo que lê.



Desenho de Wellington: “uma igreja”

Após ouvir o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, Wellington decide contar sua versão de *Alice no País das Maravilhas* da qual tomou conhecimento através de um livro que lhe foi dado por seu padrinho. Equivocado quanto à autoria, o menino afirma que fez esta escolha porque só gosta das histórias produzidas por Walt Disney. De início, Wellington chama atenção para o fato de que tem conhecimento de que Alice dormiu e que tudo não passa de um sonho. Ele conta então que certa tarde, Alice e sua irmã navegaram em um barco até chegarem em uma praça, onde sua irmã leu um livro.

Aí ela pegou no sono e sonhou. Aí ela apareceu no país das maravilhas que chegou aí... évem um coelho correndo, aí dizendo:

- Tô atrasado!

Aí ela chegou e correu atrás dele, mas como ela era tão grande e ele era muito pequeno ainda pra ela entrar na toca. Aí quanto mais ela comia uma cenoura mais ela ficava maior e mais gordinha. Aí teve um dia que ela foi, procurou esse coelho. Aí quando ela chegou... aí viu um bocado de flor cantando. Aí ela chegou e perguntou:

- Você viu um coelho correndo?

Aí disse:

- Ele foi pra lá.

Aí ela saiu andando.

Wellington se refere ao encontro de Alice com dois irmãos gêmeos, dos quais ela se livra mordendo suas mãos, e com o gato que tem apenas a cabeça visível e a quem Alice pergunta pelo coelho que usa um relógio e repete para si mesmo que está atrasado. Ele também não deixa de lado o fato de que Alice muda de tamanho ao comer uma cenoura, o que a impede de entrar na toca do coelho.

Aí evém ela e viu uma placa dizendo, escrito assim: Chapeleiro Maluco e Coelho Maluco. Aí tomava chá, tomava chá, aí ela ofereceu um pouquinho de chá a ele, mas aí quando o coelho da orelha torta chegou e botou o chá, aí o Chapeleiro Maluco pegou e bebeu. Aí ela saiu correndo. Aí tinha um bocado de maluquice, um bocado de coisa que ficava assustando ela. Ela olhava pr'um lado e pro outro e aparecia cada uma coisa! Aparecia um gato, um cachorro correndo, uma girafa, uma zebra correndo. Alguma coisa assim aparecia correndo. Aí quando chegou no final que ela acordou, que a irmã dela buliu nela, ela se assustou, o livro da irmã dela caiu, aí apareceu fim.

Tal como acontece nos contos de fadas, a viagem de “Alice” ao país das maravilhas não reproduz dados da realidade, nem do concreto do mundo, pois se trata do domínio da fantasia que pertence à realidade psíquica. A partir do momento em que pode separar o real do imaginário, a criança não pergunta as razões que determinam as experiências inusitadas vividas por Alice ou pelos personagens dos contos maravilhosos. Até mesmo Wellington, que julga uma mentira falar sobre o que não existe e relaciona as aventuras de Alice com o sonho, não coloca questões a respeito da veracidade do que está representado em seu livro, que existe tanto quanto seu desenho. Assim, como a maioria das crianças, este menino parece saber que os contos não tratam de possibilidades determinadas pela lógica convencional, mas sim de desejabilidade.

CAPÍTULO III

MOMENTO DE CONCLUIR

Antes de apresentar as conclusões obtidas a partir da análise dos dados coletados durante este estudo, vale a pena colocar uma questão a respeito das particularidades discursivas que regem as práticas na urgência hospitalar. Esta questão articula-se com o objetivo principal deste estudo que, em linhas gerais, visava realizar um estudo sobre a recepção de contos populares da tradição oral, entre crianças hospitalizadas. De modo específico, pretendia-se avaliar a possibilidade do conto popular ser utilizado como um instrumento terapêutico na clínica com crianças. Como foi salientado na Introdução desta Dissertação, embora alguns psicanalistas já utilizem contos de fadas no espaço clínico, até a conclusão da coleta de dados desta pesquisa não se tinha notícia da sistematização desta prática. Por este motivo, considerou-se oportuno desenvolver um estudo que permitisse sua formalização, o que se espera ter sido alcançado, conforme pode ser avaliado através da discussão dos resultados apresentados a seguir.

Estes resultados confirmam o interesse infantil pelos contos maravilhosos e pelos personagens encantados. É fato que a audição desses contos pode produzir um corte no real, o que abre, como consequência, o acesso ao registro imaginário e à possibilidade de simbolização. Neste sentido, no que diz respeito à criança hospitalizada, além do prazer usufruído através da audição, pode-se acrescentar a oportunidade de falar e mesmo de demandar algo para aquilo que as aflige e que, muitas vezes, ainda não pode ser enunciado. Assim, e de acordo com o que foi apresentado no Capítulo II, a audição de um conto pôde suscitar as fantasias, ansiedades e questões da criança em torno das modificações provocadas no corpo ou mesmo das circunstâncias que resultaram na hospitalização. A partir daí, reafirma-se a importância de constituir um espaço para que a criança possa dar voz às suas expectativas, relacionadas ou não ao processo de doença e hospitalização. Com isso, pretendia-se favorecer a produção de um discurso que, em conformidade com o discurso analítico, possibilitasse a elaboração de um saber capaz de incidir sobre o sujeito, neste caso, um “sujeito de calças curtas” que se encontrava enfermo.

Contudo, desde que se trata das práticas discursivas do ambiente hospitalar, deve-se,

antes de tudo, interrogar a especificidade dos discursos que aí circulam. De modo geral, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (Michel Foucault, 2001, 8-9). Os procedimentos discursivos são recortados por interdições que revelam sua ligação com o poder e o desejo, pois o discurso depende das circunstâncias e daquele a quem se dirige. Estas interdições podem ser observadas no ambiente reservado ao tratamento da urgência hospitalar, onde o tabu do objeto interdita o ato de falar ao e sobre o sujeito. Autorizado pelo saber da ciência e pelo não saber do paciente, o discurso médico promove a separação entre corpo e sujeito. O direito privilegiado do sujeito que aí pode falar, se arrisca então a tentar controlar o acaso, o erro e até mesmo a morte.

Não se pode esquecer, no entanto, que aquilo que é recalcado, isto é, a condição subjetiva do paciente, retorna de maneira sensacionalista, veiculado pela mídia: rádio, TV, jornais. A esteticização da miséria promove então a reinserção cultural do sujeito, eleva os níveis do ibope e permite que a sociedade exorcize o que vê no outro. Esta modalidade de reinserção submete o sujeito para além de seu assujeitamento aos significantes que o determinam. Entretanto, o reconhecimento desses fatos tem favorecido a constituição de uma demanda que tem sido dirigida de modo crescente aos psicólogos e psicanalistas que também passaram a exercer sua prática nos hospitais gerais. Esta demanda possibilitou, em parte, o desenvolvimento deste estudo cuja coleta de dados realizou-se, em duas etapas, no Hospital Geral do Estado - HGE e no Instituto Municipal de Educação Prof. José Arapiraca - IMEJA.

A primeira etapa foi organizada com o objetivo de avaliar a hipótese que supunha que a desfiguração provocada pela queimadura poderia favorecer a identificação da criança com o animal metamorfoseado; as “tarefas difíceis” poderiam representar os procedimentos terapêuticos; e o retorno do animal à forma humana o processo de recuperação e a alta hospitalar. Já a segunda etapa foi planejada de modo a avaliar a hipótese que previa a possibilidade do conto popular ser utilizado como um instrumento terapêutico na clínica com crianças. Por se tratarem de duas etapas, aqui se propõe apresentar e discutir seus resultados separadamente, passo a passo.

3.1. ANÁLISE DE DADOS

3.2. PRIMEIRA ETAPA

A primeira etapa reuniu um total de dezesseis crianças, dentre as quais dez se encontravam no Centro de Tratamento de Queimados e seis eram alunos do IMEJA, ou seja,

62,5% estavam hospitalizadas e 37,5% gozavam de saúde aparente. Do total de crianças, sete pertenciam ao sexo masculino e nove ao feminino, a saber, respectivamente 43,75% e 56,25%, distribuídas em uma faixa etária entre seis e doze anos de idade, cujo grau de escolaridade variou da alfabetização até a 7ª série do Ensino Fundamental. Na tentativa de demonstrar a hipótese desta etapa, elaborou-se um questionário que foi aplicado individualmente, após audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes”.

