

O BRINQUEDO SIMBÓLICO COMO UMA NARRATIVA

André Guirland Vieira

Dissertação apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de mestre em Psicologia
sob a orientação da
Profa. Dra. Tania Mara Sperb

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Março, 1997

“O homem brinca somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando brinca”.

Schiller

Para
Maria Cristina Giacomazzi

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Tania Mara Sperb que acolheu a idéia inicial deste trabalho e que, através de tão prolíficas discussões, a desenvolveu comigo até o momento em que a idéia se transformou em dissertação.

À Miriam Gomes de Freitas que, em nossas discussões, proporcionou-me o entendimento do processo criativo envolvido na elaboração deste trabalho.

À minha companheira Maria Cristina Giacomazzi, cujo apoio e discussões tanto enriqueceram a elaboração deste trabalho.

À Marlete Diesel pela fundamental colaboração na transcrição dos vídeos.

Ao Richie pelo belíssimo trabalho artístico da capa, bem como pela produção das fotos e da capa.

Ao Alexandre Ricardo dos Santos pelo apoio na bibliografia sobre imagem.

À Miriam Scopel pelo encaminhamento de sujeitos de pesquisa.

À Luciana Castoldi por intermediar meus contatos com o sistema escolar estadual, o que resultou no encaminhamento de sujeitos de pesquisa.

À Professora Wani Woloski, que tão gentilmente permitiu meu acesso ao sistema educacional do município de Camaquã para a elaboração do estudo piloto.

SUMÁRIO

	página
RESUMO	8
ABSTRACT	9
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	10
O conceito de narrativa	11
A Semiótica narrativa e a estrutura elementar da significação ...	25
O conceito de símbolo e o brinqueado simbólico em Jung	27
Imagem, símbolo e narrativa	41
Revisão da bibliografia	46
Problema e hipótese de estudo	48
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	49
Delineamento	49
Sujeitos.....	51
Material e Instrumentos	52
Procedimento	52
Análise dos dados	53
CAPÍTULO III - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	55
Caso O.	55
Caso M.	76
Caso N.	85
Considerações Finais	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	97

LISTA DE FIGURAS

	página
1. O cenário da batalha	98
2. Um momento da batalha: A luta com o helicóptero	99
3. A onda destrói o navio	99
4. O cemitério e os carros dos turistas	100
5. Os animais protegem o cemitério	101
6. O sapo devora as moedas	101
7. A fila de carros se detém diante do incêndio	102
8. Os carros aguardam que os bombeiros apaguem o fogo	103
9. Quando o incêndio é dominado, os bombeiros retornam e os carros encontram seu lugar definitivo.....	103
10. O acidente bloqueia o fluxo de carros	104
11. Os carros acidentados são levados para a oficina	104
12. Os carros voltam a andar, formando, agora, um círculo	105
13. Os carros estacionam	105
14. A igreja sob os móveis, o poço, o posto de gasolina, a ponte e a pracinha	106

RESUMO

A fim de examinar se o brinqueado simbólico organiza-se numa forma narrativa capaz de desvelar a subjetividade da criança, no presente trabalho é estudado o brincar produzido por três crianças, respectivamente a partir de três estudos de caso. Em cada caso é feita, primeiramente, uma comparação entre as situações de brincar e o esquema narrativo de Todorov. Em seguida, o sentido das narrativas é analisado e comparado com o contexto de vida da criança, segundo a metodologia proposta por Jung. Ao final, os resultados dos estudos de caso são comparados. Nosso estudo demonstra que o brinqueado simbólico organiza-se como uma narrativa, mas discute o emprego do conceito de narrativa exclusivamente a partir da narratologia. Isto porque o brinqueado simbólico pode, também, se organizar como uma imagem. Neste estudo, também é mostrado e discutido o modo como a subjetividade da criança aparece no brinqueado simbólico.

ABSTRACT

The possibility of symbolic play to be organized as a narrative which would allow for the study of children's subjectivity is examined in this study through the use of a case study design. The play activity of three individual children constitutes each a study case. To analyse play situations firstly a comparison is made with Todorov's narrative schema. Secondly, narratives sense is analysed and compared to children's life contexts following Jung's procedure. Finally, study case results are compared. The study shows symbolic play as indeed organized in a narrative form, however discusses the use of the concept of narrative exclusively from the standpoint of narratology. Symbolic play can also organize itself as an image. This study shows and discusses as well the manner child's subjectivity is revealed in symbolic play.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Os primeiros estudos sobre o simbolismo do brincar¹ na criança parecem ter se desenvolvido dentro do movimento psicanalítico a partir de uma série de trabalhos que iniciaram com Freud (1909/1953) em seu livro “Análise da fobia em um menino de cinco anos”, continuando com Jung (1910/1981) em “Sobre os conflitos da alma infantil”, e mais tarde, novamente com Freud (1921/1952) em seu “Mais além do princípio do prazer”. Segundo Todorov (1971), os estudos sobre a linguagem onírica, e podemos incluir aí os estudos sobre a fantasia e o brinquedo simbólico, por parte dos sistemas psicanalíticos constituem um dos poucos existentes sobre o que ele chamou de gramática das atividades simbólicas. A partir desses estudos, os psicólogos passaram a se interessar mais pelo tratamento de crianças, usando o brinquedo simbólico como recurso terapêutico. Mas o brincar também irá exercer um papel de grande importância na psicologia clínica infantil sob a forma de um mediador entre a criança e o terapeuta. Em psicoterapia, por exemplo, o brincar vai estar para a criança assim como a fala está para o adulto. Segundo Vygotsky (1935/1991), “O brinquedo simbólico pode ser entendido como um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”(p. 123). Neste sentido, o brinquedo simbólico cumpre um papel de meio através do qual se articula uma narrativa sobre a vida da criança, papel exercido pela fala no caso do tratamento de adultos. Segundo Bruner (1984), o brincar, tal qual a palavra, é capaz de desvelar a interioridade da criança, projetada no jogo e no “cenário” construído em torno dele. Enfim, o brincar é tratado como uma narrativa capaz de dizer algo da subjetividade da criança, uma narrativa que pode ser lida e interpretada. Tal proposição teórica sobre o brinquedo simbólico parece encontrar eco em recentes estudos de Bruner (1990), segundo os quais o homem possui uma predisposição de organizar sua experiência sob a forma de narrativa.

¹Utilizaremos neste estudo a palavra *brinquedo* com o significado de objeto cultural utilizado na atividade de brincar, enquanto que a atividade propriamente dita será nomeada *brinquedo simbólico* ou simplesmente *brincar*.

Não nos surpreenderia, portanto, se tal atividade expressiva tão significativa para a criança estivesse também organizada sob a forma de uma narrativa.

O Conceito de Narrativa

Mas o que é a narrativa, como pode ela ser definida? Na verdade os primeiros estudos da narrativa começaram a partir da Poética de Aristóteles (1992), escritos em torno do ano de 335 a. C.. A profundidade com que este autor analisou as partes e o funcionamento da tragédia foi tão grande que até hoje esta permanece sendo uma obra de referência para o entendimento da narrativa. O problema da narrativa foi retomado mais recentemente por Vladimir Propp (1928/1983) que, analisando os contos de fada russos, lançou os alicerces da atual narratologia. Em seu trabalho, Propp (1928/1983) se propõe a fazer uma morfologia dos contos maravilhosos. Como morfologia o autor entende uma descrição dos contos segundo as suas partes constitutivas e as relações destas partes entre si e com o conjunto. Analisando e comparando a distribuição dos motivos em diversos contos, Propp descobriu que muitas vezes os contos emprestam as mesmas ações a personagens diferentes. Muitas são as situações, quando comparamos contos diferentes, que se resumem numa mesma ação na qual o que muda são os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções. Assim, ele propõe um estudo dos contos a partir das funções das personagens.

“No estudo do conto, a questão de saber o que fazem as personagens é a única coisa que importa; quem faz qualquer coisa e como o faz são questões acessórias” (Propp, 1928/1983, p. 59)

Assim, as funções das personagens representam as partes fundamentais do conto. Propp define função como “a ação de uma personagem definida do ponto de vista de seu significado no desenrolar da intriga” (p. 59). Isto porque, atos idênticos podem ter significados diferentes e assumir funções diferentes na medida em que os elementos morfológicos da ação, sempre em relação ao contexto do conto, sejam diferentes. Propp chega a quatro teses fundamentais. 1ª- Os elementos constantes permanentes, do conto são as funções das personagens, quaisquer que sejam estas personagens e qualquer que

seja o modo como são preenchidas estas funções. As funções são as partes constitutivas fundamentais do conto. 2ª- O número das funções do conto maravilhoso é limitado. 3ª- A sucessão das funções é sempre idêntica. 4ª- Todos os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo no que diz respeito à estrutura.

Devemos ter em mente que as teses citadas aqui só dizem respeito ao folclore, não constituindo uma particularidade do conto enquanto conto, assim os contos criados não estão submetidos a estas regras.

As funções do conto maravilhoso se resumem a trinta e uma, das quais as sete primeiras constituem a parte preparatória do conto. A intriga propriamente dita se origina no momento em que se pratica a maldade. Todas estas funções nem sempre existem quando tomado um conto particular, mas a ordem em que surgem no desenrolar da ação é sempre a mesma.

Os contos principiam por uma EXPOSIÇÃO de uma SITUAÇÃO INICIAL, que não se caracteriza como uma função, mas constitui um elemento morfológico importante. Em seguida principiam as funções.

I- Um dos membros da família afasta-se de casa.

II- Ao herói impõe-se uma interdição.

III- A interdição é transgredida.

--- Aparece no conto um agressor ---

IV- O agressor tenta obter informações.

V- O agressor recebe informações sobre a sua vítima.

VI- O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens.

VII- A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber.

VIII- O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o.

VIII-a) Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa.

IX- A notícia da malfeitoria ou da falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade.

X- O herói-que-demanda aceita ou decide agir.

XI- O herói deixa a casa.

XII- O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico.

XIII- O herói reage às ações do futuro doador.

XIV- O objeto mágico é posto à disposição do herói.

XV- O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objetivo de sua demanda.

XVI- O herói e seu agressor confrontam-se em combate.

XVII- O herói recebe uma marca.

XVIII- O agressor é vencido.

XIX- A malfeitoria inicial ou a falta são reparados.

XX- O herói volta.

XXI- O herói é perseguido.

XXII- O herói é socorrido.

XXIII- O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país.

XXIV- Um falso herói faz valer pretensões falsas.

XXV- Propõe-se ao herói uma tarefa difícil.

XXVI- A tarefa é cumprida.

XXVII- O herói é reconhecido.

XXVIII- O falso herói ou o agressor, o mau é desmascarado.

XXIX- O herói recebe uma nova aparência.

XXX- O falso herói ou o agressor é punido.

XXXI- O herói casa-se e sobe ao trono.

Estas funções são repartidas entre as personagens segundo certas esferas. Estas esferas correspondem às personagens que cumprem as funções. Encontramos no conto maravilhoso sete personagens com suas respectivas esferas de ação.

- 1- A esfera de ação do agressor.
- 2- A esfera de ação do doador.
- 3- A esfera de ação do auxiliar.
- 4- A esfera de ação da princesa e do seu pai.
- 5- A esfera de ação do mandatário.
- 6- A esfera de ação do herói.
- 7- A esfera de ação do falso herói.

As esferas de ação se repartem entre as personagens do conto segundo três possibilidades:

- 1- A esfera de ação corresponde exatamente à personagem.
- 2- Uma única personagem ocupa várias esferas de ação.
- 3- Uma só esfera de ação divide-se entre várias personagens.

Segundo Propp, o texto do conto pode ainda se dividir em seqüências.

“Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de ação uma seqüência. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova seqüência. Um conto pode ter várias seqüências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas seqüências este se compõe” (Propp, 1928/1983; p. 144)

Finalmente, as outras partes constitutivas do conto seriam os elementos de ligação; as motivações; as formas de entrada em cena dos personagens, como a chegada

do dragão que rapta ou o encontro com Baba Yaga; os elementos acessórios atributivos, como a casinha de Baba Yaga ou os seus pés de argila.

O que para os autores subsequentes à Propp será tomado como de grande importância é a abordagem funcional dos elementos do conto. Isto porque, o fato de podermos trabalhar com funções nos permitirá uma abordagem estrutural do conto. Visto que Propp será um precursor do estruturalismo.

Bremond (1966) irá fazer uma profunda revisão dos trabalhos de Propp, propondo como modelo para os enunciados narrativos uma estrutura triádica. Sua proposta de esquema narrativo não mais se limitará ao conto folclórico, podendo ser expandida para as narrativas em geral. A partir desse momento, falar-se-á de uma estrutura dos enunciados narrativos.

“Partindo do fato que a natureza cronológica da estória implica que um evento 1º comece (= antes), 2º se desenvolva (= durante) e termine (= depois), segundo uma relação do conseqüente ao antecedente, Bremond estabelece uma *lógica de possibilidades* que esclarece o encadeamento tanto das ações, como das virtualidades e das atualizações” (Adam, 1985; p. 26).

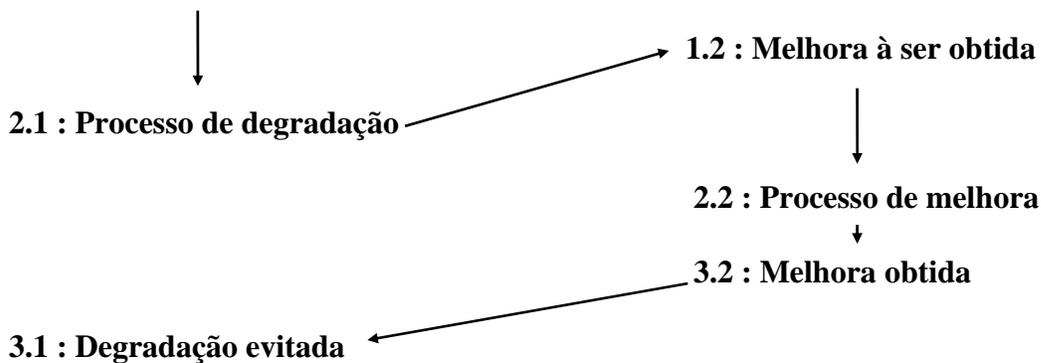
Adam (1985) faz uma releitura do encadeamento das funções narrativas de base de Bremond que nos parece muito oportuna. Adam (1985) parte do princípio de que o processo narrativo apresenta uma situação lógica onde atuam três papéis básicos: *vítima, agressor e ajudante*, que se organizam segundo o seguinte encadeamento.

DEGRADAÇÃO → MELHORA → AJUDA
em curso e a evitar da situação da vítima demandada de um ajudante

Se ao final do processo a ajuda é recebida, então a melhora será obtida e a degradação evitada. Por outro lado, se o processo de ajuda falha ou não é iniciado, não haverá melhora e a degradação não será evitada. Adam (1985), entretanto, salienta que a maior parte das narrativas repousam sobre a alternância entre as fases de *degradação e melhora*, de *equilíbrio* e de *desequilíbrio*, sendo o processo de ajuda um elemento teórico acrescentado pelo próprio Adam.

Há uma segunda maneira de expressar o processo narrativo em Bremond (citado em Adam, 1985), também a partir de uma lógica triádica. Neste novo esquema o processo narrativo é organizado a partir de uma função que poderia ser denominada como **virtualidade**, função que abre a possibilidade de um processo (conduz à realização de um evento); a qual é seguida por uma **atualização**, função que realiza esta virtualidade (conduz o evento a um ato); a qual leva a um **resultado**, função que fecha o processo (resultado obtido). Segundo Adam (1985), o esquema narrativo de Bremond pode ser representado a partir da combinação de duas tríades elementares em um esquema por enclave, o que nos daria um modelo de construção válido para todo o enunciado narrativo:

1.1 : Degradação potencial



O esquema narrativo tal como proposto por Adam (1985) permitiria a introdução de uma nova série, desta vez representando o processo de ajuda, o qual iniciaria a partir do *processo de melhora* (o 2.2 do esquema acima).

Os trabalhos de Propp e Bremond (citados por Adam, 1985) nos dão uma primeira visão do que poderíamos chamar de unidade mínima da narrativa: a proposição narrativa. Adam define proposição narrativa como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores. “Uma *proposição narrativa* se apresenta como *um predicado relacionado a ‘n’ argumentos-papéis narrativos*” (Adam, 1985; p. 37). Isto de forma que o predicado organize os elementos e distribua os papéis. Tomemos um exemplo do próprio Adam. A seguinte proposição narrativa: *Margarida ameaçou seu marido com*

um rolo de massa implica uma série de predicados qualificativos que marcam o estado de ser das personagens:

- A2 É o marido de A1.

- A2 É um homem.