Este questionário constava de cinco questões, formuladas com o objetivo de verificar se a criança identificara-se com o personagem principal, sob a forma de animal, neste caso, o Boi ou sob a forma de Príncipe. Para efeito de avaliação do mecanismo de identificação, considerou-se que este havia ocorrido na medida em que a criança pudesse atribuir, ao Boi ou ao Príncipe, características relacionadas com a doença ou com o tratamento e/ou que pudesse tomar atributos do personagem principal para si mesma. Através de uma relação de analogia, as questões procuraram delimitar situações que integram o enredo do conto selecionado, mas que também apresentam similaridades com as condições experimentadas por uma criança queimada, particularmente o tratamento, o banho e a dor. Com este objetivo em vista, o questionário desta etapa foi estruturado tal como segue:

- 1) O que o Boi sentiu quando tomou banho?
- 2) O que o Príncipe sentiu quando tocaram no couro dele?
- 3) O que o Príncipe precisa fazer para ficar bom?
- 4) Conte esta estória que você ouviu.
- 5) Faça um desenho sobre esta estória.
 - 5.1.) O que você desenhou?

A primeira questão refere-se ao momento em que o Boi se transformou em Príncipe, durante um banho preparado cuidadosamente por sua mulher, a pedido dele. A sequência do banho apresenta importância fundamental nos desdobramentos do conto, já que após tomar banho, o Boi pede uma toalha à sua mulher e sai metamorfoseado em Príncipe. O banho também representa um procedimento curativo imprescindível no tratamento do paciente queimado. Por conta da dor, a posição dos pacientes frente ao banho é, no mínimo, ambígua, sobretudo, quando se trata de crianças. Assim, ao serem interrogadas sobre o que o Boi sentiu quando tomou banho, 30% das crianças queimadas respondeu que ele sentiu que era um homem, príncipe, rapaz ou pessoa, 10% que o Boi virou um Boi e 20% que ele estava feliz ou realizado. Entre as crianças do IMEJA, observa-se uma proporção de 50% para as respostas

que sinalizam a condição humana, 33,33% para a condição de doente e 16,67% para o motivo da toalha utilizada no banho.

TABELA I

Legenda: CQ: Criança queimada / CI: Criança IMEJA

| 1ª ETAPA | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| TABELA 1: Número e percentual de crianças que responderam à questão : "O que o Boi sentiu quando tomou banho ?" | | | | |
| RESPOSTA | Nº CQ | % CQ | Nº CI | % CI |
| Que ele era um homem, príncipe,rapaz, pessoa | 3 | 30 | 3 | 50,0 |
| Ferida, doente | 1 | 10 | 2 | 33,3 |
| Dor | 2 | 20 | | |
| Descascou e guardou a pele | 1 | 10 | | |
| Virou boi | 1 | 10 | | |
| Felicidade, realizado | 2 | 20 | | |
| Pediu toalha à mulher | | | 1 | 16,6 |
| TOTAL | 10 | 100 | 6 | 100 |

As respostas que se referem ao processo de metamorfose sinalizam uma interpretação literal, pois de fato é isto que acontece no conto. Mas não se pode deixar de considerar que estas respostas foram elaboradas a partir de uma seleção e de um recorte no texto realizado pelo ouvinte que, desse modo, circunscreve a sua escolha. Assim, as respostas que sinalizam a transformação do animal em humano foram dadas pela metade dos alunos do IMEJA e por apenas 30% das crianças queimadas. Pode-se, portanto, observar que o percentual apresentado pelos alunos é praticamente o dobro do percentual observado entre as crianças hospitalizadas. Estes resultados são indicativos de que as crianças que elaboraram estas respostas foram guiadas por uma interpretação literal do conto, mas também evidenciam, no mínimo, que 70% das crianças queimadas não se referiram ao processo de recuperação da forma humana. Com isso, pode-se concluir que um número significativo de crianças queimadas, incluídas nesta amostra, apresentou dificuldades para referir-se ao corpo, suporte da condição humana.

Pode-se também colocar uma questão quanto à possibilidade da desfiguração provocada pela queimadura ter contribuído para que algumas crianças desta amostra não terem feito qualquer referência à recuperação da forma humana. Neste sentido, a Tabela I traz outra categoria de resposta, ou seja, que o Boi virou um Boi, que pode ser tomada para corroborar a conclusão de que a criança queimada apresenta dificuldades para referir-se à

condição humana. Esta resposta, isto é, que o Boi virou um Boi, foi dada por Samuel, um menino de seis anos de idade que sofreu queimaduras extensas e profundas, o que lhe valeu o diagnóstico de grande queimado. O caso de Samuel foi discutido no Capítulo II, no tópico sobre “Estórias de Sintomas”, mas aqui vale a pena lembrar que desde o início de sua hospitalização, este menino costumava afirmar com certa insistência que queria ser humano, como se não o fosse, o que, em parte, pode ser atribuído às seqüelas da queimadura.

As referências à ferida, à dor e à perda da pele podem ser associadas com as marcas provocadas pela queimadura e, por isso, decidiu-se computá-las em conjunto. A soma destas respostas perfaz um total de 40% entre os queimados, o que sugere uma identificação destas crianças com o personagem principal. No conto, após ser transformado em Príncipe, o Boi fica doente, vítima de uma ferida provocada por sua mãe que encontra e toca no couro de boi em que ele vivia. No desfecho do conto, esta ferida é curada, após o cumprimento das “tarefas difíceis” realizadas por sua esposa. Entretanto, não se pode afirmar que se trata de uma identificação da criança queimada com o Boi, pois entre os alunos do IMEJA, o percentual de respostas que articulam uma situação de doença ou ferida é de 33,33%. Diferença, portanto, pouco significativa quando comparada com o percentual encontrado entre os queimados, conforme pode ser observado na Tabela I.

Por fim, apenas um aluno referiu-se à toalha utilizada pelo Boi, o que corresponde a 16,67% do total de respostas dos alunos do IMEJA. O motivo da toalha não aparece nas respostas das crianças queimadas, para quem o banho costuma estar associado com dor. Pode-se então supor que, desse modo, as crianças queimadas evidenciam que nada querem saber ou lembrar sobre o banho, que costuma provocar dores e choro. A respeito do banho, entre estas crianças, aparece outra categoria de resposta que sinaliza que o banho também pode proporcionar felicidade e realização. Esta resposta representa 20% do total e, embora pouco significativa, pode ser lida como uma referência às expectativas de recuperação que também são associadas ao banho do paciente queimado.

Conforme pode ser observado na Tabela II, a referência a sentimentos e sua expressão, a exemplo do choro, apenas pôde ser observada entre as crianças queimadas cujas respostas perfazem um total de 40% para sinalizar que o Príncipe sentiu-se triste, com raiva ou chorou quando tocaram no couro dele. É fato reconhecido que as situações de doença põem o corpo em evidência, o que pode ter favorecido o aparecimento de sentimentos na recepção do texto, o que não aconteceu entre os alunos. Estes se referiram ao fato de que a mulher mentiu e enganou o Príncipe, na mesma proporção (10%) em que uma criança queimada referiu-se ao casamento do Príncipe. Esta associação entre presença do corpo e sentimentos na recepção

das narrativas orais foi observada por Paul Zumthor (2000), cujas considerações podem ser encontradas no Capítulo I.

TABELA II

Legenda: CQ=Criança queimada / CI: Criança IMEJA

| 1ª ETAPA | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------|------------|
| TABELA 2: Número e percentual de crianças que responderam à questão : <u>"O que o Príncipe sentiu quando tocaram no couro dele ?"</u> | | | | |
| RESPOSTA | Nº CQ | % CQ | Nº CI | % CI |
| Chorou | 1 | 10 | | |
| Ferida, dor, ardor | 4 | 40 | 4 | 66,66 |
| Tosse | | | 1 | 16,67 |
| Tristeza | 2 | 20 | | |
| Raiva | 1 | 10 | | |
| Casou | 1 | 10 | | |
| Engano e mentira da mulher | | | 1 | 16,67 |
| Não soube responder | 1 | 10 | | |
| TOTAL | 10 | 100 | 6 | 100 |

Ainda a propósito do que o Príncipe sentiu quando tocaram no couro dele, 66,66% das crianças da Escola falaram de ferida, dor ou ardor, contra apenas 40% das mesmas respostas dadas pelas crianças hospitalizadas. Entre os alunos, também houve uma referência isolada à tosse, o que representa 16,67% do total de respostas deste grupo. Após comparar as respostas dos dois grupos, observa-se que um número maior de crianças sadias interpreta o conto do ponto de vista denotativo, enquanto mais da metade das crianças queimadas não se referem à ferida do Boi. Portanto, no geral, as respostas indicam que as crianças queimadas apresentam maiores dificuldades para referir-se à dor, à ferida, ao banho e à recuperação da forma humana – o que lhes diz respeito de modo direto – em comparação com as respostas apresentadas pelas crianças sadias.

Esta dificuldade sugere que, em uma abordagem clínica que visa abordar as questões do sujeito, com o objetivo de favorecer sua elaboração, não é necessário que os contos selecionados apresentem relações de analogia com a situação experimentada pela criança. Com esta conclusão, reafirma-se o valor simbólico dos enredos e dos personagens dos contos maravilhosos.

A terceira questão procurou delimitar aspectos associados com o tratamento e a recuperação. Esta questão não apresentou resultados significativos, pois ao responder à pergunta sobre o que o Príncipe precisava fazer para ficar bom, 80% das crianças

hospitalizadas responderam que ele devia passar pomada e tomar remédio, enquanto 83,33% dos alunos também apresentaram as mesmas respostas. Com isso, evidencia-se que, de modo geral, as crianças concentraram suas respostas nos motivos da pomada e do remédio e apenas um aluno, isto é, 16,67%, respondeu que o Boi precisava comer capim. Esta resposta se constitui numa referência à seqüência introdutória do conto que trata do nascimento do Boi.

O percentual de respostas das crianças queimadas sobe para 90% quando se considera que tirar o couro – resposta proposta por uma criança em tratamento no CTQ – também representa um dos critérios de recuperação para o paciente queimado. Estas respostas representam o que de fato acontece no conto, mas também indicam que, de modo geral, estas crianças associam o processo de cura com o uso de medicamentos. Apenas uma menina queimada, de doze anos de idade, associa a saúde do Príncipe com a recuperação dos sentimentos de confiança na esposa que o havia traído e assim, mais uma vez, uma resposta do paciente queimado aparece associada com sentimentos.

TABELA III

Legenda: CQ=Criança queimada / CI: Criança IMEJA

| 1ª ETAPA | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| TABELA 3: Número e percentual de crianças que responderam à questão : "O que o Príncipe precisa fazer para ficar bom ?" | | | | |
| RESPOSTA | Nº CQ | % CQ | Nº CI | % CI |
| Passar pomada | 4 | 40 | 4 | 66,66 |
| Tomar remédio | 4 | 40 | 1 | 16,67 |
| Recuperar confiança, pois a ferida dele era no coração que a esposa o traiu | 1 | 10 | | |
| Comer capim | | | 1 | 16,67 |
| Tirar o couro | 1 | 10 | | |
| TOTAL | 10 | 100 | 6 | 100 |

Como já foi dito, a quarta questão, através da qual solicitou-se que a criança contasse a estória que acabara de ouvir, não será discutida, desde que não produziu resultados significativos. Em resposta à solicitação para que contassem a estória que haviam acabado de ouvir, as crianças produziram onze recontos, alguns deles ricos na reprodução das seqüências e detalhes, enquanto outros realizaram recortes menos elaborados. Nestes recontos pôde-se observar, sobretudo, o aparecimento de atos falhos, particularmente quanto ao sexo do personagem principal que foi adequado ao sexo do pequeno narrador. Assim, como foi

discutido no Capítulo I, por meio do ato falho, o sujeito pôde falar sobre si mesmo através da identificação com o protagonista, independente do fato de estar ou não doente.

Em conformidade com a teoria psicanalítica e a teoria da estética da recepção, nos recontos, as crianças selecionaram e recortaram aspectos que sinalizam o particular de cada uma, embora a partir daí não tenha sido possível obter outras conclusões. Vale a pena sublinhar que todas as crianças do IMEJA atenderam o pedido para recontar o conto “O Príncipe de Campos Verdes”, enquanto cinco crianças hospitalizadas, quatro meninos e uma menina, o que corresponde a 50% das crianças queimadas e 31,25% do total de crianças, alegaram que não sabiam como contar a estória.

Quanto à quinta questão, solicitou-se, inicialmente, a três crianças que desenhassem o momento em que o Boi se transformou em Príncipe. Entretanto, durante a realização da quarta entrevista, realizada com um menino de oito anos que se encontrava no CTQ, o entrevistado alegou que não queria desenhar o momento em que o Boi se transformou em Príncipe, o que o levou a desenhar “uma casa, um pé de côco e um pé de árvore”. Desde então, optou-se por solicitar que cada criança realizasse um desenho livre sobre o conto para que assim a própria criança pudesse escolher a(s) seqüência(s) que gostaria de desenhar.

3.3. SEGUNDA ETAPA

Conforme foi mencionado no Capítulo II, esta etapa reuniu trinta crianças, entre as quais, vinte estavam em tratamento no HGE e dez foram selecionadas entre os alunos do IMEJA, o que corresponde respectivamente a 66,67% e 33,33%. Das crianças hospitalizadas, onze se encontravam na Enfermaria de Pediatria e nove no CTQ, ou seja, 36,7% haviam sofrido algum tipo de intercorrência que exigiu atendimento emergencial e 30% haviam sido vítimas de queimaduras; 50% pertenciam ao sexo masculino e 50% ao feminino, distribuídas em uma faixa etária entre cinco e onze anos de idade, cujo grau de escolaridade variou do pré-escolar até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ao longo da coleta de dados, estas crianças produziram quarenta e oito narrativas, dois recontos e cinco frases descritivas, após realizarem um desenho ou depois de ouvirem o conto “O Príncipe de Campos Verdes” ou “O Príncipe Papagaio”. Estas narrativas, recontos e frases descritivas foram sintetizadas nos Quadros I, II, III e IV (Anexos III, IV, V e VI), para facilitar a apresentação e discussão dos resultados.

3.3.1. PREFERÊNCIA PELO DESENHO

Dentre as crianças que estavam no HGE, onze fizeram opção por iniciar a entrevista para coleta de dados através da realização de um desenho de tema livre, enquanto sete optaram pela audição do conto, o que corresponde a 61,11% e 38,89% respectivamente. Do total de alunos do IMEJA, seis escolheram começar pelo desenho, enquanto três optaram pela audição do conto, o que corresponde a 66,67% e 33,33%. Estes resultados revelam que tanto na Escola quanto no Hospital as crianças demonstraram uma preferência inequívoca pelo desenho, quando comparado com a audição de histórias.

Vale a pena lembrar que das crianças que participaram do pré-teste, Duda, um menino que se encontrava no HGE e Tarso, um aluno do IMEJA, não tiveram oportunidade de escolher entre o desenho e contação de história. Também Samuel não fez opção entre o desenho e a narrativa, visto ter iniciado sua participação na coleta de dados durante a primeira etapa, que não previa esta escolha. Por isso, apesar de terem sido incluídas na amostra, as narrativas destas crianças não foram computadas para efeito de cálculo dos percentuais que indicam a preferência entre a realização do desenho e a audição do conto. É digno de nota que apenas uma aluna, que recebeu o nome de Kátia, se recusou a desenhar.

3.3.2. PRODUTIVIDADE NARRATIVA

Após o desenho, as crianças hospitalizadas produziram treze narrativas e depois da audição do conto produziram dezessete narrativas¹, o que corresponde a 28,26% e 36,96% do total de narrativas. No IMEJA, após o desenho, os alunos produziram um reconto e sete narrativas e depois de terem ouvido o conto “O Príncipe de Campos Verdes” elaboraram um reconto e nove narrativas, o que representa 15,21% e 19,57% respectivamente.

Além disso, é interessante observar que, após o desenho, cinco crianças (quatro que se encontravam no HGE e um aluno do IMEJA) apenas articularam uma frase descritiva a propósito do desenho e, a seguir, transcrevem-se estas frases:

Moisés: “Ele quer pegar fruta da árvore e este aqui que já tá caindo”.

Davi: “O gato tava correndo atrás do boneco, e o boneco tava correndo pra brincar. Tá tudo rodeando a casa”.