- A1 É uma mulher braba.

- A3 É um utensílio utilizado em uma cena estereotipada.

Esta proposição também implica um predicado *funcional* (um *fazer*):

- A1 ameaça A2 através de A3.

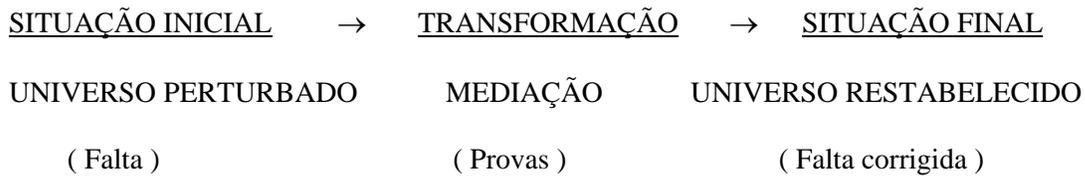
Adam reduz a três lugares potenciais a participação na proposição narrativa. Assim, há o **Agente (A1)**, que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o **Paciente (A2)**, que se submete às transformações; e por fim o **Objeto (A3)**, que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas irão se agrupar, formando assim o que poderíamos chamar de um texto narrativo.

Estas primeiras considerações teóricas a respeito do funcionamento da narrativa já nos permitem traçar algumas condições para que um enunciado possa ser definido como uma narrativa. Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

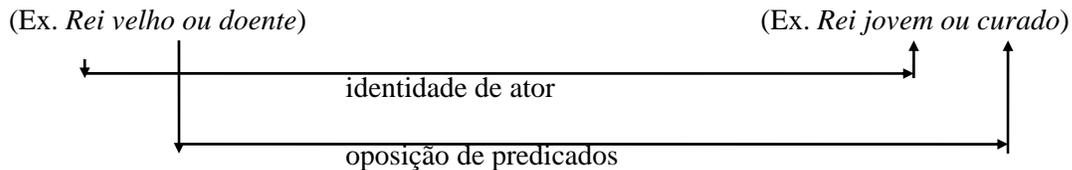
“Vimos que o reagrupamento de proposições narrativas em tríades imbricadas constituem grupos de funções. São estes grupos de proposições organizadas em ciclos que formam as seqüências narrativas. Para que um grupo de proposições narrativas forme uma seqüência é preciso não

somente que um mesmo ator as unifique atravessando-as, mas também que haja uma transformação” (Adam, 1985, p. 54).

Adam (1985) sintetiza nossa visão de narrativa até aqui em um quadro bastante elucidativo:



ENUNCIADO DE ESTADO → ENUNCIADO DE FAZER → ENUNCIADO DE ESTADO



Paralelamente aos estudos de Bremond (1966), que combinam uma seqüência de atos e proposições em uma *ordem cronológica* tal como vista acima, é elaborado um entendimento da narrativa a partir de uma *ordem configuracional*, baseada na compreensão de que o enunciado narrativo se organiza como uma estrutura bem mais complexa do que o simples encadeamento cronológico dos fatos. Veremos a seguir uma série de autores responsáveis pela elaboração de uma ordem configuracional do enunciado narrativo.

Um dos primeiros pesquisadores a teorizar sobre uma macro-estrutura do enunciado narrativo parece ter sido Jung (1945/1984). Estudando uma quantidade muito grande de sonhos (mais de mil por ano, segundo o autor), Jung reparou que o sonho tende a se organizar como um drama. Retomando o conceito aristotélico de drama, Jung (1945/1984) irá afirmar que certos sonhos, os quais chamou de “sonhos médios”, apresentam tal estrutura. Estes sonhos começam com uma *Exposição*, onde aparece a situação inicial do drama com indicações de lugar, personagens e tempo. Segue-se a fase do *Desenvolvimento* da ação, que cresce até o momento de *Culminação* ou *Peripécia*.

Aqui acontece qualquer coisa de decisivo, ou a situação muda inteiramente. A quarta e última fase é a *Lise, Solução* ou *Resultado* produzido pelo trabalho de sonho. É onde ocorre o desenlace da ação que se desenrola ao longo do sonho. Jung salienta que muitas vezes falta esta quarta parte, assim o sonho termina em seu momento de maior tensão.

É interessante notar que Jung (1945/1984) não irá empregar o termo “narrativa”, mas sim “drama”, utilizando, assim, a mesma terminologia empregada por Aristóteles (1992). Tal fato se explica pelo estado da arte na época. De qualquer maneira, a unanimidade entre os estudiosos da narrativa em apontar Aristóteles como seu principal precursor nos autoriza a entender “drama” como “narrativa”. Outro ponto que deve ser salientado é o fato de que Jung organiza sua estrutura narrativa a partir de quatro macro-proposições: *Exposição, Desenvolvimento, Peripécia e Resultado*. Encontraremos uma estruturação muito semelhante a esta nos trabalhos de Labov e Waletzky (1967), embora estes autores nos proponham uma estrutura dividida em cinco macro-proposições.

Labov e Waletzky (1967) coletaram um grande número de narrativas orais em adultos e crianças em diversas culturas, sendo sua abordagem de análise da narrativa freqüentemente utilizada por aqueles que trabalham com a narrativa oral. Labov (1968, citado por Peterson & McCabe, 1983) define narrativa como “um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma seqüência verbal de proposições² com a seqüência de eventos que de fato ocorreu” (p.287). Segundo ele, a narrativa vai ter duas funções fundamentais: de referência e avaliação. A função de referência aparece na transmissão de informações que encontramos na narrativa, sendo estas de lugar, tempo, personagens, de eventos - o que, o onde e o como os fatos ocorreram - a seqüência temporal das ações ou dos episódios. A função de avaliação transmite ao ouvinte o motivo da narrativa ter sido contada, tanto na forma da expressão explícita da importância da história para o narrador, como na dos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa (Peterson & McCabe, 1983). Assim, Labov e Waletzky (citados por Adam, 1984) centram sua definição de núcleo narrativo “menos sobre a organização temporal e sobre o esqueleto dos eventos objetivos do que sobre a dimensão avaliativa

² Tradução do inglês *clauses*.

que precisa o ponto central da narrativa, e colocando o acento sobre os eventos mais importantes” (p.84).

Segundo Adam (1984), a lingüística textual de Labov entende que a narrativa, além de uma dimensão cronológica-sequencial que ordena os elementos um após outro, comporta e necessita uma dimensão figuracional, na forma de uma macro-estrutura semântica, na qual é a “figura” que ordena os elementos um ao lado do outro. Desta forma, a narrativa vai ter uma superestrutura textual composta de macro-proposições de *orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral*, dentro das quais se agrupam as proposições, estas as menores unidades da narrativa. As proposições são as sentenças, frases ou sub-frases, que compõem o texto, podendo, conforme suas características, ser divididas em uma dessas categorias ou macro-proposições. Labov e Waletzky (1967) definem uma narrativa mínima como “uma seqüência de duas proposições narrativas restritas, temporalmente ordenadas, de maneira que uma mudança em sua ordem resultará na mudança na seqüência temporal da interpretação semântica original” (p.27).

Labov e Waletzky (1967) organizaram a estrutura macroproposicional da narrativa em um esquema tipo árvore:



Tal esquema divide a narrativa em cinco macro-proposições. Um texto narrativo inicia a partir de uma *Orientação* na qual são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, ocorre uma *Complicação* através de uma ação que visa modificar o estado inicial e que dá início à narrativa propriamente dita. A narrativa, então, culmina no momento em que uma *Ação* transforma a nova situação provocada pela complicação ou em que uma *Avaliação* da nova situação indica as

reações do sujeito do enunciado. A narrativa, então, chega a um *Resultado* em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da estória. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma *Moral*, a partir das conseqüências da estória.

Todorov (1971), a partir da crítica literária, proporá uma definição mais estruturalista da narrativa que também aponta para uma divisão do enunciado narrativo em cinco macro-proposições.

“A intriga mínima consiste na passagem de um equilíbrio a outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Há, por conseguinte, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro” (Todorov, 1971; p. 124).

Em um trabalho posterior, Todorov (1973) repete este mesmo texto acrescentando, no entanto, uma divisão da seqüência narrativa em cinco macro-proposições. O que aparecia implícito em seu trabalho anterior aparece aqui explicitado. A primeira macro-proposição (Pn1) corresponderia, assim, à situação estável inicial. A segunda (Pn2), à força que a vem perturbar. A terceira (Pn3), corresponde ao estado de desequilíbrio resultante. A quarta (Pn4), à força em sentido inverso que vem restabelecer o equilíbrio. Finalmente, a quinta (Pn5) corresponde ao novo equilíbrio estabelecido. De sorte que uma narrativa mínima é composta de dois estados distintos (Pn1 e Pn5) intermediados por uma série de macro-proposições narrativas medianas que asseguram a transformação de um estado em outro. Larivaille (citado por Adam, 1985) organiza o esquema narrativo de Todorov (1971 e 1973) de forma bastante elucidativa:

Pn1 = *Estado inicial* (antes do processo)

Pn2 = *Função que abre um processo* (início do processo)

Pn3 = *Processo propriamente dito* (processo)

Pn4 = *Função que fecha o processo* (fim do processo)

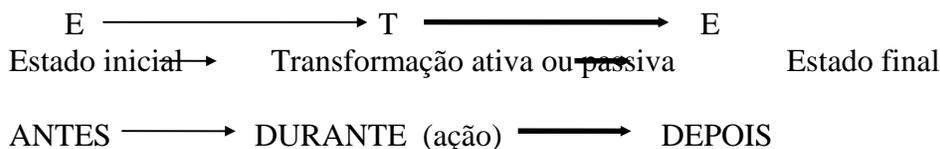
Pn5 = Resultado - Estado final (após o processo)

Esta série lógica de proposições narrativas será denominada por Todorov (1973) de *Seqüência Narrativa*. Mas para além da seqüência narrativa, poderemos encontrar enunciados mais complexos, nos quais agrupam-se, de maneira encadeada, mais de uma seqüência. Tais enunciados serão denominados de *Textos Narrativos*. A relação entre proposição, seqüência e texto narrativo pode ser formalizada, segundo Adam (1985; p.58), do seguinte modo:

Sn → (Pn1 (Pn2 (Pn3 (Pn4 (Pn5))))))

Tn → (Sn1 (Sn2 (Sn... (Sn x-1 (Sn x))))))

Adam, entretanto, de certa forma revê o modelo narrativo de Todorov (1971 e 1973). Para Adam, o mais importante na seqüência narrativa mínima é a passagem e a transformação de um estado inicial (Pn1) em um estado final (Pn5), sendo as macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4) os elementos que asseguram esta transformação. Deste modo, não encontraremos em Adam (1985) a necessidade de associarmos o estado inicial a um estado de equilíbrio, segundo ele o estado inicial pode ser equilibrado ou não. Assim, seqüência narrativa elementar pode, segundo Adam (1985), ser representada do seguinte modo:



Adam (1985) procede, assim, a passagem para um nível mais abstrato de leitura do modelo narrativo de Todorov (1971 e 1973).

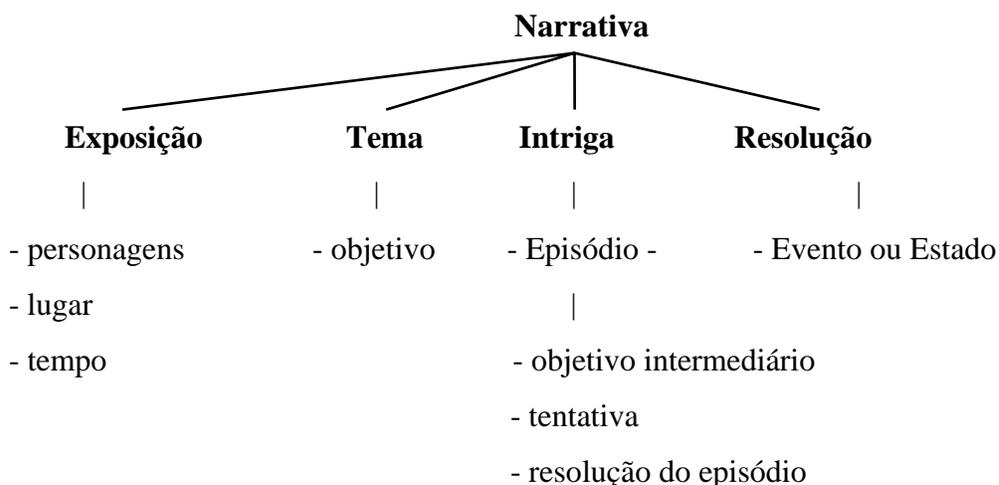
Na psicologia cognitiva, encontraremos a formulação de uma superestrutura proposicional da narrativa nos estudos sobre compreensão e memorização de narrativas efetuados por Mandler & Johnson (1977), Thorndyke (1977), van Dijk (citado por Adam,

1985) e Glenn (1980), entre outros. Peterson e McCabe (1983) sintetizam a abordagem desses autores, chamando-a “análise episódica” da narrativa:

“A maioria das histórias são vistas como descrições de um comportamento dirigido para um fim. Assim, algo acontece ao protagonista que produz uma resposta interna: isto é, o desenvolvimento de uma meta. Metas são estados internos de motivação, e eles precipitam tentativas de alcançar estas metas, resultando em conseqüências bem ou mal sucedidas. Assim, a história se constrói numa ordem lógica a partir de um motivo, passando por uma tentativa até uma conseqüência” (Peterson & McCabe, 1983; p. 67)”

Assim, Mandler e Johnson (1977) e Glenn (1980) dividem a narrativa em um “*Setting*” constituído por um estado inicial e/ou um evento, seguido por um ou mais *Episódios*. Cada episódio, por sua vez, comporta um início, um desenvolvimento e um fim. O *setting* e os episódios são organizados em um esquema de arborescência, funcionando como uma macro-estrutura da narrativa. Já em Thorndyke (1977), encontraremos uma organização mais semelhante a de uma estrutura de macro-proposições narrativas. Segundo Thorndyke, “os componentes requisitados por todas as histórias são *Setting, Tema, Intriga e Resolução*”. A gramática de Thorndyke pode ser melhor explicada no seguinte esquema:

- | | |
|--------------|--|
| 1- Narrativa | Exposição + Tema + Intriga + Resolução. |
| 2- Exposição | Personagens + Lugar + Tempo. |
| 3- Tema | Objetivo do herói + Evento. |
| 4- Intriga | Episódio(s). |
| 5- Episódio | Objetivo intermediário + Tentativa(s) + Resolução do episódio. |
| 6- Tentativa | Evento(s) ou Episódio |
| 7- Resolução | Evento e/ou Estado. |



Dos esquemas narrativos acima apresentados, dois melhor se adaptam às exigências deste trabalho: o esquema de Jung (1945/1984) e o de Todorov (1971 e 1973). Isto porque ambos os modelos, por motivos diferentes, permitem uma aplicação fora da linguagem verbal. O modelo de Jung foi construído a partir de um sistema de imagens, isto é, os sonhos. Já o esquema narrativo de Todorov, devido a seu caráter estruturalista, prescinde de elementos lingüísticos, tais como os conetivos causais, tão importantes aos demais modelos. Neste trabalho, escolhemos o modelo de Todorov (1971 e 1973) como instrumento de análise das estruturas narrativas no brincar. Isto porque foi nossa intenção promover uma discussão entre a psicologia, de um lado, e a crítica literária e a lingüística, de outro, campos onde se encontram os atuais estudos da narrativa.

Concluindo, podemos, depois deste percurso, formular que para haver uma narrativa é preciso que haja 1º- uma relação cronológica e lógica entre os eventos e as ações dos atores e 2º- que os eventos tenham uma organização macro-proposicional. Mas para além da organização de uma gramática, o estudo da narrativa nos coloca também o problema da compreensão do texto narrativo. Neste sentido, os trabalhos da Semiótica narrativa de Greimas (citado por Adam, 1984 e 1985 e Barros, 1988) são bastante elucidativos.

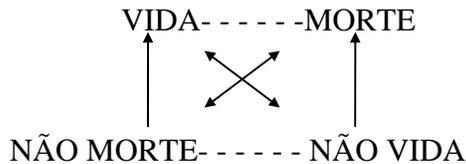
A Semiótica Narrativa e a Estrutura Elementar da Significação

Enquanto uma lingüística estrutural vai se preocupar com a estrutura formal do texto, a Semiótica se preocupará em encontrar o sentido de um texto a partir de sua estrutura narrativa. Desta forma, a Semiótica entende que o sentido de uma narrativa se forma ao longo de um *percurso gerativo* que articula níveis diferentes de profundidade de leitura, que vão do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto (Barros, 1988). Teremos, portanto, três níveis de produção de sentido, um em nível das estruturas fundamentais, instância mais profunda, na qual são determinadas as estruturas elementares do discurso; outro, das estruturas narrativas, que seria o nível intermediário em que são determinados os actantes; e, finalmente, o das estruturas discursivas, mais próximo da manifestação textual, no qual os actantes tomam formas específicas, passíveis de serem nomeadas, transformando-se assim em atores ou personagens. A Semiótica procura, desta forma, apreender o sentido do texto a partir de sua própria estrutura, propondo uma *análise imanente* do texto e entendendo-o como uma máscara, “sob a qual é preciso procurar as leis que regem o discurso” (p.13).