¹ Para efeito de cálculo, não foram computadas as duas narrativas relatadas por Samuel, desde que este menino apresentou seus relatos espontaneamente, 40 dias depois da entrevista realizada durante a primeira etapa (ver o tópico sobre “Estórias de Sintomas” no Capítulo II).

Josie: “Atrás da árvore tinha uma flor, meu coração bate muito forte. Olhei pro céu, tinha um monte de estrela, o sol e as nuvens”.

Bruna: “Eu desenhei eu no mar e eu mais um menino tomando banho de sol”.

Igor: “Menino no mar pescando, menino brincando, duas meninas passeando, duas pessoas na praia”.

Por outro lado, três crianças se limitaram a nomear as figuras desenhadas e, entre estas, apenas Wellington não estava hospitalizado. Foi o que aconteceu com Claudia: “Flor, borboleta, dois patos e uma menina”, Bia: “Flores, casa, balão, quatro meninas, coração, igreja” e Wellington: “Uma igreja, uma árvore, flores, um céu, dois sol porque tá batendo um reflexo e umas nuvens”.

A partir destas observações, pode-se concluir que a produtividade narrativa aumentou após a audição do conto, quando comparada com a produtividade narrativa que se seguiu à realização de um desenho. Estes resultados sugerem que a estrutura dos contos selecionados, enquanto atividade discursiva que apresenta seqüências nítidas e bem delimitadas com começo, meio e fim, pode ter favorecido a elaboração de narrativas, em detrimento dos resultados obtidos com o desenho que se estrutura como uma atividade gráfica.

3.3.3. NARRATIVAS PÓS-DESENHO

As narrativas que se seguiram à realização do desenho livre foram elaboradas a partir dos elementos desenhados e, provavelmente por isso mesmo, no geral, apresentaram conteúdos diversificados. De acordo com o Quadro I (ver Anexo III), no Hospital, após o desenho, as crianças elaboraram narrativas que representam situações de risco (Duda), teimosia e punição (Camile), encontros e desencontros amorosos (Vivian), desavenças conjugais (Daniel), relacionamento com a mãe (Nilo), relação com a professora (Nanda), brincadeiras de pega-pega (Davi), estórias de príncipes (Tainá e Fátima), de metamorfoses (Ticiano), entre as mais significativas.

De sua parte, depois do desenho, os alunos do IMEJA elaboraram narrativas que representam as dificuldades de relacionamento de um boneco que se considera “fraco” (Tarso), os resultados da poluição sobre uma árvore mágica (Lena), brincadeiras de “skate” e a relação com monstros (Hélio), estórias de borboletas (Gisa e Lara), interesse pelos programas de TV (Carolina), o que pode ser observado no Quadro II (ver Anexo IV).

Em algumas narrativas pós-desenho, o narrador e o personagem principal coincidem e, nestes casos, as crianças elaboraram um relato no qual se incluem como protagonistas de uma

cena, organizada a partir das figuras desenhadas. No Hospital, por exemplo, Nanda rememora uma cena que envolve sua professora e a escola onde a menina estuda, enquanto Nilson recorda o que faz na Igreja da cidade onde mora: “A gente reza, brinca, dança, assiste missa, celebração e catequese na igreja”. Desse modo, duas crianças hospitalizadas apresentaram narrativas pós-desenho através das quais falam diretamente sobre si, o que corresponde a 15,38%. Além disso, narrador e personagem também coincidem nas frases descritivas propostas por Josie: “Atrás da árvore tinha uma flor, meu coração bate muito forte. Olhei pro céu, tinha um monte de estrela, o sol e as nuvens”; e Bruna: “Eu desenhei eu no mar e eu mais um menino tomando banho de sol”. Por sua vez, nenhum aluno do IMEJA produziu este tipo de narrativas.

Em algumas associações que se seguiram às narrativas, pode-se observar que embora narrador e personagem não coincidam, trata-se, mais uma vez, de algo que diz respeito ao próprio sujeito. Assim, de acordo com o Quadro I, as crianças hospitalizadas elaboraram treze narrativas pós-desenho e, entre estas, dez provocaram associações, o que corresponde a 76,92% do total de narrativas. Além disso, uma observação mais apurada do Quadro I permite constatar que sete crianças hospitalizadas desenvolveram associações que lhes permitiram falar sobre si. Estas associações tomam a forma de narrativas e é assim que Camile relata a briga ocorrida entre seu avô e seu pai, por conta de sua teimosia; Moisés conta o acidente que resultou em sua hospitalização; Vivian conta como um homem tentou namorar sua mãe; Nilo narra a história de um colega de escola, cujos pais morreram; Nanda relembra cenas que envolvem sua professora; Davi aborda seu diagnóstico e as limitações provocadas por sua doença; e Nilson conta sobre sua vida na roça.

Por outro lado, os alunos do IMEJA produziram sete narrativas pós-desenho que resultaram em três associações, o que corresponde a 42,85%. No Quadro II, pode-se observar que duas alunas desenvolveram associações que permitiram articular a narrativa com referências pessoais, como, por exemplo, Gisa e Carolina que falaram sobre seus pais e irmãos; e Tarso que, de modo indireto, abordou a incidência que o significante “fraco” representa na sua vida escolar e familiar. A comparação dos resultados obtidos no Hospital (Quadro I) e na Escola (Quadro II) indica que as crianças hospitalizadas produziram um número significativo de associações a partir das narrativas pós-desenho, em comparação com o mesmo tipo de associações elaboradas pelos alunos.

Estes percentuais confirmam a potencialidade do desenho, instrumento consagrado na clínica com crianças, como produtor de associações e, portanto, de subjetividade. Contudo, a comparação dos resultados obtidos no Hospital e na Escola demonstra que as crianças

hospitalizadas evidenciam uma tendência para falar sobre si, a partir do desenho, o que pode ser articulado com a situação de doença. Trata-se, portanto, de constatar, mais uma vez, e em conformidade com a clínica psicanalítica, a importância da fala na simbolização dos agravos que afetam o real do corpo.

3.3.4. NARRATIVAS PÓS-CONTO

Como já foi dito, o total de narrativas produzidas depois da audição do conto “O Príncipe de Campos Verdes” ou do “Príncipe Papagaio”, isto é, vinte e seis, supera o número de narrativas pós-desenho que perfaz um total de vinte. De acordo com o Quadro III (ver Anexo V), no Hospital, as crianças produziram dezessete narrativas pós-conto, através das quais representaram temas que abordam situações de risco (Duda), o banho da criança queimada (Camile), o acidente que provocou a hospitalização (Guilherme, Nanda e Nilo), os contos de fadas “Chapeuzinho Vermelho (Moisés) e “Os Três Porquinhos” (Ticiano), uma estória popular (Bia), “A Pequena Sereia” de Walt Disney (Bruna), problemas familiares (Daniel), uma versão da fábula “A Galinha dos Ovos de Ouro” (Jana), estórias de doenças (Walter, Davi e Fátima), e de príncipes (Tainá). Aqui, vale a pena destacar que entre as crianças hospitalizadas, apenas Claudia e Nilson nada contaram após ouvirem o conto selecionado.

Os alunos do IMEJA também relataram estórias de príncipes e reis (Lena, Hélio), recontaram “O Príncipe de Campos Verdes” (Igor), apresentaram versões de “Chapeuzinho Vermelho” (Gabriel, Carolina e Lara), “Os Três Porquinhos” (Gisa), “Alice no País das Maravilhas” (Wellington) e uma estória que retrata a relação entre um menino e seu pai (Tarso). Conforme pode ser visto no Quadro IV (ver Anexo VI), todos os alunos desfiaram narrativas, depois da audição do conto selecionado¹.

No hospital, 29,41% das crianças relataram, de modo direto, uma parte de sua própria história, quer se trate do acidente que provocou a hospitalização (Guilherme, Nanda e Nilo), dos procedimentos hospitalares (Camile) ou de problemas familiares (Daniel). Por outro lado, apenas uma aluna, isto é, Kátia, elaborou uma narrativa pós-conto sobre si mesma, o que corresponde a 11,11%. Neste ponto, vale a pena lembrar que nenhum aluno elaborou uma narrativa deste tipo, depois da realização do desenho. Com base nestes dados, pode-se

¹ Como já foi dito (Capítulo II), o IMEJA desenvolve um Projeto de incentivo à leitura.

concluir que as narrativas autoreferenciais aumentaram depois da audição de uma estória, em comparação com o desenho, tanto entre as crianças hospitalizadas quanto entre as sadias.