“A noção de percurso gerativo é fundamental para a teoria Semiótica. Prevê-se a apreensão do texto em diferentes instâncias de abstração e, em decorrência, determinam-se etapas entre a imanência e a aparência e elaboram-se descrições autônomas de cada um dos patamares de profundidade estabelecidos no percurso gerativo. (...) O nível propriamente semiótico, imanente, compreende o percurso gerativo todo e distingue-se do nível lingüístico (ou pictórico, gestual, etc.) aparente, que se situa fora do percurso gerativo e em que se reconhecem as estruturas textuais” (Barros, 1988, p.15).

Segundo a autora, a Semiótica toma a linguagem não como um sistema de signos, mas de significações, ou relações, pois a significação decorre da relação. Desta forma, uma grandeza semiótica será sempre uma rede de relações e nunca um termo isolado. Portanto, a estrutura mínima da significação será a de uma oposição entre dois termos-objetos da mesma categoria semântica. A estrutura elementar da significação se organiza, segundo Greimas (citado por Barros, 1988), no quadrado semiótico, que é um modelo

lógico que integra um número limitado de relações de significação por oposições de contradição, contrariedade e complementaridade. Vejamos como exemplo ilustrativo o das relações de significação entre vida e morte.



De acordo com o quadrado semiótico temos entre VIDA e MORTE uma relação de contrariedade; entre VIDA e NÃO VIDA, e MORTE e NÃO MORTE uma relação de contradição; e entre VIDA e NÃO MORTE, e MORTE e NÃO VIDA uma relação de complementaridade. A partir da semiótica, o significante vida extrai seu significado a partir de uma relação de contrariedade com, por exemplo, o significante morte, e vice versa; mas também por uma relação de contradição com o significante não vida e de complementaridade com não morte. Isto é, o significado do conceito vida será dado pelas relações de oposição que ele mantém com outros conceitos dados no texto no qual ele está inserido. Na busca do sentido em um texto narrativo, tal oposição será dada na relação entre o momento inicial e o momento final da estória. Se o processo narrativo constitui numa transformação de estados, a comparação entre os estados limites da narrativa será fundamental para a compreensão de seu sentido. Segundo Adam (1985), “desde seus primeiros trabalhos, Greimas propôs que se considerasse a existência de uma narrativa desde que um texto descrevesse a passagem de um sujeito, de um estado de posse ou de falta de um objeto valorizado até o estado inverso” (p. 141). Assim, o estado inicial foi definido como *invertido*, enquanto que o final foi definido como *colocado*.

A Semiótica narrativa teve, neste trabalho, o papel de nortear nossos passos na busca do entendimento do sentido das narrativas produzidas no brincar das crianças. Sua principal contribuição foi a de proporcionar a noção de que o texto narrativo se desenvolve em um percurso de transformações que inicia no estado inicial da narrativa e termina em seu estado final. A partir disso, em nossa análise, olharemos para os limites da narrativa, procurando entender o sentido das transformações ocorridas entre eles.

Até agora tratamos de um dos pólos desse estudo: a narrativa. Nosso próximo passo será o de buscar compreender o conceito de símbolo de Jung, bem como sua noção de brinquedo simbólico, assuntos que trataremos a seguir.

O Conceito de Símbolo e o de Brinquedo Simbólico em Jung

De grande importância para este trabalho é definirmos qual a concepção de Jung a respeito do brincar. Para Jung (1912/1986), o brincar e o fantasiar estão intimamente relacionados, e será justamente a partir de seus estudos sobre o caráter da fantasia e da imaginação que poderemos entender sua concepção do brincar. Em um de seus mais antigos e significativos trabalhos sobre o tema intitulado “Símbolos de transformação”, Jung (1912/1986) coloca-se questões tais como “Porque os sonhos são simbólicos?” “Como se constituem as fantasias?”. Respondendo a tais questões, Jung propõe a coexistência no homem de dois tipos de pensamento, o primeiro dos quais é denominado ‘pensamento lógico’. O pensamento lógico trabalha com a linguagem, “a matéria com que pensamos é a linguagem e o conceito lingüístico” (p. 10). “Trabalho” é um conceito muito apropriado a este modo de pensar, isto porque o pensamento lógico exige esforço. Outra característica do pensamento lógico é a possibilidade de ser dirigido ou desenvolvido a partir de uma idéia inicial ou diretriz, sendo por isso também denominado de pensamento dirigido. O pensamento dirigido é voltado para a realidade objetiva, e o próprio fato de ter como estofa a linguagem faz com que ele seja um pensamento voltado para fora, para a comunicação, a Cultura e a adaptação.

“O pensamento dirigido ou, como talvez o possamos chamar, o pensamento lingüístico, é o instrumento evidente da Cultura. E por certo não erramos quando dizemos que o enorme trabalho de educação que os séculos exerceram sobre o pensamento dirigido, justamente pelo peculiar desenvolvimento do pensamento a partir do individual-subjetivo para o social-objetivo, forçou um processo de adaptação do espírito humano ao qual devemos a empiria e a técnica moderna, fenômeno absolutamente novo na história do mundo” (Jung, 1912/1986; p. 14).

O pensamento lógico é, desta forma, o instrumento da Cultura, não só é capaz de produzir aquisições novas e trabalhar no sentido da adaptação, como também é capaz de abstração. Para Jung (1912/1986), o pensamento lingüístico se aproxima do tipo de pensamento que James (1893) chama de 'reasoning', o qual pode ser traduzido por raciocínio ou pensamento lógico. Mas o que acontece quando não pensamos de modo dirigido? No momento em que nos entregamos a devaneios e não mais nos esforçamos para dirigir o pensamento no sentido da resolução de um problema, ele deixa de ser guiado por uma idéia diretriz e passa a seguir seu próprio fluxo associativo, passa a ser guiado por motivos inconscientes. Segundo James (1893),

“Nosso pensamento consiste, em grande parte, de séries de imagens das quais uma acarreta a outra, de uma espécie de devaneio, de que os animais superiores provavelmente também são capazes. Não obstante, este tipo de pensamento leva a conclusões racionais, tanto de ordem prática como teórica. Aqui os elos entre os termos são ou de 'contiguidade' ou de 'similaridade', em conseqüência da mistura dos quais dificilmente poderemos ser incoerentes. Como regra geral, neste tipo de pensamento irresponsável, os elementos, ligados entre si por mero acaso, são fatos empíricos concretos e não abstrações” (James, 1893; p. 351 e também em Jung, 1912/1986; p. 15)”

Tal forma de pensamento associativo não trabalha mais, necessariamente, com elementos lingüísticos, mas com agregados de imagens e de sensações. De tendência subjetiva o seu conteúdo nos distancia da realidade.

“Temos, portanto duas formas de pensar: o pensamento dirigido e o sonhar ou fantasiar. O primeiro trabalha para a comunicação, com elementos lingüísticos, é trabalhoso e cansativo; o segundo trabalha sem esforço, por assim dizer espontaneamente, com conteúdos encontrados prontos, e é dirigido por motivos inconscientes. O primeiro produz aquisições novas, adaptação, imita a realidade e procura agir sobre ela. O último afasta-se da realidade, liberta tendências subjetivas e é improdutivo com relação à adaptação” (Jung, 1912/1986; p. 15).

Este modo de pensar, o pensamento-fantasia, como o chama Jung, irá aparecer na formação dos mitos. Segundo Jung (1912/1986), a energia e a força criadora que hoje

empregamos no desenvolvimento da ciência e da técnica é comparável àquela que os homens da antigüidade aplicaram na construção de seus mitos. Aqui, “o alvo do interesse não parece ter sido compreender o ‘como’ do mundo real com a maior objetividade e exatidão possíveis, e sim adaptá-lo esteticamente a fantasias e esperanças subjetivas” (Jung, 1912/1986; p. 18). E é justamente devido a este caráter subjetivo da fantasia que encontraremos tantos elementos antropomórficos ou teriomórficos na mitologia. Jung chama a atenção para o caráter artístico destas produções mitológicas, enquanto que, por outro lado, compara tal forma de pensamento ao fantasiar da criança.

“Não será preciso provar que a criança pensa de modo semelhante. Ela anima suas bonecas e brinquedos e, em crianças dotadas de imaginação, vemos facilmente que vivem num mundo mágico” (Jung, 1912/1986; p. 18).

Assim, o pensamento mítico da antigüidade e o pensamento das crianças terão algo em comum, a qualidade do pensamento-fantasia. Jung adota a posição de Nietzsche (citado por Jung, 1912/1986) de que “no sono e no sonho tornamos a atravessar o pensamento da humanidade antiga. Quero dizer: como o homem ainda hoje raciocina em sonho, a humanidade raciocinava também no estado acordado durante muitos milênios” (p. 20). Desta forma, para Jung (1912/1986), tanto o sonho como o pensamento infantil seriam como que uma repetição de uma forma arcaica de pensar deixada (não totalmente) para trás pela evolução da humanidade. A ontogênese repete a filogênese.

Os estudos de Lucien Lévy Bruhl (1910/1947) sobre a mentalidade primitiva influenciaram largamente o pensamento de Jung no que diz respeito ao entendimento do pensamento-fantasia. Segundo Lévy Bruhl, não encontraremos entre os povos primitivos nem a formação de conceitos nem de idéias abstratas, mas de representações. O conceito de representação nos é apresentado por este autor do seguinte modo: “Na linguagem psicológica corrente, que divide os fatos em emocionais, motores e intelectuais, ‘representação’ está localizada na última categoria. Por representação se entende um ato de conhecimento, de tal forma que o espírito tenha simplesmente a imagem ou a idéia de um objeto”(p.32). Entretanto não é esta forma de representação que encontraremos junto aos primitivos, mas sim uma de caráter mais arcaico, calcada em um funcionamento

mental muito pouco diferenciado para que seja possível considerar separadamente as idéias e as imagens dos objetos, dos sentimentos e emoções que são provocadas por elas. Deste modo as representações se apresentarão aqui confundidas com “outros elementos de caráter emocional ou motor, colorido, penetrado por eles, e implicando por conseguinte outra atitude com respeito aos objetos representados” (p. 32).

Encontram-se aqui apresentados, de forma extremamente sintética, dois conceitos-chave do pensamento de Lévy Bruhl (1910/1947), também tomados por Jung na tentativa de explicar o pensamento-fantasia. O primeiro demonstra que as representações do mundo não são aqui objetivas, estando contaminadas por elementos motores ou emocionais. Isto, entretanto, de modo algum quer dizer que as representações estejam simplesmente misturadas com conteúdos subjetivos, pois, segundo Lévy Bruhl, “nestas sociedades, tanto ou quiçá mais do que na nossa, toda a vida mental do indivíduo está profundamente socializada” (p. 93). Isto é, a contaminação das representações segue um padrão coletivo, sendo partilhada por todo um povo. Por isso Lévy Bruhl denomina-as “representações coletivas”. O segundo conceito explicativo do funcionamento da mentalidade primitiva provém da indiferenciação entre sujeito e objeto tal como mencionada acima. Esta indiferenciação terá como consequência o fato de os objetos permanecerem como que incorporados à subjetividade do sujeito, como se participassem dela. A este fenômeno Lévy Bruhl deu o nome de “lei de participação”, ou de “participação mística”. O termo místico é empregado aqui não no sentido do misticismo religioso de nossas sociedades, “senão no sentido estritamente definido em que ‘mística’ é chamada a crença nas forças, nas influências, nas ações imperceptíveis aos sentidos”(p. 34). O pensamento de Lévy Bruhl é um conhecido contraponto às teorias animistas da escola inglesa de Tylor e Frazer (citados por Lévy Bruhl, 1910/1947), propondo uma explicação mais fundamentada ao fenômeno denominado por aqueles como “animismo”.

A forma do pensamento primitivo, regido pela lei de participação, será segundo Lévy Bruhl, pré-lógica. O pensamento pré-lógico deve ser entendido aqui como aquele onde há a ausência do princípio da contradição (p. 69). Tal pensamento terá um caráter essencialmente sintético e pré-conceptual.

“A mentalidade pré-lógica é sintética por essência: quero significar que as sínteses que a constituem não implicam, como aquelas com que opera o pensamento lógico, análises prévias cujos resultados estão registrados nos conceitos. Em outros termos, as relações das representações estão dadas, em geral, com as representações mesmas. As sínteses parecem primitivas e quase sempre não decompostas e não decomponíveis. Uma mesma razão faz desta maneira que a mentalidade dos primitivos se mostre em numerosos casos, tanto impermeável à experiência como insensível à contradição. As representações coletivas não se apresentam isoladamente. Não são analisadas para serem dispostas em seguida em uma ordem lógica. São sempre obrigadas a pré-concepções, pré-relações, quase se poderia falar em pré-raciocíneos” (Lévy Bruhl, 1910/1947; p. 94).

Encontraremos este elemento sintético no caráter simbólico da produção do pensamento fantasia, o qual veremos a seguir.

Dissemos acima que o pensamento-fantasia não mais corresponde a uma direção da consciência, mas é dirigido por motivos inconscientes. Como já vimos, a imagem de mundo produzida por esta forma de pensamento não corresponde àquela construída pelo pensamento dirigido e consciente, pois preenche a experiência do mundo com material subjetivo. Entretanto, segundo Jung (1912/1986), “não existe razão real para se admitir que a primeira nada mais seja que uma distorção da imagem objetiva do mundo, pois é duvidoso se o motivo interior, sobretudo inconsciente, que dirige os processos de fantasia, não representa um fato objetivo”(p. 25). Assim, os mitos representariam tendências inconscientes de um povo ou uma cultura, e as fantasias individuais, tendências inconscientes de uma personalidade, possuindo, portanto, uma boa “dose” de realidade, que, no entanto, é subjetiva. Deste modo “pelo pensamento-fantasia se faz a ligação do pensamento dirigido com as ‘camadas’ mais antigas do espírito humano, que há muito se encontram abaixo do limiar do consciente”(Jung, 1912/1986; p. 25). Assim, o pensamento-fantasia, justamente devido a seu caráter mais arcaico e mais primitivo em relação ao pensamento lógico e lingüístico, se apresenta como uma sucessão de imagens, numa forma simbólica. O caráter simbólico do brincar também foi, mais tarde, apontado por Piaget (1945/1978), para quem “o jogo simbólico levanta a questão do ‘pensamento simbólico’ em geral, por oposição ao pensamento racional, do qual o instrumento é o signo” (p. 217). A diferença entre símbolo e signo é a de que o primeiro apresenta um

significante “motivado”, no sentido de que guarda semelhanças com o objeto; enquanto que no signo encontraremos uma relação arbitrária entre significante e significado. O signo pertence ao domínio da linguagem, enquanto que o símbolo estaria mais relacionado à imagem enquanto aspecto da representação. O pensamento simbólico será, para Piaget (1945/1978), um pensamento por analogias, um pensamento por imagens “estruturalmente aparentado” ao pensamento pré-conceptual (p. 291).

A importância desta digressão em torno da natureza do pensamento-fantasia ou do tipo de pensamento envolvido no brincar está em circunscrever algumas de suas características. Tanto Piaget (1945/1978) como Jung (1912/1986), os quais inspiraram-se largamente nos estudos de Lévy Bruhl (1910/1947), concordariam quanto ao caráter simbólico do brincar. Embora o conceito de símbolo não seja o mesmo nestes dois autores há, entretanto, elementos conceptuais concordantes. Ambos concordam quanto ao caráter analógico e sintético do símbolo. Da mesma forma, concordam que o pensamento simbólico opera através de imagens e não de conceitos, daí seu caráter pré-conceptual. Ambos também concordam quanto à predominância de conteúdos subjetivos nas representações simbólicas. E será justamente esta última característica a mais largamente explorada por Jung (1912/1986), que irá estudar a forma como os símbolos, e também o brincar, refletem a subjetividade. Qual é, portanto, a concepção de símbolo para Jung e como o símbolo aparece no brincar da criança? Estas são as questões que nos cabe elucidar a seguir.