No Hospital, ainda que o sujeito não fale abertamente sobre si mesmo, surgem questões diretamente relacionadas com os temas da doença (Walter e Davi) e com a morte (Daniel, Davi, Duda, Moisés, Vivian e Ticiano), enquanto na escola, estes temas foram abordados apenas por uma aluna (Lena). Há também o caso de Samuel que, na primeira narrativa, aborda suas questões de modo indireto, enquanto na segunda, o menino conta o próprio acidente. As narrativas de Samuel foram discutidas no tópico “Estórias de Sintomas”, mas vale a pena lembrar que Samuel, que é filho adotivo, elaborou uma narrativa que trata de problemas relacionados com a adoção e a filiação e outra na qual relata o modo como se queimou.

O total de referências a si mesmo aumenta de maneira significativa quando se levam em conta as associações produzidas após as narrativas pós-conto, o que sinaliza a importância conferida por Freud à técnica da associação livre. Também é importante sublinhar o fato, observado por Lafforgue, de que a oralidade constitui uma fonte de devaneio que pode ser utilizada com o objetivo de promover associações. Assim, entre as crianças hospitalizadas, estas associações dizem respeito ao acidente (Walter, Ticiano, Guilherme, Vivian, Daniel), às questões relacionadas com a doença, morte e enterro (Davi), ao tratamento e à hospitalização (Nanda e Nilo), aos atritos com colegas e companheiros do hospital (Camile), aos familiares (Moisés e Bia) e ao interesse pelos livros de estórias apresentados pela professora (Bruna). Quanto aos alunos que produziram associações subjetivas depois das narrativas pós-conto, pode-se citar Lena que falou sobre seu interesse e dificuldades com a leitura, Wellington que falou sobre seus livros “da Disney” e Carolina que falou sobre a comemoração de seu aniversário.

No geral, a escolha do tema se relaciona com a situação vivida por cada criança, o que evidencia as disposições individuais e a natureza extraliterária da recepção. A interação entre o conto e o ouvinte resulta na elaboração de narrativas e associações, através das quais se pode ler o particular de cada uma. Assim, de uma forma ou de outra, quase todas as crianças ocuparam a posição de sujeito para falar sobre si ou para escolher e narrar seu conto favorito. De um lado, existe um texto, neste caso os contos selecionados que funcionaram de fato como um pré-texto para a criança abordar suas questões e dar forma às suas fantasias. De outro lado, a audição do conto levou alguns ouvintes a elaborar narrativas que lhes permitiram contar algo sobre “sua” própria história. É assim que o narrador passa a fazer parte daquilo

que narra, o que pode ser observado, particularmente, nas narrativas pós-conto elaboradas pelas crianças hospitalizadas (ver Quadro III).

Além da produtividade narrativa pós-conto superar a produtividade pós-desenho, pode-se observar que, após a audição de estórias, tanto as crianças hospitalizadas quanto as crianças sadias narraram alguns contos veiculados pela tradição oral e popular – como, por exemplo, os contos de fadas “Chapeuzinho Vermelho” e “Os Três Porquinhos” – de maneira mais expressiva do que após a realização do desenho. No geral, as narrativas pós-conto são mais longas e complexas quando comparadas com as narrativas produzidas depois da realização do desenho livre, cuja estruturação se limita à folha de papel em branco, onde o sujeito irá traçar algo que, de algum modo, lhe diz respeito. Ainda que a autoria desses contos não possa ser atribuída aos pequenos narradores, à medida que conta “sua” versão, cada criança realiza uma seleção e um recorte. A partir daí, é possível realizar pausas, pontuações e esquecimentos de acordo com o desejo de cada sujeito.

Tanto no Hospital quanto na Escola, a audição de estórias influenciou de modo significativo a produtividade narrativa e associativa, em comparação com o desenho de tema livre. Estes resultados são mais expressivos no caso das crianças hospitalizadas e indicam que os contos populares podem ser utilizados como um instrumento terapêutico, ou seja, como um produtor de subjetividade na clínica com crianças. Com base nesta conclusão, considera-se demonstrada a hipótese que orientou o planejamento e a execução da segunda etapa desta pesquisa e, desse modo, reafirma-se a importância da ficção na constituição subjetiva.

Através deste estudo, pretendia-se utilizar o conto como um pré-texto para que a criança não fosse apenas um mero receptor, mas um sujeito que pudesse escolher e falar sobre aquilo que quisesse. A partir desta posição, pôde-se ler os recortes promovidos pelo desejo que possibilitaram, nos deslizamentos significantes, o aparecimento do sujeito que fala, deseja e sofre. Em todos os casos, não se tratou da dor orgânica¹, mas das dores de um corpo atravessado pelo significante e que, por isso, foi afetado pela angústia que diz respeito à relação consigo mesmo e com o Outro da linguagem.

¹ É importante salientar que, apesar da doença, nenhuma criança aceitou participar da coleta de dados, enquanto se queixava de dor orgânica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÁN, Maria Del Rosário. “O que marcar e o que não marcar na transcrição de textos orais”. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (Org.). *Diversidade lingüística e ensino*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. *As belas baianas: o feminino no conto popular*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1997. (Tese de doutorado).
- ALTMAN, Raquel Zumbano. “Brincando na História”. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.
- ANDRÈS, M. “Sentido”. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- ASSOUN, Paul-Laurent. *Introduction à la métapsychologie freudienne*. Paris: Quadrige/PUF, 1993.
- BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lesbov”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BERND, Zilá, MIGOZZI, Jacques (Orgs.) *Fronteiras do literário: literatura oral e popular Brasil/França*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.
- BITTENCOURT, Ana-Maria de Lemos. Encantos e desencantos dos contos de fadas. Trabalho apresentado em Reunião Científica na SBPRJ. Rio de Janeiro: abril de 1989. (Texto mimeog.).
- CHEMAMA, Roland. “O ato de desenhar”. In: TEIXEIRA, Ângela B. do Rio (Org.). *O mundo, a gente traça*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1991.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- CORRÊA, Ivan. “O encanto do desencanto”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.
- CORREIA, João Davi Pinto. “Os gêneros da literatura tradicional: contributo para a sua classificação”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, n.9, p. 63-69, jul. 1993.

- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- D'ELIA, Helena. Discurso político, discurso analítico. Trabalho apresentado no Instituto Letra Freudiana. Rio de Janeiro: 2002. (Texto mimeog.).
- DIATKINE, René. “Histórias sem fim”. Entrevista concedida à Revista Veja, em 17.03.1993.
- FOUCAULT, Michel. “O nascimento da medicina social”. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. “O nascimento do hospital”. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. “A política da saúde no século XVIII”. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. “Nietzsche, Freud e Marx”. In: *Um diálogo sobre os prazeres do sexo, Nietzsche, Freud e Marx, Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Landy, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- FREUD, Sigmund. “Projeto para uma psicologia científica”. In: *Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. I.
- _____ *Estudos sobre histeria*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. II.
- _____ “Lembranças encobridoras”. In: *Primeiras Publicações Psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. III.
- _____ *A interpretação dos sonhos (parte II) e sobre os sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. V.
- _____ *A psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. VI.
- _____ “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. In: *Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. VII.
- _____ “Escritores criativos e devaneio”. In: *‘Gradiva’ de Jensen e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. IX.
- _____ “Análise de uma fobia em um menino de cinco anos”. In: *Duas histórias clínicas (o pequeno Hans e o Homem dos ratos)*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. X.
- _____ “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”. In: *O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XII.
- _____ “A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas”. In: *O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XII.

_____ “Recordar, repetir e elaborar: novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II”. In: *O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XII.

FREUD, Sigmund; OPPENHEIM. “Os sonhos no folclore”. In: *O caso de Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XII.

_____ “Totem e tabu”. In: *Totem e tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIII.

_____ “Sobre o narcisismo: uma introdução”. In: *A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XIV.

_____ “O sentido dos sintomas”. In: *Conferências introdutórias sobre psicanálise: parte III*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVI.

_____ “O caminho da formação dos sintomas”. In: *Conferências introdutórias sobre psicanálise: parte III*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVI.