O brincar talvez possa ser definido como um processo que põe em ação, ou permite o livre desenvolvimento do pensamento-fantasia, o qual produz imagens, as quais são o estofado dos símbolos. Aqui jaz, de forma bastante sintética, o encadeamento lógico dos processos envolvidos na produção de símbolos a partir do brincar, tal como Jung (1916/1984) o entenderia. Jung estudou a formação de símbolos a partir do fantasiar em adultos, estimulando que se envolvessem em suas fantasias de uma forma lúdica, de maneira semelhante que uma criança faz ao brincar. Chamou a esta técnica de “imaginação ativa”, isto porque o sujeito deveria manter uma posição ativa em relação a suas fantasias, e não se entregar simplesmente a um devaneio. Jung sugeria, desse modo, que se trabalhasse estas fantasias escrevendo, pintando ou modelando as imagens por elas suscitadas. O resultado desse trabalho não deveria entretanto ser tomado como uma

produção artística, embora o próprio processo de fantasiar participe na criação da obra de arte. Embora Jung não tenha criado uma teoria a respeito do brincar da criança, poderemos extrair uma destes estudos, o que na prática já tem sido feito por psicoterapeutas junguianos de crianças, tais como Kalff (1980), isto porque o processo básico do brincar é o pensamento-fantasia.

Assim, símbolo e brincar são conceitos imbricados, unidos pelo termo comum do fantasiar. Dificilmente poderemos tratar deles separadamente, o que seria didaticamente desejável. Eles, na verdade, nasceram juntos com o surgimento da estética filosófica ocidental. O “pai” do conceito de símbolo, tal como o entendemos hoje, é Kant (citado por Todorov, 1977), quem, na crítica da faculdade de julgar, nos dá uma definição: “a representação simbólica não é senão um modo da representação intuitiva” (p. 236). É ao mesmo tempo, segundo Gadamer (1985), com Kant (citado por Gadamer, 1985) que criação e “jogo” (que pode ser também traduzido como brincar) aparecem como pertencendo a um mesmo processo. Schiller (1795/1995) irá, depois de Kant mas profundamente inspirado em sua obra, desenvolver a relação entre o lúdico e o símbolo. Para Schiller, o “jogo” cumpre um papel de educação, talvez possamos dizer de humanização, do próprio homem. É a partir do “jogo” que o homem se torna capaz de se libertar, mesmo que parcialmente, dos condicionamentos que lhe impõem tanto a natureza como a razão. O “jogo” é o único meio de unir o homem natural ao homem cultural, e por isso, gerar no homem a consciência de sua humanidade. Por isso Schiller (1795/1995) irá escrever: “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e *somente é homem pleno quando joga*” (p. 84).

“O homem não pode experimentar sua concordância com esta idéia, com sua humanidade no sentido mais pleno, enquanto satisfaz exclusivamente um desses impulsos ou os dois sucessivamente: pois, enquanto apenas sente, fica-lhe oculta a sua pessoa, ou sua existência absoluta, e, enquanto apenas pensa, fica-lhe oculta a sua existência no tempo, ou seu estado. Existissem casos em que ele fizesse *simultaneamente* esta dupla experiência, em que fosse consciente de sua liberdade e sentisse a sua existência, em que se percebesse como matéria e se conhecesse como espírito, nesses casos, e só nestes, ele teria uma intuição plena de sua humanidade, e o objeto que lhe proporcionasse essa intuição viria a ser um **símbolo** da sua *destinação realizada* (visto que esta é apenas alcançável na totalidade do tempo)” (Schiller, 1795/1995; p. 78).

A idéia do símbolo como um unificador de tendências ou forças opostas permanecerá como uma característica essencial do conceito de símbolo.

Goethe (citado por Todorov, 1977) desenvolverá a noção de símbolo quando em um artigo intitulado “Sobre os objetos das artes figurativas” lhe opor o conceito de “alegoria”. A partir de Goethe, o símbolo passa a ser definido como uma imagem que designa algo, ganhando, assim, um status semiótico. Segundo Todorov (1977), a estética romântica, que tem seu precursor em Goethe, será uma teoria semiótica. Esta teoria semiótica terá uma peculiaridade, a de ser ancorada não na linguagem, mas na imagem, pois seu objeto primeiro será a arte figurativa. Assim, tanto o símbolo como a alegoria são duas espécies de signo, capazes de representar e de designar. A alegoria, entretanto, significa diretamente, enquanto que o símbolo é opaco, significando somente indiretamente: “o símbolo produz um efeito, e somente através dele, uma significação; a alegoria tem um sentido que é transmitido e apreendido” (Todorov, 1977; p. 239). O símbolo é intransitivo, não procura transmitir nada para além de si mesmo, já a alegoria é transitiva, pois aponta sempre para além de si mesma: “desta forma o símbolo se dirige à percepção (e à intelecção); a alegoria somente à intelecção” (Todorov, 1977; p. 237).

Schelling (citado por Todorov, 1977) irá ampliar o sistema proposto por Goethe, acrescentando um novo elemento.

“A representação na qual o geral significa o particular, ou na qual o particular é apreendido através do geral é a **esquemática**. Aquela representação na qual o particular significa o geral, ou em que o geral é apreendido através do particular é **alegórica**. A síntese destas duas, onde nem o geral significa o particular, nem o particular o geral, mas onde os dois são absolutamente um, esta é **simbólica**” (Schelling, citado por Todorov, 1977; p. 245).

O esquematismo é a designação do particular pelo geral. O caso mais comum de esquematismo será a linguagem, onde as palavras, que pertencem a uma língua geral, são capazes de designar realidades individuais. A alegoria como uma designação do geral pelo particular aparece aqui como um desenvolvimento do conceito. A noção de símbolo

também irá ser ampliada. Para Schelling, o símbolo não somente significa, ele é: “*É simbólica uma imagem cujo objeto não somente significa uma idéia, mas é esta mesma idéia*” (citado por Todorov, 1977; p. 245). Os exemplos mais empregados de imagens simbólicas são a obra de arte e as figuras mitológicas. Uma obra de arte não necessita significar algo para além de si mesma, basta-lhe ser bela, no entanto ela significa. De forma semelhante, as personagens mitológicas não possuem uma significação direta ou estereotipada, elas simplesmente povoam as narrativas e atuam.

A obra de arte será o principal objeto da estética romântica. Para Goethe, Schelling, Schlegel e Novalis (todos citados por Todorov, 1977), a obra de arte é essencialmente simbólica, e muitas vezes a encontraremos como sinônimo de símbolo. Aqui é o terreno onde o conceito de símbolo será mais largamente desenvolvido. E será interessante notar que as discussões dentro da estética romântica girarão em torno do símbolo e da alegoria, sendo que o conceito de esquema ficará em segundo plano. Assim, tal como o símbolo, a obra de arte é intransitiva, nela encontraremos uma interpenetração entre o significante e o significado. Deste modo a arte não tem um fim, a princípio não tem uma utilidade e nem significa. A arte se encarna na imagem: “A imagem não é alegoria nem símbolo de qualquer coisa, mas símbolo dela mesma” (Novalis, citado por Todorov, 1977; p. 208). Para os românticos, a arte faz parte da natureza, mais do que isso a arte obedece aos mesmos princípios de organização da natureza, a arte é natureza.

“É com este espírito da natureza, que se agita no interior dos seres, que se exprime tanto por suas formas e figuras, como por imagens significativas (*sinnbilder*), que o artista, sem dúvida, deve rivalizar, e é somente o quanto ele consegue lhe apreender e lhe imitar de uma maneira viva, que ele produzirá qualquer coisa de verdadeiro” (Schelling, citado por Todorov, 1977; p. 202).

A conseqüência direta dessa asserção será que a poesia ou a linguagem poética será a linguagem-mãe da humanidade.

“A linguagem passa da pura expressão ao uso arbitrário em vista à representação; mas quando o arbitrário se torna seu caráter dominante, a representação, isto é, a conexão do signo com seu referente, desaparece; e

a linguagem não é mais que uma coleção de sinais lógicos, aptos a cumprir os ditames da razão. Para lhe restituir novamente o poético, deve-se restabelecer o caráter de imagem, é por isso que o impróprio, o transposto, o trópico são considerados como essenciais à expressão poética” (Schlegel, citado por Todorov, 1977; p. 212).

A idéia de que a expressão tem primazia sobre a representação vem de Humboldt (citado por Todorov, 1977), contemporâneo dos românticos, para quem “a linguagem é formada por atos de fala, os quais são a expressão de pensamentos ou sensações” (p. 206).

Outra característica do símbolo para os românticos é a de que ele é uma síntese de opostos, forma e conteúdo, matéria e espírito, consciente e inconsciente e outros possíveis, o que se concretiza na obra de arte. Para Schelling (citado por Todorov, 1977), a obra de arte nasce de um sentimento de contradição aparentemente irreduzível, o qual somente o poder poético é capaz de resolver: “O poder poético é capaz de pensar o contraditório e de operar uma síntese” (p.220). A obra de arte (o símbolo) é, portanto, capaz de assimilar todas as oposições, uma das quais parece ter uma maior importância.

“A arte é uma síntese absoluta ou uma interpenetração mútua da liberdade e da necessidade. Necessidade e liberdade se relacionam como o inconsciente e o consciente. A arte repousa, assim, sobre a identidade das atividades conscientes e inconscientes. (...) O consciente e o inconsciente não são senão um no produto da arte. A obra de arte representa para nós a identidade do consciente e do inconsciente” (Schelling, citado por Todorov, 1977; p. 221).

Não é nossa intenção discutir aqui a *Naturphilosophie* de Schelling, que atravessa o romantismo como sua expressão filosófica. Basta-nos ressaltar a grande importância dada por estes pensadores ao irracional. Um dos princípios básicos da filosofia da natureza era o da unidade essencial entre homem e natureza, da qual o inconsciente seria a expressão: “Esta palavra não teria mais o sentido das ‘memórias esquecidas’ de St. Agostinho, nem das ‘percepções obscuras’ de Leibnitz, mas o do verdadeiro fundamento do ser humano como enraizado na vida invisível do universo e, desta forma, o verdadeiro elo entre o homem e a natureza” (Ellenberger, 1970; p. 204).

A seguinte característica básica do símbolo ou da obra de arte é uma conseqüência lógica da consideração do inconsciente: “a arte exprime qualquer coisa que não pode ser dita de outra forma” (Todorov, 1977; p. 225). A linguagem é capaz de exprimir o que há de racional no homem, mas fracassa completamente ao tentar exprimir o irracional. Este só encontrará expressão no símbolo, ou na obra de arte. E justamente por exprimir o indizível sua interpretação será infinita: “a visão não poética das coisas é aquela que as tem reguladas pela percepção dos sentidos e pelas determinações da razão; a visão poética é aquela que as interpreta continuamente e vê nelas um caráter figurativo inesgotável” (Schlegel, citado por Todorov, 1977, p. 231). Assim, a diferença entre a linguagem poética e a não poética está na multiplicidade de sentidos da primeira. A estética romântica marca aqui uma questão discutida até hoje, qual seja a da polissemia da imagem.

Jung (1921/1991) irá construir sua concepção de símbolo a partir das idéias desenvolvidas no romantismo alemão. Ele, entretanto, não copia simplesmente as noções dos românticos, trazendo-as para o século XX. A diferença básica está em que Jung introduz uma visão psicológica da psique, traduzindo as concepções metafísicas dos românticos como produtos de uma psicologia do inconsciente. Encontraremos nele uma divisão igualmente ternária dos “símbolos”.

“Toda concepção que explica a expressão simbólica como analogia ou designação abreviada de algo conhecido é *semiótica* [referente ao conceito de signo ou sinal]. Uma concepção que explica a expressão simbólica como a melhor formulação possível, de algo relativamente desconhecido, não podendo, por isso mesmo, ser mais clara ou característica, é *simbólica*. Uma concepção que explica a expressão simbólica como paráfrase ou transformação proposital de algo conhecido é *alegórica*” (Jung, 1921/1991; p. 444).

Assim, todos os sinais conscientemente construídos ou planejados, tais como os utilizados na publicidade, isto é, os logotipos de marcas ou empresas, são signos. Já a alegoria é uma imagem que tem a qualidade marcante da paráfrase: basta pensarmos na justiça representada como uma mulher cujos olhos estão vendados e em cujas mãos segura uma balança e uma espada. O símbolo, por outro lado guarda algo de

desconhecido ou de indizível: “Na medida em que toda a teoria científica encerra uma hipótese, portanto é uma descrição antecipada de um fato ainda essencialmente desconhecido, ela é um símbolo. Além disso, todo o fenômeno psicológico é um símbolo, na suposição que enuncie ou signifique algo mais e algo diferente que escape ao conhecimento atual” (Jung, 1921/1991; p. 445). O símbolo também não pode ser arbitrariamente criado, é antes o produto de um conflito de tendências opostas e o fruto ou pelo menos o caminho de sua resolução. É portanto de natureza tanto racional como irracional; o símbolo implica sempre uma união sintética de consciência e inconsciente.

Jung (1912/1986) entendia que uma leitura do material simbólico produzido a partir da fantasia e das atividades expressivas do homem não poderia girar exclusivamente em torno da temática sexual ou do complexo de Édipo. Ele acreditava, pelo contrário, que outros fatores também poderiam impulsionar o homem para suas atividades criativas, e que essas atividades não poderiam ser lidas senão à luz da cultura. A própria teoria dos arquétipos pressupõe que o homem traz a cultura dentro de si, não como atualidade pois, para Jung (1919/1984), os arquétipos são formas vazias de apreensão destituídas de qualquer conteúdo, mas como potencialidade. Neste sentido Jung estaria em consonância com Bakhtin (1929/1995), quando este postula que “a realidade do psiquismo interior é a do signo”(p. 49), bem como com a concepção de Bakhtin de que o signo possui um caráter social. Assim, Jung partilharia com Bakhtin a concepção de que:

“A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo” (Bakhtin, 1929/1995; p. 49).

A idéia de que o conteúdo da atividade psíquica é essencialmente simbólico está presente na obra de Jung (1939/1983 p. 486) também no conceito de “realidade psíquica”. Jung entendia por este conceito que a psique não poderia ser reduzida nem ao biológico, como um produto de processos fisiológicos ou como simples reflexo dos instintos, nem ao campo metafísico, na forma das mais diversas confissões religiosas, mas considerava o fenômeno psíquico “como uma categoria do ser enquanto tal” (p.486).

“Na verdade o ser psíquico é a única categoria do ser da qual temos um conhecimento direto e imediato, pois nenhuma coisa pode ser conhecida sem apresentar-se como imagem psíquica. A existência psíquica é a única que pode ser demonstrada diretamente. Se o mundo não assumisse a forma de uma imagem psíquica, é praticamente como se não existisse. Este é um fato de que o ocidente não se deu conta, com raras exceções como, por exemplo, a filosofia de Schopenhauer” (Jung, 1939/1983; p. 486).

Tal concepção parece estar em consonância com a noção de Bakhtin e Dilthey segundo a qual:

“Para ele (Dilthey), a atividade psíquica não se define em termos de existência, como se diria para uma coisa, mas em termos de significação. Se perdermos de vista esta significação, se tentarmos alcançar a realidade pura da atividade mental, na realidade, encontramos segundo Dilthey, diante de um processo fisiológico do organismo, perdemos de vista a atividade mental” (Bakhtin, 1929/1995; p. 49).

O postulado de que ao fenômeno psíquico pode ser atribuído um status de realidade psicológica, seja subjetiva enquanto ocorrendo em um só indivíduo, ou intersubjetiva quando comum a um grupo ou cultura, permitiu a Jung (1939/1983) a tentativa de uma abordagem fenomenológica dos sonhos, fantasias, mitos e religiões, tomando por um lado o texto destas produções e, por outro, a história do indivíduo que as produziu e/ou a história da cultura na qual ele está inserido e à qual tal produção se remete.

Como já vimos, Jung (1928/1981) propõe que tratemos as fantasias e as produções do inconsciente como uma narrativa. Chama seu método de sintético ou construtivo e, em uma versão mais antiga desse mesmo texto, de 1920, também de método hermenêutico, o qual consiste na interpretação a nível do sujeito. Isto significa que ao tomar um sonho, por exemplo, teremos de tomar o sonhador em sua psicologia individual e contextualizar o sonho nesta psicologia através das suas associações. Jung chega a mencionar que “Apenas a parcela coletiva de uma psicologia individual pode ser objeto da ciência, pois o indivíduo é, por definição, único e sem igual” (p. 281). Em um

texto mais recente fará uma distinção entre conhecimento científico e a compreensão do homem :

“Não é o universal e o regular que caracterizam o indivíduo, mas o único. Ele não deve ser entendido como unidade recorrente, mas como algo único e singular que, em última análise, não pode ser comparado nem conhecido” (1957/1988; p. 4).

Jung não propõe um niilismo, negando a validade das teorias gerais sobre o homem ou das estatísticas que revelam o homem médio. Talvez possa-se dizer que sua crítica dirige-se às metodologias das ciências naturais aplicadas à compreensão do homem.

“Se pretendo conhecer o homem em sua singularidade, devo abdicar de todo conhecimento científico do homem médio e renunciar a toda teoria de modo a tornar possível um questionamento novo e livre de preconceitos. Só posso empreender a tarefa da *compreensão* com a mente desembaraçada e livre (vácua et liberamente), ao passo que o reconhecimento do homem requer sempre todo o saber possível sobre o homem em geral” (1957/1988; p. 5).

Esta é para Jung uma primeira etapa da interpretação a nível do sujeito, o que também significa que toda a elaboração onírica, toda a imagem do sonho é uma tendência ou parte do sujeito sonhador, devendo ser-lhe novamente devolvida e incorporada. Jung dirá que as imagens com que sonho, como uma casa, uma pessoa, não devem ser vistas como signos que apontam para um outro, a casa ou a pessoa que conheço, mas sim ser interpretadas como símbolos de minha própria subjetividade. Isto significa que as fantasias e outras produções do inconsciente não serão mais interpretadas concretamente, mas semântica ou simbolicamente, devendo ser vistas como um “verdadeiro símbolo hermenêutico” (1928/1981, p. 283). Segundo Clarke (1993), quando Jung falar em hermenêutica, devemos entendê-la à luz de Dilthey (citado em Clarke, 1993).

Jung (1928/1981) irá falar de uma linguagem do inconsciente, da qual o símbolo é a expressão mais pungente. O símbolo não tem nada a ocultar, é entretanto, “uma tentativa de elucidar mediante a analogia alguma coisa ainda totalmente desconhecida e

em processo” (p. 283). Para Jung não há censura, nem manifesto e latente que intervenha na produção do inconsciente, para ele estes são, antes de qualquer coisa, pressupostos teóricos que intervêm na observação e interpretação do objeto. Prefere tratar esta produção como um texto desconhecido, como o filólogo que procura o significado de palavras desconhecidas, considerando o contexto onde estão inseridas, na esperança de desvendá-lhes o significado. Este contexto será as associações do paciente, será também o drama que se desenrola nas imagens do sonho ou das fantasias:

“A essência da hermenêutica, ciência largamente praticada há muito tempo, consiste em enfileirar analogias depois de analogias, a partir de um texto dado. Em primeiro lugar são anotadas as analogias subjetivas produzidas ao acaso pelo paciente e em segundo lugar, as analogias objetivas oferecidas pelo analista à base de seu conhecimento geral. Através desse processo, o símbolo inicial é ampliado e enriquecido: desta forma chegaremos a um quadro extremamente complexo e multifacetado. Configuram-se então certas linhas do desenvolvimento psicológico, de natureza tanto individual como coletiva” (1928/1981; p. 284).

A este processo, Jung (1928/1981) chamou de *amplificação* das imagens do inconsciente. É importante ressaltar que o papel do terapeuta aqui será o de traçar analogias entre as imagens ou símbolos dados na produção da fantasia do paciente e os modos em que estes aparecem representados na cultura. Desta forma, a cultura entra no processo de construção de sentido das fantasias como um contexto que subjaz ao contexto fornecido pelas associações do paciente e por sua história.

Assim, símbolo e imagem estão muito próximos, seja pelo caráter motivado do símbolo ou pelo caráter icônico das produções dos sonhos e das fantasias. Cabe, portanto, lançarmos um olhar sobre o poder de representação da imagem, a fim de entendermos melhor de que modo ela atua sobre nós e como ela é capaz de nos transmitir alguma mensagem.

Imagem, Símbolo e Narrativa

Se imagem e símbolo algumas vezes se confundem, isto é devido ao caráter representativo da imagem. Por representação entendemo-la como “um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar do que representa” (Aumont, 1995, p. 103). Assim, a imagem representa uma realidade, seja ela objetiva ou subjetiva, através de uma relação de semelhança com seu referente. Tal relação pode ser mais adequadamente denominada de *Analogia*. A analogia é comum tanto ao símbolo como à imagem; é devido à analogia que o símbolo adquire um caráter motivado.

Entretanto, encontraremos níveis de analogia na imagem, variando desde um maior grau de imitação do objeto natural (referente) até uma maior produção de signos (arbitrários) comunicáveis socialmente, embora a analogia nunca esteja ausente da imagem representativa. Isto é, uma imagem pode representar a realidade tão fielmente quanto possível, tal como a fotografia; mas pode também representá-la apenas esquematicamente, como em um mapa, por exemplo. Portanto, a analogia possui, por um lado, uma realidade empírica como origem; é, neste caso, constatada perceptivelmente. Por outro lado, a analogia foi produzida artificialmente no decurso da história, o que também não diminui o seu poder de relação com o referente. Finalmente, a analogia “sempre foi produzida para ser utilizada com fins simbólicos” (Aumont, 1995; p. 203). Encontraremos estes dois elementos na representação do espaço na imagem, principalmente no caso das imagens planas, como a fotografia e a pintura.

Como, pois, representar o espaço, e principalmente as características referentes à profundidade do espaço em um plano? A resposta a esta questão começou a ser elaborada na Renascença com o desenvolvimento da perspectiva.

“A perspectiva é uma transformação geométrica, que consiste em *projetar* o espaço tridimensional sobre um espaço bidimensional (uma superfície plana) segundo certas regras, e de modo a transmitir, na projeção, uma boa informação sobre o espaço projetado; de maneira ideal, uma projeção perspectiva deve permitir que se reconstituam mentalmente os volumes projetados e sua disposição no espaço” (Aumont, 1995; p. 213).

A perspectiva, entretanto, não é simplesmente a representação natural do espaço em profundidade em um plano bidimensional. Segundo Aumont (1995), a perspectiva

tem uma história e uma “forma simbólica”, no sentido que lhe atribui Cassirer (1944/1994), pois cada período histórico teve sua forma de apreensão do espaço, e aquele que a forma perspectiva representa é o momento em que o homem faz da visão humana a regra da representação.

A perspectiva é característica das representações figurativas, nas quais atua como elemento organizador do espaço onde ocorre uma *Cena*. A noção de cena parece central nas artes figurativas, envolvendo tanto a pintura e a fotografia como o teatro e o cinema. A cena é o espaço, o local onde se desenvolve uma ação que também pressupõe uma duração de tempo delimitada. “Se o espaço é representado, é sempre como espaço de uma *Ação*, ao menos virtual: como espaço de uma encenação” (Aumont, 1995, p. 228). Deste modo, a imagem também é capaz de representar o tempo.

A representação do tempo ocorre de modo diferente na imagem estática ou na imagem em movimento. A partir do final da Idade Média, a pintura começou a produzir cenas com referente real. “Cada vez mais se teve a impressão de que o quadro representava, fixando-o, um momento de um acontecimento que havia realmente existido” (Aumont, 1995; p.231). A representação da ação através de um de seus momentos levantou, já naquela época, a questão da relação entre esse momento e esse acontecimento. Tal problema só foi solucionado no século XVIII com a teoria do *instante pregnante* de Lessing (citado por Aumont, 1995). Segundo este autor, é possível “com legitimidade representar todo um acontecimento figurando apenas um de seus instantes, contanto que se escolha o instante que exprime a essência do acontecimento” (Aumont, 1995; p. 231). Embora tal teoria tenha se mostrado bastante prolífica para a pintura da época, ela se baseia no pressuposto pouco seguro de que um instante particular de um acontecimento seja capaz de resumir toda sua significação. Apesar disso, a discussão sobre o instante pregnante foi retomada a partir de 1860, quando a fotografia permitiu extrair uma representação autêntica de um instante extraído de um acontecimento real, substituindo assim o ‘instante pregnante’ pelo ‘instante qualquer’. Entretanto, como mostra Aumont, a estética do instante pregnante teve continuidade na fotografia de arte contemporânea, na qual, através do *Instantâneo Expressivo*, o fotógrafo registra um instante qualquer porém expressivo da situação registrada (as fotografias de Cartier-Bresson seriam um bom exemplo). Já na imagem em movimento, cujo melhor exemplo

pode ser dado pelo cinema, encontraremos basicamente duas tendências. A primeira na opção pouco comum de representar a imagem em tempo real, cujo exemplo pode ser encontrado nas filmagens em “plano-seqüência” de Hitchcock e nos inusitados experimentos de Andy Warhol. E a segunda na representação da passagem de tempo através de cortes e de montagem, tal como preconizada por Eisenstein (citado por Aumont, 1995).

Se a imagem, fixa ou móvel, é capaz de representar o tempo e o espaço através da cena, ela poderá sustentar uma narrativa. Cabe lembrar que uma das condições básicas apontadas pela concepção de narrativa da narratologia, a qual vimos acima, é a junção temporal de eventos. Mas como uma imagem fixa pode comportar uma cronologia de eventos? Evidentemente, a temporalidade representada na imagem fixa é bem diferente da representada na imagem móvel. Entretanto, se tomarmos a imagem móvel, tal como o cinema, como uma seqüência de instantâneos, poderíamos pensar a narrativa como não mais calcada no tempo, mas na seqüência. Aumont (1995) cita o exemplo de quadros pintados entre o século XV e XVI com motivos bíblicos, nos quais a figura de Cristo, por exemplo, aparece muitas vezes e em diversas situações no mesmo quadro, formando uma seqüência de eventos correspondentes à paixão ou outros temas. Aqui a narrativa é dada não pelo tempo, mas pela ordem de sucessão dos acontecimentos. Para Goodman (citado por Aumont, 1995), na narrativa em imagens nem o enunciado nem a enunciação são necessariamente temporalidades, sendo a ordem da narrativa um fator bem mais importante.

“No que se refere à imagem, sobretudo imagem fixa, o critério mais determinante será, portanto, o da narratividade: a imagem narra antes de tudo quando ordena acontecimentos representados, quer essa representação seja feita no modo do instantâneo fotográfico, quer de modo mais fabricado e mais sintético [como no caso do cinema]” (Aumont, 1995; p.246).

Bruner (1987), em um estudo sobre o papel da narrativa, na forma de autobiografia, como *construtora do mundo*³ também cita as idéias de Goodman.

³ Tradução do inglês *worldmaking*.

“O que significa dizer que nossas autobiografias são construídas, que elas são melhor vistas não como uma reprodução do que já aconteceu mas como uma contínua interpretação e reinterpretação de nossa experiência? Assim como o filósofo Nelson Goodman propõe que a física, a pintura ou a história são meios de *construção do mundo*, assim a autobiografia (formal ou informal) deve ser vista como um conjunto de procedimentos para a *construção da vida*⁴” (Bruner, 1987; p. 12).

A consideração da narratividade da imagem vem relativizar nosso conceito de narrativa, extraído primeiramente da lingüística e da crítica literária. Neste contexto, é importante guardarmos a noção de cena, a qual é um elemento capaz de ordenar os acontecimentos representados. Mas se a imagem se apresenta, também, como uma narrativa, ela deve ser “lida” ou interpretada.

O problema de uma “leitura” da imagem está em que ela não pode ser lida tal como se lê um texto escrito. Isto porque a significação na imagem ocorre por uma via diferente da utilizada pela linguagem. A imagem significa através da analogia, enquanto que a linguagem através de um código. É justamente por este motivo que não se dá à imagem um status de linguagem. Como muito apropriadamente nos coloca Debray (1993), “pensar a imagem supõe, em primeiro lugar, que não se confunda pensamento e linguagem. Já que a imagem faz pensar por meios diferentes de uma combinação de signos” (p. 49). Uma seqüência de palavras (um texto) tem um sentido, uma seqüência de imagens tem inumeráveis. A imagem é caracteristicamente polissêmica. Além disso, a imagem não é nem verdadeira nem falsa; a imagem é incapaz de negar, de emitir um enunciado negativo, sendo assim ela não é refutável. Por isso a imagem tem sobre nós um efeito de realidade e de presença.

A imagem, entretanto, pode ser interpretada. Segundo Debray (1993), “não há percepção sem interpretação, não há grau zero do olhar” (p. 60). Esta interpretação quase que imediata e sempre necessária da imagem se deve à analogia entre imagem e objeto. Mas assim como há níveis de analogia, haverá níveis de interpretação. Segundo Caprettini (1994), a analogia entre a imagem e o objeto é regulada por “regras convencionais de similitude na base das quais se estabelece que qualquer coisa é modelo

⁴ Tradução do inglês *lifemaking*.

doutra coisa qualquer” (p. 186). Sendo assim o significado da imagem irá depender de uma dupla referência funcional, tanto ao objeto como à Cultura.

Panofsky (citado por Aumont, 1995) articula esses níveis de interpretação, distinguindo-os em três momentos. A imagem, desta forma, comporta uma significação primária ou *Natural*. O nível primário corresponde ao da denotação, trata-se aqui da identificação dos elementos da imagem: assim, a imagem pode, por exemplo, representar um homem, ele levanta uma peça do vestuário chamada chapéu, etc. Este estágio de identificação será chamado de *Pré-iconográfico*. O nível secundário ou *Convencional* da imagem será aquele compreendido quando se relacionam elementos da representação com temas ou conceitos dados culturalmente: levantar o chapéu tem um sentido de saudação cortês em determinada sociedade. É o estágio *Iconográfico*, que supõe o conhecimento dos códigos tradicionais e intencionais. O terceiro nível é o da significação intrínseca ou *Essencial*, que é apreendida “quando são definidos os princípios subjacentes que revelam a atitude fundamental de uma nação, de um período, de uma classe, de uma convicção religiosa ou filosófica - especificada por uma personalidade e condensada em uma obra” (Aumont, 1995, p. 252). Aqui o gesto de levantar o chapéu é relacionado com a pessoa que o efetuou, permitindo inferir o seu temperamento, a cortesia etc. É o nível da análise *Iconológica*, e Panofsky (citado por Aumont, 1995) sublinha que estas significações são em geral não-intencionais. Embora a iconologia de Panofsky tenha sido bastante criticada, Aumont (1995) demonstra a sua atualidade no estudo da história da arte. Para nós, o fato de Panofsky apontar para um nível subjetivo e não intencional de significação da imagem tem o interesse de abrir espaço para uma leitura psicológica da imagem.

Como vimos, o brincar tem um caráter simbólico, o que significa que pode ser definido como expressão de uma forma de pensamento não obrigatoriamente lingüística, mas calcada preferencialmente em imagens. Do mesmo modo que a imagem, tal forma de pensamento opera por analogias, extraindo daí o brincar o seu caráter ‘motivado’. Também em sintonia com a imagem e com esta forma de pensamento, o brinquedo simbólico tem um caráter sintético. Vimos também que, em consonância com o ‘pensamento simbólico’ ou o ‘pensamento-fantasia’, o brincar tem a característica de exprimir as tendências subjetivas do sujeito que brinca. E, finalmente, nos deparamos

com a possibilidade de encontrar o brincar organizado em uma forma dramática. Neste sentido nos cabe examinar alguns autores que, como nós, tem olhado para o caráter narrativo do brinquedo simbólico.

Revisão da Bibliografia

Benson (1993) examina a produção de narrativas a partir de uma situação de brinquedo simbólico e de observação de figuras. São estudados 40 sujeitos entre 4 e 5 anos. As crianças foram expostas a duas situações experimentais, na primeira das quais é dado como tarefa o contar uma história a partir da construção de um cenário, realizado pela própria criança, no brincar com brinquedos, enquanto que na segunda, a tarefa foi o contar uma história a partir de lâminas contendo desenhos dos brinquedos apresentados às crianças da situação de brincar, mas sem qualquer relação contextual entre eles que permita a construção de uma história. A autora observou que 66% das histórias contadas continham uma estrutura narrativa, e que a incidência da produção de narrativas foi maior nas crianças de 5 anos e menor nas de 4 anos.

Benson (1993) examina a produção de narrativas orais (estórias) a partir da construção de cenários, efetuada em uma situação de brincar. Embora aqui o brincar apareça como uma situação de base, a partir da qual a criança irá desenvolver uma narrativa, o artigo de Benson é importante por apontar a semelhança entre as narrativas produzidas quando se fala de algum evento e aquelas produzidas no brinquedo simbólico. Benson (1993) propõe que o brinquedo simbólico e a capacidade para contar estórias surgem ao mesmo tempo como “um fluxo de simbolização” (p. 204).