_____ “História de uma neurose infantil”. In: *Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII.

_____ “O estranho”. In: *Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVII.

_____ “Além do princípio de prazer”. In: *Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVIII.

GALENDE, Helena. Fabulação e Fantasia. Trabalho apresentado no II Encontro Brasileiro do Campo Freudiano. Rio de Janeiro: 28-30/04/95. (Texto mimeog.).

GODIN, Jean-Guy. “Notas acerca da leitura de um texto literário no discurso analítico”. In: *A prática da letra*. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, ano XVII, no 26, 2000.

GRIMM, JACOB; GRIMM, Wilhem. *Contos de Grimm: o príncipe sapo e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2002.

GULLAR, Ferreira. Jornal A Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 7 de maio de 1995.

HARARI, Roberto. *Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.

JAMESON, Frederic. “A lógica cultural do capitalismo tardio”. In: *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KRUEL, Sandra Seara. “Uma verdade com estrutura de ficção: psicanálise e o fantasma na prática hospitalar com crianças”. In: MOURA, Marisa Decat (Org.). *Psicanálise e hospital: a criança e sua dor*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1999.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 3: as psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. *O seminário, livro 4: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. *O Seminário, livro 7: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

_____. *O seminário, livro 10: a angústia*. Publicação do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife: 1997. (Texto mimeog.).

_____. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

_____. “A carta roubada”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “O estádio do espelho como formador da função do eu”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “O tempo lógico e a asserção de certeza antecipada”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “A instancia da letra no inconsciente ou a razão desde Freud”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. “A ciência e a verdade”. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *De um discurso que não seria do semblante*. Publicação do Centro de Estudos Freudianos do Recife. Recife: 1997. (Texto mimeog.).

LAFFORGUE, Pierre. *Petit Poucet deviendra grand: soigner avec le conte*. Paris: Mollat Éditeur, 2002. Petite Bibliothèque Payot.

LERUDE, Martine. “Da oralidade à feminilidade, uma história que agrada às meninas: o gigante de Zeralda”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*: Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MANNONI, Maud. *O nomeável e o inominável: a última palavra da vida*. Rio de Janeiro:

Jorge Zahar Ed., 1995.

MELMAN, Charles. “Interpretação”. In: KAUFMANN, Pierre (Org.). *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MENGARELLI, Jandyra Kondera. “Era uma vez porque não era mais”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOURA, Marisa Decat. “Psicanálise e urgência subjetiva”. In: MOURA, Marisa Decat (Org.). *Psicanálise e hospital*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1996.

MOURA, Marisa Decat. “A criança: do mito à estrutura”. In: MOURA, Marisa Decat (Org.). *Psicanálise e hospital: a criança e sua dor*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1999.

NASCIMENTO, Bráulio. Catálogo do conto popular brasileiro. XI Encontro de Professores Universitários. João Pessoa: 9-13/11/85. (Texto mimeog.).

OCARIZ, Maria Cristina. *O sintoma e a clínica psicanalítica: o curável e o que não tem cura*. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria Ltda, 2003.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PRADO, Lucy da Silva. “O caso Louise”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*: Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.

PROPP, Vladimir. *Édipo à luz do folclore: quatro estudos de etnografia histórico-cultural*. Lisboa: Editorial Vega, s/d.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RAIMBAULT, Ginette. *A criança e a morte: crianças doentes falam da morte*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

RIBEIRO, Analucia Teixeira. “O escrever e o ler: prática da letra e desejo em prática”. In: *A prática da letra*. Rio de Janeiro: Escola Letra Freudiana, ano XVII, no 26, 2000.

SANTOS, Roberto Correia. *Para uma Teoria da Interpretação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SIMONSEN, Michèle. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TEIXEIRA, Ângela B. do Rio. “Fantasia de Boneca”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. “Monstros & Cia: a gênese do medo na literatura de horror e nos contos de fada”. In: MENGARELLI, Jandyra Kondera (Org.). *Dos contos, em cantos*: Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1998.

VILELA, Maria Luisa Duarte. “Um ato desconcertante”. In: MOURA, Marisa Decat (Org.). *Psicanálise e Hospital*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1996.

WARNER, Marina. *Da Fera à Loira*: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXO I

“O Príncipe de Campos Verdes”

Uma mulher invoca a Deus ter um filho nem que seja um boi. Nasce-lhe um boi. Já grande, o filho diz à mãe que quer casar-se. A mãe arranja-lhe a filha da comadre, interessada no dinheiro que havia sido prometido. O casamento é marcado. O noivo consegue saber que a moça vai se casar interessada no seu dinheiro. Casam-se e, no dia seguinte, ele a mata a chifradas. De volta à casa, pede à mãe que lhe arranje outra noiva. A segunda filha da comadre também aceita por interesse. Tudo transcorre como da primeira vez. Novamente ele pede à mãe uma terceira noiva. Dessa vez é a filha caçula da comadre. O noivo sonda as intenções da moça e percebe que são diferentes daquelas das irmãs. Casam-se. O noivo torna-se um lindo príncipe e vivem em perfeita harmonia. Só os dois sabem o segredo. Certo dia, sua mãe, ao vê-lo transformado em gente, procura por toda a casa a pele do boi até encontrá-la. Ao tocá-la, abre-se, no príncipe uma grande ferida. O rapaz, sentindo-se traído, diz para a esposa que, se ela quiser revê-lo, terá de buscá-lo em Campos Verdes. A esposa parte à procura do marido. Chega à casa da Lua, do Sol e do Vento que a leva até o procurado reino. Lá, negocia os presentes, recebidos nas três casas, por três noites no quarto do príncipe, quando aproveita para curar a ferida. Afinal é reconhecida, e fica morando com o marido distante da sogra.

“A História do Príncipe Papagaio”

Uma moça namorava um rapaz às escondidas. Ele chega à sua casa sob a forma de um papagaio, entra numa bacia e transforma-se em um príncipe. As duas irmãs da moça, desconfiadas, descobrem tudo e colocam navalhas na janela. O papagaio, ao ficar bastante ferido, diz-lhe então que, se ela quiser revê-lo, o procure em Barros Vermelhos e Janelas Verdes. Partindo à sua procura, vai à casa do Sol, da Lua, do Vento e do Redemoinho que a leva ao seu destino, deixando-a junto a uma fonte. Expõe os presentes recebidos que são trocados por três noites no quarto do príncipe que estava muito doente. À noite, tenta comunicar-se com ele, mas o seu estado debilitado não permite. Enquanto isso, passa o remédio, que lhe foi ensinado em sonho, nos seus ferimentos. Finalmente, na terceira noite, o príncipe a reconhece, e se casam.

ANEXO II

“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PRÉ-ESCLARECIDO”

“*BELAS E FERAS: O CONTO POPULAR NA CLÍNICA COM CRIANÇAS*”

Você e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados(as) a participar voluntariamente de um estudo sobre a utilização de contos populares no atendimento psicológico da criança queimada. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que você leia este documento.

Eu,....., responsável pelo(a) menor fui procurado(a) pela Psicóloga LEILA DE OLIVEIRA PINTO sobre o Projeto de pesquisa com o título acima citado, coordenado pela Profa. Doutora Doralice Alcoforado do Instituto de Letras da UFBA.

Algumas exigências para participar deste estudo são:

- Seu filho(a) deve ter entre 5 e 14 anos de idade
- Deve estar hospitalizado(a) no CTQ do HGE.

Você estará ajudando no estudo do tratamento psicológico da criança queimada, e permitindo benefícios futuros para outras crianças. Seu(sua) filho(a) e você poderão sair desse estudo a qualquer momento, caso decida. Os investigadores não estarão sendo remunerados para a realização desse estudo, assim como os pacientes voluntários não receberão benefícios financeiros para a sua participação no mesmo.

Declaro que a participação do meu(minha) filho(a) no estudo é voluntário e que estarei contribuindo para o melhor entendimento do atendimento psicológico da criança queimada. Estou esclarecido de que minha recusa em participar do estudo ou a minha desistência no curso do mesmo não afetará a qualidade e a disponibilidade da assistência médica que será prestada a mim e ao meu(minha) filho(a).

Qualquer dúvida ou complicação que ocorra no transcurso deste Estudo, poderei contatar com a Psicóloga LEILA DE OLIVEIRA PINTO, pelos telefones (71) 276-8960, no CTQ do HGE, ou com o Doutor Antonio dos Santos Barata, Coordenador do Comitê de Pesquisa, pelo telefone (71) 203-2740, ou no Ambulatório Magalhães Neto.

COMO TENHO DIFICULDADE PARA LER (sim OU não), O ESCRITO ACIMA, ATESTO TAMBÉM QUE A PSICÓLOGA LEILA DE OLIVEIRA PINTO, QUANDO DA LEITURA PAUSADA DESSE DOCUMENTO, ESCLARECEU TODAS AS MINHAS DÚVIDAS E COMO DOU MINHA CONCORDÂNCIA PARA PARTICIPAR DO ESTUDO, COLOCO ABAIXO A IMPRESSÃO DO MEU DEDO POLEGAR.

| | |
|---------------------------------------------------|-------------------|
| Nome do participante | Iniciais e número |
| Assinatura do participante ou representante legal | Data |
| Assinatura do Investigador | Data |

ANEXO III

| QUADRO I: CRIANÇAS HOSPITALIZADAS | | | | | |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| NARRATIVAS E FRASES DESCRITIVAS PÓS-DESENHO | | | | | |
| Nome | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Duda | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Menino de rua arranja casa de um moço que diz que pode ser seu pai. | Menino de rua, moço-pai. | Menino foi dormir. | Desobediência e punição do menino. |
| Camile | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Garotos desobedecem e levam uma surra da mãe. | Menino, menina, mãe. | Mãe bate nos filhos. | Briga do pai com avô, por conta de sua teimosia. |
| Moisés | Frase descritiva pós-desenho. Elementos do desenho. | “Ele quer pegar fruta da árvore e este aqui que já tá caindo”. | Dois meninos. | Menino tropeça e se fere na cabeça. | Acidente (queda do telhado) que provocou sua hospitalização. |
| Guilherme | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Casa feia quebra e uma nova e bonita é construída. | Homem. | Homem indo para casa bonita. | Homem constrói casa mal feita. |
| Josie | Frase descritiva pós-desenho. Elementos do desenho. | “Atrás da árvore tinha uma flor, meu coração bate muito forte. Olhei pro céu, tinha um monte de estrela, o sol e as nuvens”. | Josie. | Josie olha pro céu e vê estrelas, sol e nuvens. | _____ |
| Cláudia | Nomeação dos elementos desenhados. _____ | Desenho: “flor, borboleta, dois patos e uma menina”. | _____ | _____ | _____ |
| Vivian | Narrativa pós-desenho. Elemento do desenho. | Menina escreve carta para homem, com quem quer casar, mas recebe carta com pedido de casamento de um desconhecido que se chama Bock. | Menina, Homem, Bock. | Menina conhece Bock, apaixonou-se e se casam. | Relata que um homem tentou namorar sua mãe. |
| Bia | Nomeação dos elementos desenhados. _____ | Desenho: “flores, casa, balão, quatro meninas, coração, Igreja”. | _____ | _____ | _____ |
| Bruna | Frase descritiva pós-desenho. Elementos do desenho. | “Eu desenhei eu no mar e eu mais um menino tomando banho de sol”. | _____ | _____ | _____ |
| Daniel | Narrativa pós-desenho Elementos do desenho. | Mulher interrompe casamento dizendo que quer namorar com o noivo. Noiva foge da Igreja, após descobrir traição. | Noiva, Marido, Padre, Mulher forte e escurinha. | Carreta quase atropela noiva. | _____ |

ANEXO III

| QUADRO I: CRIANÇAS HOSPITALIZADAS | | | | | |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NARRATIVAS E FRASES DESCRITIVAS PÓS-DESENHO | | | | | |
| Nome | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Nilo | Narrativa pós-desenho Livro. | Menino aprende sílaba e conta para mãe. Deixa de frequentar escola, mãe bate e leva para psiquiatra. | Menino, mãe e pai do menino, psiquiatra. | Pais morrem, mas todos são felizes para sempre. | Fala de um colega de escola cujos pais morreram, mas que ficou feliz porque arranjou uma mulher. |
| Samuel | Estória inventada. | Dois meninos, mãe, avó e três cachorros são felizes para sempre. | João, Maria, mãe, avó e três cachorros. | Mãe e avó, e dois filhos têm o mesmo nome. | Fala sobre questões relacionadas à nomeação, adoção e filiação. |
| Nanda | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho e lembrança pessoal. | Professora lhe deu um estojo de lápis e que ela retribuiu com beijo e desenho. | Nanda, Professora. | Nanda presenteia professora com desenho. | Fala de sua professora, escola e estudo. |
| Walter | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Menina que mora no campo ganha carro do pai no dia do aniversário. | Menina, Pai da menina. | Menina feliz. | _____ |
| Davi | Frase descritiva pós-desenho. Elementos do desenho. | “O gato tava correndo atrás do boneco e o boneco tava correndo pra brincar. Tá tudo rodeando a casa”. | Gato, Boneco. | Gato e boneco brincam. | Fala do diagnóstico e das limitações provocadas pela doença. |
| Jana | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Sol aparece na floresta depois da chuva e as árvores frutíferas brincam. | Sol, árvores. | Beleza da floresta. | _____ |
| Nilson | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | O que se faz na Igreja. | Gente reza, brinca, dança, canta, assiste missa, celebração e catequese na Igreja. | _____ | Fala sobre vida na roça e faz referências à irmã, colegas, pai, mãe e tia. |
| Tainá | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Três irmãs tentam impedir casamento do Papagaio com Princesa-papagaia. | Papagaio, Princesa-papagaia, Três irmãs. | Papagaio não se separa da princesa e irmãs ficam quietas. | _____ |
| Fátima | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Menina ganha flores quando vai visitar Príncipe que pede sua mão em casamento. | Menina, Príncipe, Rei. | Príncipe casa com menina e ficam felizes. | _____ |
| Ticiano | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Morte e transformação em lobo para quem entrar no prédio quebrado. | Pessoa, Lobo, Macumba, polícia. | Macumba ameaça crianças, adultos e briga com polícia. | Agressão, morte, mutilação (mão e pele), bozó. |

ANEXO IV

| QUADRO II : CRIANÇAS IMEJA | | | | | |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| NARRATIVAS E RECONTO PÓS-DESENHO | | | | | |
| Nome | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Tarso | Narrativa pós-desenho. Elemento do desenho. | Boneco joga bola, não fala com ninguém, vai para escola, dá abraço na mãe. | Boneco, Mãe do boneco. | Boneco vai jogar bola no campo sozinho. | Colegas abusam boneco chamando de jogador fraco. |
| Lena | Narrativa pós-desenho Elemento do desenho. | Maçã de árvore mágica cresce depois de arrancada, mas a poluição mata árvore. | Maçã, árvore mágica. | Poluição do ar matou árvore. | _____ |
| Wellington | Nomeação dos elementos desenhados. | “Uma Igreja, uma árvore, flores, um céu, dois sol porque tá batendo um reflexo e umas nuvens”. | _____ | _____ | _____ |
| Hélio | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho | Menino anda de “skate”, encontra uma casa e um moço lhe diz que todos fugiram com medo de um monstro. | Menino, Moço da casa, Monstro. | Dinossauro pequeno aterroriza e casa de ferro serve para proteger. | _____ |
| Gisa | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Casa com flores, sol e chuva. Borboleta que floreira casa se sente fraca. | Borboleta. | Borboleta desmaia. | Conta que seus pais e irmãos moram na casa. |
| Carolina | Narrativa pós-desenho Elementos do desenho. | Menina entra em uma casa para assistir TV. | Menina. | Menina assiste desenho. | Conta que sua mãe e irmãos moram na casa. |
| Larissa | Narrativa pós-desenho. Elementos do desenho. | Dona de casa joga água para afugentar borboleta que morre. A dona pede perdão a Deus e marido briga com ela. | Borboleta, Estela (=dona da casa), Marido, Deus. | Casal briga, mas são felizes para sempre. | _____ |
| Igor | Narrativa pós-Desenho. Elementos do desenho. | Menino no mar pescando, menino brincando, duas meninas passeando, duas pessoas na praia. | 2 Meninos, 2 Meninas, 2 Pessoas. | Pescar, brincar, passear. | _____ |
| Kátia | Pós-Desenho Não quis desenhar. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| | Reconto pós-desenho. “O Príncipe de Campos Verdes”. | Vento leva moça, empregada tenta comprar toalha para patroa, mas moça diz que não vende. | Vento, Moça, Empregada, Patroa, Moço ferido. | Moça pede para dormir com doente. | _____ |