Benson (1993) utiliza como instrumento de análise das narrativas o esquema proposto por Leondar (citado por Benson, 1993), construído a partir da definição de narrativa de Todorov (1971). A opção por tomar o esquema narrativo de Leondar preferencialmente a outros, como o de Mandler e Johnson (1977), o de Labov e Waletzky (1967), ou o de Thorndyke (1977) é bastante interessante e nos diz respeito. Todos estes esquemas narrativos foram construídos a partir da linguagem verbal, ao passo que o esquema de Leondar (citado por Benson, 1993) foi elaborado a partir de uma visão mais estruturalista da narrativa, a de Todorov (1971), e portanto menos preocupada com

elementos lingüísticos, tais como os conetivos causais, importantes para a construção da narrativa segundo os primeiros autores. Entretanto, Leondar toma Todorov (1971) não levando em conta a revisão deste texto, realizada em Todorov (1973). Desta forma, Leondar (citado por Benson, 1993) constrói um esquema narrativo dividido em quatro fases e não cinco, como propõe mais tarde Todorov (1973).

Eckler e Weininger (1989), em seu trabalho, analisam a produção do brinquedo simbólico em 46 crianças entre 4 e 8 anos, usando a gramática da narrativa de Mandler e Johnson (1977) como instrumento de comparação. O grande interesse deste trabalho está no fato de ele investigar se o brinquedo simbólico propriamente dito se organiza de uma forma narrativa. Assim, os autores propõe às crianças, seus sujeitos de pesquisa, que brinquem com brinquedos, ao mesmo tempo que vão narrando aos observadores o que estão fazendo ou o que está acontecendo no brincar. Tanto a fala como o brincar são, a seguir, comparados com o esquema narrativo proposto a fim de verificar se o brinquedo simbólico possui uma estrutura narrativa. Neste trabalho, a ação de brincar e a fala sobre o brincar são considerados como um todo. Ação e fala se complementam, formando, assim, o brinquedo simbólico. O estudo encontrou um paralelo estrutural entre o brinquedo simbólico e a estrutura narrativa em 76% dos sujeitos, no qual os sujeitos mais velhos produziram um brinquedo simbólico de caráter episódico, tal qual a narrativa, enquanto que o dos sujeitos mais jovens teve um caráter pré-episódico, mas nitidamente narrativo.

Em Benson (1993), o conceito de narrativa aparece referindo-se exclusivamente a narrativa verbal. Não encontraremos aqui uma análise que se proponha a olhar o brincar não verbal com brinquedos como uma narrativa que ocorre paralelamente às narrativas verbais no brinquedo simbólico. Por outro lado, o trabalho de Eckler e Weininger (1989) analisa tanto a produção verbal como a não verbal do brincar. Neste trabalho, os autores tomam a produção do brincar e as verbalizações sobre o brincar como um todo, o qual é a produção simbólica da criança. Porém, de maneira diferente do nosso estudo, Eckler e Weininger (1989) se propõem a desenvolver uma análise quantitativa da produção da narrativa em crianças, comparando o brincar com um esquema narrativo dado.

Problema e hipótese de estudo

Neste estudo, procura-se olhar para o brincar com brinquedos, observando aí suas construções simbólicas. Faz-se isso com o objetivo de buscar as estruturas narrativas, se as há, que justifiquem uma interpretação ou leitura do brincar com brinquedos. Entendemos, desta forma, que o brincar não verbal com brinquedos se estrutura como uma narrativa, a qual ocorre paralelamente às verbalizações ou mesmo às narrações que podem vir a ocorrer no brinquedo simbólico. Do mesmo modo, entendemos que esta narrativa exprime a subjetividade da criança e que, portanto, pode ser interpretada. O trabalho se organiza de maneira a permitir uma abordagem comparativa entre as estruturas narrativas do brinquedo simbólico em um intervalo determinado de idade, o que é feito através do cruzamento dos dados obtidos a partir de três estudos de caso. Nossa primeira hipótese teórica é a de que o brinquedo simbólico com brinquedos apresenta uma estrutura, mesmo que rudimentar, de uma narrativa. Nossa segunda hipótese é a de que esta narrativa fala da subjetividade da criança. Se o brincar é um sistema de fala capaz de desvelar a interioridade do sujeito, ele deverá se apresentar como parte da atividade narrativa da criança.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Delineamento

O estudo de caso é, segundo Yin (1994), uma técnica de pesquisa utilizada em áreas do conhecimento tão diversas como as ciências sociais e a medicina, ou o jornalismo e a psicologia. Yin descreve quatro tipos de delineamentos de estudos de caso, definidos a partir de uma matriz de dupla entrada - 2 X 2 - dependendo do número de estudos de caso utilizados no delineamento - um ou mais de um - e o número de unidades de análise - uma ou mais de uma - presente em cada estudo. Os quatro delineamentos resultantes desta matriz são 1º) um delineamento composto por um único estudo de caso com apenas uma unidade de análise, 2º) outro, composto por um único estudo de caso com mais de uma unidade de análise em cada estudo, 3º) um delineamento composto por mais de um estudo de caso com uma unidade de análise em cada estudo, e, finalmente, 4º) um delineamento composto por mais de um estudo de caso com múltiplas unidades de análise em cada estudo. O autor nomeia o delineamento constituído de apenas um estudo de caso de “delineamentos de um único caso”³, enquanto que o delineamento composto por mais de um estudo de caso é denominado “delineamentos de múltiplos casos”⁴. Por outro lado, um delineamento composto por uma única unidade de análise é denominado de “holístico”, enquanto que o composto por mais de uma unidade de análise ganha a denominação de “embutido”.⁵

O delineamento do caso único é normalmente empregado em situações de exceção, quando, por exemplo, pretende-se criticar uma teoria ou lançar luz a um fenômeno ainda pouco explicado. O mais comum é, no entanto, utilizar-se estudos de caso múltiplos porque este delineamento é capaz de gerar dados mais robustos e, portanto, evidências mais claras.

³Tradução do inglês *single-case designs*.

⁴Tradução do inglês *multiple-case designs*.

⁵Tradução do inglês *embedded*.

No delineamento de um estudo de caso é preciso que estejam claros o problema de pesquisa, suas proposições, se houverem, sua(s) unidade(s) de análise, a ligação lógica entre os dados e as proposições e os critérios para a interpretação dos resultados. Quanto ao problema de pesquisa, os estudos de caso são adequados quando as questões que se quer responder são de tipo “como”, “porque” e não “o que” e “quem”, situações em que outros delineamentos tornam-se necessários. Por sua vez, as proposições de estudo teriam um duplo papel: primeiro o de colocar a questão teórica que deverá ser posteriormente analisada e, segundo, de orientar o pesquisador acerca do lugar onde encontrar evidências relevantes ao trabalho. Finalmente, o modo de ligação entre os dados e as proposições, bem como os critérios para a interpretação dos achados também devem ser contemplados no delineamento do estudo de caso.

A definição da(s) unidade(s) de análise é de especial importância no delineamento do estudo de caso, já que ela(s) define(m) o objeto de estudo e o próprio caso. Segundo Yin (1994), a forma clássica do estudo de caso é aquela cujo caso é um indivíduo, na qual caso e unidade de análise se confundem. Há, entretanto, situações em que o caso é um grupo, ou uma situação ou momento histórico, nas quais a formulação das unidades de análise são menos evidentes. Assim, a definição de unidade de análise vai depender do enfoque que o pesquisador dará ao estudo e do modo como as questões de pesquisa foram definidas. Yin (1994) cita um exemplo de estudo que aborda a construção de um novo modelo de computador por uma equipe de engenheiros, no qual não fica claro se a unidade de análise - ou o caso - é a equipe ou o computador. Em um segundo exemplo, o autor apresenta um estudo de caso simples, sobre uma organização, com múltiplas unidades de análise, no qual a maior unidade é toda a organização e a menor são os membros individuais da organização.

Segundo Yin (1994), um outro elemento fundamental no delineamento de estudo de caso é o desenvolvimento de uma questão teórica inicial, uma vez que esta leva à possibilidade de generalização dos resultados. Isto aconteceria porque, segundo o autor, a generalização de um estudo de caso não remete às características comuns de uma população, mas sim a uma teoria sobre a população. Esta abordagem é denominada “generalização analítica” (p. 30) em oposição à generalização estatística. Neste sentido,

seria tão falso procurar um caso representativo como buscar um experimento representativo.

Um estudo de caso deveria ser considerado um experimento, portanto múltiplos estudos de caso seriam múltiplos experimentos, e um delineamento será constituído, portanto, de uma ou mais replicações de um estudo. Segundo Yin (1994) “A lógica de replicação é análoga àquela usada em experimentos múltiplos. (...) A lógica subjacente ao uso de estudos de caso múltiplos é a mesma. Cada caso deve ser cuidadosamente escolhido de maneira que ambos, 1) predigam resultados semelhantes (uma replicação literal), ou 2) produzam resultados contrastantes por razões previsíveis (uma replicação teórica)” (p. 46).

Sumarizando, o primeiro passo para a construção de um estudo de caso é, portanto, o estabelecimento de uma hipótese teórica, que, por sua vez, norteará a seleção do caso, o delineamento da pesquisa e a coleta de dados. Cada caso deve ser um estudo completo e deverá ser apresentado enquanto tal. O cruzamento de casos tem a finalidade de produzir dados mais sólidos, capazes de gerar ou modificar uma teoria.

No presente trabalho, utilizou-se três estudos de caso, sendo cada um sobre uma criança. Nos dois primeiros casos foram estudadas duas situações de brincar de cada criança. Enquanto que no último caso foi estudada uma só situação de brincar. Como em nosso estudo procuramos olhar para cada situação de brincar individualmente e, também, para a sua relação com a subjetividade de cada criança, podemos, então, defini-lo como possuindo um delineamento de múltiplos casos com três unidades de análise, nos dois primeiros casos, e com duas no terceiro caso. As unidades de análise aparecem aqui, como propõe Yin (1994), embutidas, sendo a menor unidade cada situação de brincar e a maior cada criança inserida em seu contexto familiar. Seguindo a lógica de replicação proposta por Yin, nosso estudo consiste na apresentação de um caso inicial seguido por uma replicação literal e, depois, por uma replicação teórica.

Sujeitos

Foram realizados três estudos de caso com três meninos, respectivamente com sete anos e oito meses, seis anos e onze meses e com cinco anos e seis meses de idade.

Todos provenientes de escolas públicas. As crianças foram selecionadas a partir de contatos feitos com escolas, pediatras e psicólogos. Foram escolhidas para a pesquisa aquelas crianças que tinham o brinquedo simbólico mais rico em motivos e que brincavam com maior entusiasmo.

Material e Instrumentos

1) Entrevistas : a) Foram feitas duas entrevistas abertas e de caráter clínico com os pais, uma no início e a outra ao final da avaliação, sendo a última gravada em fita magnética. O motivo de se ter escolhido a última das entrevistas para ser registrada, foi o fato de se ter verificado que em alguns casos a presença de um gravador inibia os entrevistados de falar de problemas delicados referentes à sua vida pessoal e a de sua família. No caso do menino mais jovem foi feita uma entrevista adicional com o pai. Nas entrevistas foi observada a narrativa dos pais a respeito da vida da família e da criança.

2) Caixa de areia : A situação de brincar escolhida para a observação das crianças foi a técnica do 'brincar na caixa de areia' tal como criada por Lowenfeld (citada em Kalff, 1980) e desenvolvida por Kalff (1980). Esta consiste em oferecer à criança uma pequena caixa de areia de dimensões iguais a 72 X 50 X 7,5cm, juntamente com uma série de brinquedos, permitindo-lhe que brinque livremente. A atividade do brincar simbólico da criança na caixa de areia foi filmada.

3) Brinquedos: foram utilizados brinquedos estruturados na forma de uma série de miniaturas representando animais selvagens e domésticos, peixes, aves, conchas, pedras, carros, barcos, aviões, pontes, casas, árvores e figuras humanas de diversos tipos e em diversas situações.

Procedimento

A pesquisa foi desenvolvida a partir de contatos com escolas, pediatras e psicólogos, a quem foi oferecido um trabalho de avaliação psicológica. Chegaram para a avaliação um total de seis crianças, das quais foram escolhidas três, em função de demonstrarem um entusiasmo maior para brincar e de mostrarem um brinquedo

simbólico mais rico em motivos e fantasia. Em um primeiro momento, foi feita uma entrevista inicial com os pais na qual, além de se colher os dados sobre a história e a situação de vida da criança e da família, estabeleceu-se um contrato de trabalho. Em seguida, procedeu-se a um total de cinco sessões de avaliação com cada criança, as quais foram filmadas em videocassete. Às crianças foram mostradas a caixa de areia e as miniaturas e pedido que brincassem do jeito que bem entendessem. O entrevistador acompanhou a criança, conversando com ela quando assim demandado ou quando tinha alguma dúvida a respeito do brincar. Após as entrevistas com a criança, foi feita uma nova entrevista com os pais, na qual, em função do registro em fita cassete, foram retomados os motivos que os trouxeram à avaliação.

Análise de dados

Neste estudo, foi analisada exclusivamente a brincadeira realizada com as miniaturas, na ou em torno da caixa de areia, procurando olhar ali a construção dos cenários, bem como o papel desempenhado pelas personagens criadas pelo brincar da criança. O processo de análise da narrativa seguiu três passos, num percurso que inicia na análise estrutural da narrativa e termina na busca de seu sentido junto ao contexto familiar e cultural no qual a criança está inserida.

A fim de verificar se o brinquedo simbólico se estrutura numa forma narrativa, tomamos o modelo estrutural de Todorov (1973), segundo o qual a narrativa pode ser dividida em cinco macroproposições (**Pn**). A primeira, que chamamos de **Pn1**, constitui-se por um estágio de equilíbrio inicial. É seguida por uma segunda proposição, **Pn2**, que caracteriza-se por uma força que vem se contrapor a este estado de equilíbrio e que visa a um estado de desequilíbrio, o qual é denominado **Pn3**. A seguinte proposição, **Pn4**, é caracterizada por uma força que vem se opor ao estado de desequilíbrio, e que tem o sentido de mover a situação de desequilíbrio até uma situação final de equilíbrio, esta denominada **Pn5**.

A utilização do modelo estrutural de Todorov (1973), na análise de um enunciado narrativo, pressupõe a presença de algumas características básicas, já apontadas em nosso estudo sobre a narrativa. Em primeiro lugar, deve haver uma transformação entre uma

situação ou estado inicial e uma situação ou estado final que conclua a narrativa. Em segundo lugar, os eventos ou as ações das personagens devem estar ligados por uma relação cronológica e lógica.

Também foi utilizado o conceito de *narratividade* tal como proposto por Aumont (1995). O conceito de narratividade é comumente aplicado à imagem. Segundo Aumont, uma imagem narra quando ordena acontecimentos representados, quer esta representação seja fixa, como na fotografia, ou móvel, como no cinema.

A seguir, a fim de buscar o sentido da narrativa, tomamos a noção da Semiótica de Greimas (citado por Adam, 1984 e 1985; e Barros, 1988) de que o sentido do texto narrativo pode melhor ser apreendido a partir do entendimento do caráter das transformações que ele encerra em seus extremos. Assim, em nossa análise, procuramos olhar para os extremos da narrativa, comparando o estado inicial e o final, a fim de melhor entender, a partir das transformações, o percurso de sentido da estória.

Finalmente, para elaborar uma interpretação psicológica do brincar, procedemos a um trabalho de amplificação dos motivos encontrados na narrativa, tal como proposto por Jung (1928/1981). Em seguida, procuramos contextualizar as narrativas com a biografia da criança e da família obtida a partir da entrevista com os pais. Para isso, tomamos a noção de Jung (1912/1986) de que o brincar se apresenta como uma representação simbólica da situação de vida da criança.

Assim, nossa análise das narrativas produzidas pelas crianças procedeu-se em três fases. Num primeiro momento, o brinquedo simbólico produzido em cada situação de brincar foi comparado com o modelo estrutural de Todorov (1971 e 1973). Após uma análise estrutural de ambas as situações de brincar, passou-se a olhar para o sentido das narrativas. Em seguida, passou-se a análise psicológica. Deste modo, a construção do estudo de caso contemplou uma análise da narrativa do brincar a partir de três planos: um primeiro estrutural, um segundo temático e, finalmente, um contextual ou psicológico. O momento seguinte da análise dos dados foi a comparação entre os três estudos de caso, no qual comparou-se estes três planos procurando olhar, em primeiro lugar, para a sua constância nos diversos estudos, mas, também, para as similaridades e diferenças tanto de estruturas textuais como de construção do tema e do modo como a criança articula o seu brincar com a sua história.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CASO O. :

O. é um menino de sete anos e oito meses de idade, proveniente da segunda série do primeiro grau de uma escola pública de Porto Alegre. Sua mãe procurou nosso trabalho de avaliação em função de uma separação bastante conturbada, no passado, e não de todo resolvida. Seu interesse na avaliação estava em ajudar O. a tratar esta questão, a qual, muito acertadamente, intuía ser um problema para o menino.