ANEXO V

| QUADRO III: CRIANÇAS HOSPITALIZADAS | | | | | |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| NARRATIVAS PÓS-CONTO | | | | | |
| Nome | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Duda | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Reelaboração da 1ª narrativa. | Menino de rua consegue casa e um novo pai que também lhe bate por conta de sua desobediência, como seu 1º pai. | Menino de rua, 1º Pai, 2º pai. | Morte do menino. | Menino morre (=castigo) porque tem câncer (=congestão). |
| Camile | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Hospitalização. | Rotina hospitalar: banho, relação com enfermeiras e pacientes. | Crianças, Enfermeiras e Camile. | Ignora porque duas enfermeiras não gostam dela. | Fala dos atritos com companheiros do hospital e da escola. |
| Moisés | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Irmã. | “Chapeuzinho Vermelho”. | Chapeuzinho, Mãe, Avó, Lobo, Caçador. | Caçador salva menina e avó, enche barriga do lobo com pedras e este morre afogado. | Fala de sua irmã e de seu gosto por histórias. |
| Guilherme | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Doença. | Dor no braço quando ia trabalhar com pai. | Gustavo, Pai de Gustavo, Tia, Médico. | Hospitalização e cirurgia. | Fala do abscesso, do erro médico fora do HGE, tratamento e brincadeiras no HGE. |
| Josie | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Reelaboração da frase pós-desenho. | Coração de Josie bate forte em um jardim com flores, árvores e céu estrelado. | Josie. | Josie cheira flor, come fruta e olha para o sol. | _____ |
| Cláudia | Pós-“Príncipe de Campos Verdes”. | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Vivian | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Acidente e hospitalização. | Menina ganha boneca das amigas, cai da laje, enquanto brinca e vai para Hospital. Amigas dizem que foi pouco, caem e uma morre. | Menina, Duas amigas, Pai das amigas, Mãe e Irmão da menina. | Amiga que sobrevive pede desculpas e depois da alta vão brincar de boneca na porta da casa. | Fala sobre seu acidente e mágoa das amigas que deixaram de falar com ela desde que caiu. |
| Bia | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. Irmã. | Pedrinho pede sandálias a Jesus para comer mangas e tem dor de barriga. | Pedrinho, Jesus, Menina, Avó da menina. | Pedrinho demora para devolver sandália e Jesus não empresta mais. | Fala sobre sua Irmã. |
| Bruna | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. Professora. | “Pequena Sereia” | Pequena Sereia, Príncipe. | Pequena Sereia casa com Príncipe e vivem felizes para sempre. | Livros da professora, estória do porco e de “Pinóquio”. |
| Nanda | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. Acidente. | Conta que se queimou com café, pediu ajuda à vizinha, pois sua mãe tinha ido levar sua irmã na escola. | Nanda, vizinha, Mãe e Irmã de Nanda. | Mãe leva Nanda para Hospital. | Hospitalização e tratamento. |

ANEXO V

| QUADRO III: CRIANÇAS HOSPITALIZADAS | | | | | |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| NARRATIVAS PÓS-CONTO | | | | | |
| Nome | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Daniel | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. História de vida. | Conta que sua mãe lhe bate sem motivo, pai perverso bate na mãe e abandona família após seu nascimento. | Rafael, Mãe, Pai, Tios, Avós maternos e paternos. | Menino não se sente querido pelo pai, avós maternos e paternos. | Conta como se queimou. |
| Nilo | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. Acidente. | Nilo pega pólvora para brincar com fogo e queima o rosto. | Nilo, Avó, Mãe e Madrinha de Nilo. | Nilo é levado para maternidade e depois HGE. | Tratamento. |
| Samuel | _____ Acidente. | Conta como provocou fogo e queimou-se enquanto sua mãe, irmãos e padrasto dormiam. | Samuel, Mãe, Dois irmãos, Padrasto. | Samuel é socorrido e levado para HGE. | Acidente e hospitalização. |
| Walter | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Professora. | Leão finge-se de doente para comer animais. | Leão, macaco, outros animais. | Macaco engana leão. | Relata acidente (queda de cavalo) que provocou sua hospitalização. |
| Davi | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. _____ | Animais doentes são cuidados por outros, mas são abandonados e morrem. | Hipopótamo, elefante, girafa, macaco, zebra, ratinho, minhoca. | Abandono seguido pela morte de todos os personagens. | Morte, enterro. |
| Jana | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Livro. | “A Galinha dos Ovos de Ouro” | Fazendeiro, galinha, mulher do fazendeiro. | Fazendeiro arrepende-se por ter matado a galinha. | Ambição não vale a pena. |
| Nilson | Pós-“Príncipe Papagaio”. _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Tainá | Narrativa Pós-“Príncipe Papagaio”. Inventada. | Pais de príncipe opõem-se ao casamento do filho com princesa de quem não gostam. | Príncipe, princesa, pais do príncipe, filhos do príncipe com princesa. | Príncipe casa com princesa, os dois têm filhos e ficam felizes. | _____ |
| Fátima | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. Professora. | Coelho quer saber como fazer para ficar preto como a menina do laço de fita. | Menina do laço de fita, coelho, gata, filhote branco e preto. | Coelho e gata têm filhote branco e preto. | Gato tem filhote com gata. |
| Ticiano | Narrativa pós-“Príncipe Papagaio”. _____ | “Os Três Porquinhos” | Lobo e dois porquinhos. | Lobo e porquinho morrem queimados. | Relata acidente que provocou sua queimadura e hospitalização. |

ANEXO VI

| QUADRO IV: CRIANÇAS IMEJA | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| NARRATIVAS E RECONTO PÓS-CONTO | | | | | |
| Nome Número | Classificação Origem | Tema | Personagens | Desfecho | Associações |
| Igor | Reconto pós-“Príncipe de Campos Verdes”. | Mulher pede filho a Deus nem que fosse um Boi. Mãe arranja noiva para o filho e, depois do casamento, Boi toma banho e transforma-se em Príncipe. | Mãe, Boi-Príncipe, Noiva. | Boi transforma-se em Príncipe. | _____ |
| Gabriel | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. _____ | Mãe de “Chapeuzinho Vermelho” pede para levar cestinha na casa da avó e lhe recomenda não ir pela floresta. | “Chapeuzinho Vermelho”, Mãe e Avó. | _____ | _____ |
| Kátia | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Pessoal. | “Que eu nascesse, ficasse bem grande e eu crescesse, me casasse e fosse feliz para sempre”. | Kátia. | Feliz para sempre. | _____ |
| Tarso | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Inventada. | Dois meninos vão pro rio, mãe pergunta onde está o pai, filho faz perguntas ao pai sobre uma cobra. | Dois meninos, Pais do Menino, Cobra. | Pai responde ao filho que a cobra é grande, tem veneno, mas não morde. | _____ |
| Lena | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Professora. | “Rei da Fome” come livros trazidos por seu criado porque não sabe ler nem escrever. | Rei, Criado. | Rei e criados enviados para escola. | Fala sobre prazer e dificuldades com a leitura |
| Wellington | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Livro. | “Alice no País das Maravilhas” | Alice, irmã de Alice, Coelho, Flores, Dois irmãos buliçosos, Chapeleiro, Cachorro, Girafa, Zebra. | Alice acorda e interrompe sonho. | Estórias da Disney, livro de Aladim e outros. |
| Hélio | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Inventada. | Príncipe faz festa de aniversário com dança, canto e sopa. | Príncipe, Dançarinas, Homens do Príncipe. | Convidados dão sopa ao Príncipe. | _____ |
| Gisa | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. | Três porquinhos moram em uma casa e contam estória. | Três porquinhos. | Cada porquinho conta uma estória mais linda do que a outra. | _____ |
| Carolina | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Primo. | “Chapeuzinho Vermelho” | “Chapeuzinho Vermelho”, Mãe e Avó, Lobo e Caçador. | Caçador tira avó da barriga do lobo. | Fala sobre a comemoração de seu aniversário. |
| Lena | Narrativa pós-“Príncipe de Campos Verdes”. Mãe. | “Chapeuzinho Vermelho” | “Chapeuzinho Vermelho”, Mãe e Avó, Lobo Mau, Pescador. | Pescador tira avó da barriga do lobo, coloca pedras e ele se afoga. | _____ |