Os pais de O. se separaram há mais ou menos quatro anos. Na época, O. tinha entre três e quatro anos. A separação foi difícil, com muitas brigas e algumas cenas de violência. Mas sua principal marca foi a não aceitação do fato por parte do pai de O. Nosso principal indício a respeito é que após a separação ele passou por um episódio depressivo e tentou se matar. A mãe de O. também conta um episódio ocorrido durante a avaliação, quando o pai de O., ao encontrar um homem com uma camiseta do local de trabalho da mãe de O., passa a reclamar da “mulher”, que o teria deixado em função do partido político para o qual trabalha. Ela expressa sua perplexidade no seguinte comentário:

“O que mais me chamou a atenção foi que ele hoje, depois de quatro anos, disse que eu era a mulher dele”.

O pai de O. também culpa a separação e a ex-mulher por sua atual situação financeira, a qual decaiu muito em relação à época em que estava casado com a mãe de O., e esta parece ser a principal queixa do pai de O. em relação à separação. Atualmente, o pai de O. constituiu uma nova família tendo mulher, com quem está casado há dois anos, e um filho.

Atualmente O. mora com a mãe e uma irmã cinco anos mais velha do que ele e filha do mesmo pai. Não foram trazidas muitas queixas em relação ao comportamento de O. Ele estava sendo visto como um garoto alegre, capaz de se relacionar bem e afetivamente com as pessoas, sendo seu desempenho na escola muito bom. O único

problema apontado foi uma incidência bastante intensa de pesadelos, o que o “obrigou” a se transferir temporariamente para o quarto da mãe e da irmã.

A Primeira Situação de Brincar⁶

Em sua primeira brincadeira na caixa de areia, O. construiu uma situação de batalha. Em um primeiro momento, montou um cenário onde encontramos, ao lado esquerdo do vídeo, dois caixões, um branco e um preto, ambos guardados por uma caveira, um cruzado e um minotauro, sendo que a primeira está posta em frente aos dois caixões, o segundo encima do caixão preto, e o último encima do branco. Atrás dos caixões é colocado um pequeno espelho circular. Do outro lado da caixa, um navio repleto de soldados navega no mar, representado pela areia. Uma pedra oval e duas pontes fazem a separação entre a terra e a água. Soldados posicionados ao longo da borda da caixa aguardam o navio. Um grupo de soldados, postos encima de um quadrado de madeira, também aguarda, ao lado da ponte maior ao fundo, sob a qual nada uma enorme serpente marinha. Junto à outra ponte um soldado solitário se esconde atrás de uma porteira construída a partir de pedaços de um posto de gasolina. Um sinal de trânsito à esquerda e uma foca, uma concha, dois peixes e dois pequenos barcos à direita completam o cenário. A ação começa no momento em que O. toma da estante um helicóptero vermelho e um soldado.

- (20':19'') O. emite sons: - “Pchch...pch...” (tiros)

Põe o soldado junto ao quadrado de madeira.

O.: “Pch...pch...pch...” (20':30'').

Pega o soldado que estava atrás da porteira.

Este soldado se afasta caminhando como se estivesse investigando ou rastreando algo. (É bom notar que o soldado carrega consigo um detetor de metais.)

⁶Ver imagens fotográficas no anexo A.

O soldado atravessa a ponte, voltando em seguida a seu lugar de origem, sempre examinando o solo.

(Em meio a ação O. emite sons.)

- (20':33'') O.: “Haaannn...pch...pch...pch...” (Como se tiros estivessem sendo dados).

A porteira é, neste momento, aberta.

O.: “Pch...pch...” (Os tiros continuam) (20':58'').

O soldado atravessa a porteira, agora aberta, em direção ao tesouro, sempre rasteando o solo como se estivesse em busca de alguma coisa. Por fim chega até o tesouro onde inicia um confronto com o cruzado. Os dois lutam.

- (21':02'') O.: “Pch...pch...Huuu!...pch...” (Estes refletem os sons da batalha).

Então o espelho que estava atrás dos caixões atinge o soldado, levando-o até o outro lado da caixa.

O.: “Pch...pch...Huuaaaa! Pch...Huuaaaa!” (21':12'').

O espelho, então, passa a servir como um meio do soldado voar. Assim ele voa até o outro lado da caixa, onde atinge e derruba outro soldado. Entretanto nosso soldado também cai.

- (21':35'') O.: - “Pch...pch...pch...” (21':38'').

Agora os soldados do navio atiram contra os da borda da caixa, matando dois deles. Mas dois soldados do navio também acabam mortos.

- (21':46'') O.: - “Pch...pch... Huuaaa!”

O. toma uma espada de um dos homens do navio que havia caído na água, toca com a espada na cabeça de um soldado encima do navio e o leva para

fora da caixa. Ali ele coloca a espada no soldado levando-o novamente até o navio. Este soldado lança sua espada, a qual atinge outro soldado colocado na borda frontal da caixa, matando-o.

O.: “Chiuuu! (A espada é lançada). Hou...hou...hou...hou... (som da espada voando e girando no ar). Psch...psch...” (a espada atinge o soldado).

Então a espada vai até o outro lado da caixa.

O.: “Hou...hou...pch..pch...”

Enquanto a espada atravessa a caixa O. Derruba por acaso três soldados, que caem fora da caixa. Não obstante a espada vai até onde os soldados se encontram e os mata.

O.: “Pch...pch...” (22’:51’’).

Finalmente a espada derruba o soldado que restou de pé na borda ao fundo da caixa. Entretanto, um dos soldados que havia caído volta para a borda e atira nos soldados do navio, derrubando três deles, incluindo nosso herói.

- (22’:58’’)O.: “Pch...pch...” (23’:03’’).

Depois disso, O. arruma o cenário, colocando de volta ao navio alguns dos homens que haviam sido derrubado e enfileirando os demais na areia ao longo do navio. Reposiciona também alguns soldados ao longo das bordas da caixa.

- (23’:51’’) Pega, então, um helicóptero vermelho fazendo com que ele sobrevoe a caixa.

O.: “Iiiiiuuuu...pch...” (O helicóptero voando e atirando). “Chefe, mande mais ... meu Deus! ... com canhão... só...” (24’:10’’).

Em meio a esta fala, O. recoloca na borda ao fundo mais dois soldados. Dos soldados posicionados em torno do quadrado de madeira O. toma um que está deitado e carregando uma arma (atirando) e outro que carrega uma bandeira, colocando-os atrás da

caixa. Toma, então, um soldado que estava atrás da caixa e coloca-o na borda direita. Coloca, em seguida, outro a seu lado.

- (24':30'') O.: "Pch..." (Tiros) (24':31'').

Pega o helicóptero, o qual levanta vôo, e atira nos quatro soldados que estão na borda ao fundo da caixa, derrubando-os.

- (24':50'')O.: "Vuuuuuu1 Pch...pch... pch...pch...pch..."

Então o helicóptero derruba com a hélice dois soldados da borda direita.

O.: "Tvu...tvu...tvu...tvu...tvu...tvu...tvu..." (25':00'').

Dois soldados são posicionados no fundo da caixa, um deles atira e derruba o helicóptero, que bate na pedra e cai na areia em frente à ponte maior.

- (25':17'') O.: "Psch...psch...Tfff...Huuuuu!...Tfff..."

Toma um dos soldados posicionados ao lado do navio levando-o até a borda. Este ataca outro soldado, também posicionado ao longo da borda, derrubando-o e enterrando-o.

O.: "pch...pch..."

O soldado, então, pega a espada que estava jogada na areia.

Outro soldado é colocado na borda ao fundo da caixa.

O.: "Seu...!" (um dos soldados falando).

"Pch...pch...pch..."

O soldado, então, lança sua espada derrubando o adversário que havia sido colocado na borda ao fundo.

O.: "Psch...psch...psch... Uoooo!"

O. coloca a espada na frente do navio e um pouco mais atrás, o soldado vencedor.

O.: "Obrigado, senhor" (Diz o soldado) (25':59'').

Toma, então, o peixe que estava atrás da pedra, o qual ataca dois soldados que estavam em torno do quadrado de madeira, derrubando-os.

- (26':25'') O.: “Tchu...tchu...tchu... Pchchchch... (Tiros). Chchch...chchch... (Barulho de água). Uoooh...uoooh... Cuidado! Tempestade! Tchchch...”

O. então levanta uma “onda” de areia, a qual vira o navio. O.: “Tempestaadeeee!”

Agora a “água” cobre os pequenos barcos que estavam ao lado do navio.

O.: “Vuuuu!... Chchchch...”

A partir daqui O. retira aleatoriamente os objetos da caixa.

O.: “Faz de conta que isso aqui é um maremoto, tá?”

A.: “Hã?”

O.: “Faz de conta que é um maremoto que derrubou isso aqui, tá?”

A.: “Certo. Mas então o que estava acontecendo ali?”

O.: “Era uma guerra...tinham que conseguir um tesouro...nenhum dos dois conseguiu...veio um maremoto e destruiu...e destruiu os dois lados.”

A.: “Destruiu quem?”

O.: “Os dois lados, o bem e o mal” (28':16'').

Na presente situação de brincar, encontramos a transformação entre um estado de equilíbrio inicial para um estado de desequilíbrio intermediário, e portanto bastante instável, até um estado de equilíbrio final, o qual encerra a construção da estória⁷. No momento inicial da estória, caracterizado pelo primeiro estado de equilíbrio (**Pn1**), encontraremos um tesouro escondido e protegido por três seres ameaçadores: uma caveira, um cruzado e um monstro metade homem, metade touro. Tal estado começa a ser desequilibrado a partir do momento em que o tesouro passa a ser procurado. A busca do tesouro (**Pn2**) é um movimento no sentido de alterar a situação inicial da estória, e que

⁷No presente trabalho, tomamos o termo “estória”, tal como proposto por Perroni (1992), para designar as narrativas de caráter ficcional produzidas pelas crianças que, de acordo com Todorov (1971), mostram a alternância entre dois estados de equilíbrio.

leva até uma situação de instabilidade caracterizada por uma batalha. A situação de desequilíbrio ocorre a partir do momento em que o tesouro é encontrado. A descoberta do tesouro dá início a uma série de lutas (**Pn3**), a primeira entre os seus guardiões e o soldado que o descobriu, e as seguintes entre os soldados que o disputam. O movimento no sentido da solução do conflito se dá via *deus ex machina*, no surgimento inesperado de uma tempestade, a qual provoca uma enorme onda (um maremoto) que destrói a todos (**Pn4**). O resultado da estória é um estado de destruição que contrasta com o estado de organização no início da narrativa (**Pn5**). É, também, importante salientar que o tesouro, embora descoberto, permanece sem um dono.

O fato de encontrarmos um paralelo entre esta primeira situação de brincar e a estrutura narrativa de Todorov (1973) caracteriza-a, em um primeiro momento, como uma seqüência narrativa. Entretanto, um olhar mais minucioso verificará que esta narrativa tem um caráter mais complexo, podendo ser dividida em mais cinco seqüências narrativas.

Em um primeiro momento há um tesouro escondido, localizado em um determinado local e guardado por três figuras monstruosas (**Pn1**). Um soldado inicia, então, a busca ao tesouro (**Pn2**). Pelo qual tem de enfrentar os guardiões em uma luta (**Pn3**). O soldado é, entretanto derrubado (**Pn4**). Permanecendo o tesouro inatingível (**Pn5**).

A segunda seqüência narrativa começa com um navio diante da costa (**Pn1**). Então, os soldados do navio atacam os soldados colocados em terra (**Pn2**). A partir desse momento se inicia uma batalha (**Pn3**), na qual os soldados do navio parecem ter adquirido alguma vantagem. Isto porque um dos soldados do navio se apodera de uma espada capaz de atingir os inimigos a distância. Muitos são derrubados desse modo. Entretanto, um soldado posicionado em terra consegue abater este soldado (**Pn4**). O resultado da ação é que os soldados do navio e da terra são ambos quase que totalmente dizimados (**Pn5**).

A terceira seqüência inicia com um helicóptero sobrevoando o cenário da batalha (**Pn1**). O helicóptero, então, passa a atirar contra os soldados (**Pn2**). O helicóptero derruba muitos homens (**Pn3**), até o momento em que um soldado atira contra ele atingindo-o (**Pn4**). O helicóptero atingido, por fim, cai (**Pn5**).

A quarta seqüência inicia com o reposicionamento de soldados no navio (**Pn1**). A partir daí um soldado sai do navio e ataca um dos soldados posicionados na borda da caixa (**Pn2**). Inicia-se uma batalha (**Pn3**), na qual o soldado do navio toma novamente a espada maravilhosa, com a qual derruba mais um inimigo. Assim, o soldado vence seus inimigos (**Pn4**), após o que ele pode voltar ao navio como vencedor da batalha e descansar sua espada, colocando-a no chão (**Pn5**).

A última seqüência narrativa tem uma formação incompleta. Apesar das inúmeras batalhas, o mar permanece calmo (**Pn1**). Isto até o momento em que dele sai um peixe que ataca dois soldados colocados junto à ponte (portanto perto do mar). A partir daí, surge uma tempestade (**Pn2**), a qual produz um terrível maremoto, uma enorme onda que engole homens, navio, tudo, restando um cenário de destruição, e o fracasso das duas facções em apanhar o tesouro (**Pn3**).

A partir da verificação de que nossa narrativa é composta de uma série de seqüências narrativas, podemos, segundo Todorov (1973), caracterizá-la como um texto narrativo, isto é, como uma narrativa complexa, compostas por estruturas narrativas mais simples.

A Segunda Situação de Brincar⁸

A segunda brincadeira, como veremos a seguir, também se organiza em uma forma narrativa, porém de caráter mais simples. Ao contrário da primeira, a presente situação se apoia em muito na linguagem, já que vários elementos são acrescentados na estória não pela via da ação de brincar, mas através de verbalizações feitas ao longo do brincar. Assim, a presente narrativa vai tomando sentido não numa forma linear, mas a partir do momento em que a ação é finalizada e que O. passa a falar sobre ela. Tal achado torna-se bastante interessante se tomado à luz da idéia de Adam (1985), segundo a qual, a forma temporal linear da narrativa, seu *antes* → *depois*, dissimula uma relação, que do ponto de vista semântico (relativo a construção do significado) tem, na verdade, um sentido que vai do *efeito* para a *causa*. Segundo Chabrol, “A narrativa se ordena a partir

⁸Ver imagens fotográficas no anexo A.

de seu fim, reconstituindo-se até seu início. A última unidade dada é, assim, a primeira logicamente” (citado por Adam, 1985; p. 142). Vejamos, a seguir, nossos achados.

- (1:04':17'') O. tira o dinheiro do bolso do casaco, moedas e papel, e coloca-o dentro do caixão branco, o qual havia retirado da prateleira. Conta o dinheiro.

O.: “Dois reais e sessenta e seis centavos, de verdade!” (Fala com um sorriso estampado no rosto.) Coloca, então, o caixão no canto direito da caixa cobrindo-o com areia e enterrando-o (1:05':50'').

- (1:09':00'') Enquanto conversamos O. toma três carrinhos da estante e leva-os até a caixa. Abre um buraco na areia, mostrando o fundo azul. Coloca na areia os três carrinhos enfileirados, um ao lado do outro. Ensaia colocar uma cruz em frente aos carros, encostada na borda frontal da caixa, mas por fim coloca-a junto ao caixão, que está enterrado. Enquanto isso canta uma melodia ininteligível. (1:09':32'')

Em seguida, O. coloca diante da cruz uma série de moedas, começando a formar um caminho ou estrada.

- (1:13':22'') Enquanto conversamos O. completa o caminho colocando mais moedas, tendo sempre o cuidado de soprá-las para mantê-las limpas, sem areia. O. aumenta o buraco, onde estão os carros, formando um “barranco” entre o caminho de moedas e os carros (1:14':13'').

Após isso, O. coloca quatro carros e um helicóptero junto aos três primeiros carros. Então ele pega uma caixa de madeira contendo moedas velhas e coloca parte delas junto ao caminho.

- (1:16':18'') A.: “O que que tu estás fazendo aí?”

O.: “Eu? Isso aqui é uma estrada de ...de moedas.”

Então O. vira a caixa de moedas, despejando o resto na areia, e completando a estrada, que vai do lado direito ao esquerdo da caixa (1:16':36'').

A seguir, ele coloca, distribuídos ao longo do caminho, uma série de animais: uma lagartixa, duas aranhas, dois escorpiões, um sapo, um jacaré e uma cobra.

- (1:19':38'') O.: “Dos dois lados são bem perigosos, né? Terminei.”

A.: “Terminou? Então me conta o que tu fez aí?”

O.: “Eu? Eu fiz um tipo de cemitério.”

A.: “Um cemitério?”

O.: “É, só que assim, oh! Umass pessoas... isso aqui tudo é pessoas que morreram. Opa! Acabou de morrer mais um! (Diz ele enquanto acha mais uma moeda dentro da caixa de moedas e a joga na areia.)

O.: “Daí quando elas morreram, né? Hãããã, veio esses bichos, né, pra guardar, porque tinha um certo tesouro, e eles morreram de caça, eles trabalhavam no carro, o carro desapareceu, depois eles morreram.

A.: “Como é? Eles morreram de que?”

O.: “Alguma coisa os matou.”

A.: “Alguma coisa matou eles?”

O.: “Um tipo de alienígena.”

A.: “Um tipo de alienígena... mas e essas moedas aí?”

O.: “É que o alienígena botou eles nestas moedas.”

A.: “Ah, tá! E os carros?”

O.: “O que?”

A.: “E os carros?”

O.: “São as pessoas que estacionaram lá.”

A.: “Que pessoas são estas que estacionaram aí?”

O.: “Turistas.”

A.: “Turistas? E estacionaram pra que?”

O.: “Pra vê, né, vê o lugar.”

Neste momento, enquanto conversa comigo O. tem consigo a caixa de madeira. Então segura o sapo e começa a retirar as moedas da estrada e a colocá-las dentro dele, através da boca. Isto é, o sapo começa a engolir as moedas.

A.: “E esses bichos todos aí?”
O.: “São pra...guardar o lugar.”
A.: “Guardar o lugar? Nossa! E guardar contra quem?”
O.: “O que?”
A.: “E guardar o lugar pra que?”
O.: “O que? Pra eles não pegarem.”
A.: “Pra quem não pegar o tesouro?”
O.: “Pra quem... porque se ... porque se não pegar o tesouro... pra não ficar... pra não ficar rico.”
A.: “Mas quem é que pode pegar esse tesouro?”
O.: “O que?”
A.: “Mas quem é que pode pegar esse tesouro?”
O.: “As pessoas” (1:21’:37’’).

Enquanto mantemos este diálogo, O. continua colocando as moedas no sapo.

- (1:22’:54’’) Neste momento ele coloca o sapo no chão, pega o jacaré e começa a colocar moedas dentro dele através de sua boca. O jacaré começa a “engolir” as moedas.

O.: “Ele só aceita as pequenas (moedas), esse aqui (o jacaré). Ele não gosta de comer as pessoas grandes. Claro, né, ele é criança.”

Então O. coloca o jacaré no chão e passa a selecionar, guardando na mão, as moedas que ele pode “engolir” (1:23’:24’’).

Enquanto conversamos O. coloca as moedas que havia separado dentro do jacaré. Em seguida, ele larga o jacaré e toma o sapo, colocando mais moedas em sua boca.

- (1:25’:55’’) A.: “Mas porque estes bichos estão devorando as moedas?”

O.: “Porque? Pros caras não voltar a viver.”

A.: “Ah! Os caras estão presos nas moedas?”

O.: “Tão”

A.: - “Mas e aí, o que vai acontecer?”

O.: - “Que?”

A.: - “Mas e aí, o que vai acontecer?”

O.: - “Daí vão vir uns turistas desgraçados e vão matar os bichos” (1:26’:21’’).

Então O. encerra o sapo e o jacaré dentro da caixa de madeira, colocando as moedas, que ainda restavam espalhadas pela caixa de areia ou pelo chão, junto com eles. A seguir, ele leva a caixa contendo os animais até a mesa, onde começa a envolvê-la com fita adesiva. Pega, então, uma folha de papel, uma tesoura e um lápis e escreve na folha.

- (1:36’:06’’) A.: “O que tu escrevestes aí?”

O.: “Não abra até o natal.”

Enquanto estamos conversando ele recorta a frase que havia escrito.

A.: “Porque até o natal?”

O.: “É mais longe, né.

A.: “O que?”

O.: “É o mais longe lugar, né, pra gente ir.”

A.: “Ah! É o lugar mais longe o possível.”

O.: “Porque...como é que a gente vai até a terra do natal?”

A.: “Ah! Até a terra do natal, tá certo.”

Então O. coloca a frase que havia recortado como uma etiqueta para a caixa, agora selada com fita adesiva (1:36’:57’’).

Neste momento eu encerro nossa entrevista. Enquanto ele terminava de arrumar suas coisas e conversava com a mãe, plastificou toda a caixa com fita adesiva, colocando uma tarja que diz: não abra até o natal. Também colou um pedaço de papel em um palito de picolé. No papel está escrito: chaves, mostrando-nos que ali estão as chaves da caixa.

A presente estória, construída nesta situação de brincar, conforme mencionado acima, não mantém o caráter linear da estória anterior, isto porque ela é construída em parte a partir do brincar, e em parte a partir da fala sobre este brincar. Isto é, nesta estória é introduzida a figura do narrador, o qual complexificará a seqüência temporal da

narrativa. Vejamos primeiro o encadeamento das seqüências de ações e de verbalizações ao longo da estória.

Em um primeiro momento, um tesouro é enterrado e, a partir dele, é construído um caminho de moedas. Após o que, carros são posicionados em frente ao cemitério. Então aparecem bichos ameaçadores que são colocados ao longo do caminho de moedas. Após esta série de ações O. nos conta que alguns homens foram mortos por alienígenas e aprisionados nas moedas que compõe o caminho construído em frente ao tesouro escondido e a cruz, e que, portanto, este caminho é um cemitério. Fala também que os carros são de turistas que querem tomar o tesouro. Conta-nos que os animais foram ali colocados para proteger o tesouro das pessoas. Então os bichos começam a devorar as moedas. O. diz que isto tem a finalidade de evitar que os homem presos nas moedas voltem a viver e também nos conta que os turistas são uma ameaça aos bichos. Em seguida, O. coloca os bichos numa caixa, juntamente com o restante das moedas que eles não comeram, e envolve a caixa com fita adesiva. Então envia a caixa à terra do natal, nos explicando que este é o lugar mais inacessível que ele conhece.

A introdução de um narrador faz com que haja uma complementaridade entre representação da estória na ação, isto é, no brincar propriamente dito, e na verbalização. Além disso, a figura do narrador proporciona uma decalagem no tempo da estória representada na ação, e a da contada via verbalização. Isto acontece porque é somente após o término do primeiro cenário, onde vemos o tesouro enterrado, a cruz, a estrada/cemitério de moedas e os carros dos turistas, que ficamos sabendo do momento inicial da estória, no qual homens foram mortos e aprisionados nas moedas. A respeito disso, encontraremos algumas idéias esclarecedoras nos estudos de Ducrot e Todorov (1972). Estes autores, dividem o tempo da narrativa em *tempo da estória* e *tempo da escrita*. O tempo da escrita coincide com a ordem na qual as partes do texto nos são apresentadas: “No caso mais simples, o tempo da escrita e o tempo da leitura coincidem” (p. 401). Mas, segundo eles, a coincidência entre o tempo da estória e o tempo da escrita é rara. Este é o caso da narrativa construída na presente situação de brincar. Vejamos, então, como ficaria a presente estória numa seqüência temporal linear.

Em um primeiro momento, homens são mortos por alienígenas e aprisionados em moedas. As moedas são, então, dispostas na forma de uma estrada que, por conter

homens mortos, é também um cemitério. Esta estrada leva até um tesouro enterrado sob uma cruz. Então, o tesouro se vê ameaçado com a chegada de carros com turistas ao local. Então, aparecem animais perigosos para proteger o tesouro. Estes comem as moedas para que os homens aprisionados nelas não voltem a viver. Mas os turistas também são uma ameaça aos bichos. Então os bichos são encaixotados juntamente com as moedas e, finalmente, enviados a um lugar inacessível e distante: a terra do natal.

Assim, procedendo a análise da narrativa a partir do modelo proposto, temos nesta estória uma situação inicial (**Pn1**) na qual aparece um cemitério e um tesouro oculto. Segue-se a ocorrência de uma força perturbadora (**Pn2**), representada pela chegada de turistas. A seguir instaura-se um momento de instabilidade (**Pn3**), no qual aparecem animais com a função de proteger o tesouro e as moedas/lápides, os quais mantêm uma relação de tensão com os turistas. Uma nova situação começa a se construir no momento em que os animais são encaixotados, e se concretiza com seu exílio na terra do natal (**Pn4**). O estado final (**Pn5**) é representado pelo distanciamento dos animais, agora encaixotados, das pessoas/turistas que estão na caixa de areia.

Nosso próximo passo será o de tentar entender o sentido dessas estórias. A primeira narrativa trata da procura por um tesouro escondido e protegido por monstros, seguida por uma luta entre duas facções pela posse do tesouro. Se compararmos a relação entre os soldados/heróis e o tesouro no início da estória e após sua conclusão, veremos que o tesouro antes estava oculto para os soldados, e depois, embora não estivesse mais oculto, se mantinha intocado. Isto quer dizer que a relação dos soldados com o tesouro na verdade não se alterou no decorrer da estória, isto é, não houve uma transformação no sentido de um dos exércitos se apropriar do tesouro. Entretanto, não podemos dizer que esta narrativa não encerra nenhum tipo de transformação. Pelo contrário, há uma enorme diferença entre o cenário inicial da estória e o final. Mas se nenhum dos grupos se apropriou do tesouro, o que se transformou nesta estória? Se compararmos a trajetória dos soldados no início e ao final da narrativa, encontraremos no início um grupo de soldados posicionados em torno de um lugar que, com suas várias construções, lembra um porto ou uma cidade. Já ao final da estória teremos apenas a destruição. Agora sim, poderemos dizer que houve uma profunda transformação entre o estado inicial e o estado final da narrativa. Uma transformação que inicia em um estado de organização e de vida

e termina em um estado de caos e de morte. Desta forma podemos dizer que nossa narrativa nos conta uma estória cujo sentido transcorre da vida em direção à morte e à destruição.

Já a segunda narrativa inicia com uma situação de morte: homens são mortos e aprisionados em moedas, as quais são dispostas num cemitério. Tal situação se mantém inalterada ao final da estória, não se verifica nenhuma transformação no sentido de redenção ou de destruição das moedas/homens. Entretanto, ocorre uma transformação do estado inicial no momento em que o cemitério é destruído e os homens aprisionados são devorados por animais, encaixotados e exilados para um lugar distante e inacessível, definitivamente impedidos de voltar à vida. O que ocorre aqui é um agravamento da situação inicial, na medida em que mais uma barreira é colocada, tornando ainda mais difícil a libertação dos homens aprisionados. Neste sentido, os turistas personificam uma tendência no sentido de libertar as pessoas aprisionadas nas moedas, tendência abortada ao final da estória.

O que une estas duas narrativas, quase que como um fio condutor, é o tema do tesouro oculto. Na primeira estória, homens lutam pela posse do tesouro, que aparece protegido por guardiões monstruosos ou semi-animalescos (a caveira ou o minotauro). Já na segunda estória, um tesouro permanece oculto, enterrado em um caixão, sob uma cruz, tal como normalmente aconteceria com um cadáver, enquanto que um segundo tesouro, representado pelas moedas/lápides, se vê ameaçado por homens e, em consequência disso, é devorado por animais também meio monstruosos. O tema da busca do tesouro é recorrente na literatura, principalmente nas lendas e contos de fadas. O tesouro pode ser uma arca com moedas, mas também o velocino de ouro, como no mito de Jasão e Medéia; o Graal, como na lenda do rei Artur; o pássaro de ouro ou a água da vida, como nos contos de Grimm e muitos outros. A preciosidade difícil de ser alcançada em geral representa o valor que o herói e seu povo necessitam para dar continuidade à vida. Assim, o motivo do tesouro difícil de ser alcançado está geralmente associado à figura de um herói, que tem de passar por uma série de provas e dificuldades até obter o objeto de sua procura. O herói é a personagem que atua como fio condutor da estória, que age provocando novas situações ou episódios. Segundo Campbell (1949), o herói mítico é

aquele que, passando por uma jornada iniciática, é capaz de trazer para o seu povo o dom precioso que funda a Cultura ou permite a continuidade da vida.

Entretanto, não encontraremos em nossas histórias tal figura de herói capaz de ordenar o mundo restituindo-lhe o valor perdido. Mas, o tema do herói aparecerá em uma das falas de O., e justamente no momento em que conversamos sobre o tesouro escondido e a possibilidade das pessoas se apropriarem dele.

-(1:21':12'') A.: “Mas quem é que pode pegar esse tesouro?”

O.: “O que?”

A.: “Mas quem é que pode pegar esse tesouro?”

O.: “As pessoas.”

A.: “Ah! Certo, mas qualquer pessoa?”

O.: “Claro, né?”

O.: “Tu viu o filme dos ...

A.: “Qual filme?”

O.: “Tu viu o filme dos ‘Pararrenchs’, viu?”

A.: “Acho que não, como é que é?”

O.: “É que é lançamento, né? É, os Power Rangers.”

A.: “Ah! Certo.” (1:21':52'').

É através dos Power Rangers que a figura do herói se faz presente na história, não como participante, mas numa conversa paralela que O. mantém comigo. Na narrativa produzida por ele, as personagens que poderiam ocupar o lugar de herói, isto é, os soldados, permanecem passivos no desfecho da história, sendo incapazes de reagir ao maremoto que os engolfa a todos. Na segunda história, não há ninguém que possa agir no sentido de restituir às pessoas presas nas moedas a vida. E aqui cabe chamar a atenção para o tipo de tesouro elaborado por O.: são pessoas adormecidas, aparentemente semimortas, mas que, no entanto, podem, a qualquer momento, voltar a viver. Tal situação encontra um desfecho inesperado no momento em que, justamente para evitar que as pessoas voltem à vida, os animais as devoram, e mesmo eles são encaixotados e mandados para uma terra distante e inacessível. Fica, entretanto, a pergunta: O que

significam estas pessoas semimortas e aprisionadas em moedas? Nestas narrativas, a ausência do herói marca a impossibilidade de ação e de reação aos problemas impostos pela estória. Por outro lado, o destino dos homens aprisionados nas moedas pelos alienígenas, e depois devorados pelos monstros e enviados a um lugar distante, lembra o motivo da viagem noturna pelo mar. Campbell (1949) e também Jung (1912/1986) comentam o tema mítico, muito comum, do herói que é devorado por um monstro marinho (Jonas, por exemplo) ou encerrado em um caixão (Osiris ou Perseu, só para citar dois exemplos) e levado até o oriente ou um lugar desconhecido e distante, onde é devolvido à vida e onde inicia sua jornada e suas aventuras. O fato de encontrarmos um fragmento deste motivo na narrativa de O. nos permite pensar que a figura do herói, de algum modo, se insinua nesta estória, e que ela pode estar em gestação. Isto é corroborado pelo fato de que, após esta segunda sessão de brincar, O. desenhou uma série de heróis. Em um dos desenhos, um homem salta de pára-quadras de um avião em chamas que se dirige para o sol. Em outro, vemos um homem preso em uma caixa, enquanto que a seu lado está um alienígena que tem a forma de um lagarto ameaçador. Em um terceiro, encontraremos um homem, provavelmente um ninja, em posição de luta diante de um dragão armado com um arco e flecha. Esta série de desenhos comprova nossa hipótese de que as narrativas produzidas no brincar encena o drama mítico do herói em sua fase de ida ao reino da morte, de onde terá de retornar.

Comparando os dados colhidos durante as situações de brincar de O. e o seu contexto familiar, encontraremos entre eles alguns paralelos. Em primeiro lugar, é importante salientar que o assunto da separação, embora não tenha sido tratado nas sessões de avaliação, apareceu muito intensamente junto à mãe logo após cada sessão:

“Toda vez que ele vinha à terapia, ele, no caminho, no meio de qualquer outro assunto, ele largava uma pergunta sobre a separação. Todas as vezes que eu fui para casa com ele isso aconteceu”.

“Mas de qualquer forma essa é uma coisa que eu não puxo. Quando pinta esse tipo de coisa é que eu tenho tentado lidar. E só tem pintado na saída, aqui da terapia, em outros momentos ele não toca no assunto”.

Isso mostra que o problema da separação embora não tivesse sido tratado nas sessões, e o interessante é que em nenhum momento ele tocou nesse assunto comigo, ele estava presente.

Um segundo paralelo entre os dados pode ser feito na questão do dinheiro. A respeito deste ponto temos, nas narrativas de O. uma significação muito grande encima do tesouro. O grande objeto-valor é o tesouro. Por outro lado, o assunto dinheiro apareceu muito intensamente nas conversas que mantínhamos durante as sessões de brincar. O. insistiu em saber quanto eu ganhava, também falou muitas vezes em ser rico:

- (1:22':34'') O.: “Eu queria voltar pro passado.”

A.: “É?”

O.: “Eu queria voltar pro passado.”

A.: “Pra onde é que tu querias ir? Pra que época?”

O.: “Eu? Pra época que esse dinheiro aqui valesse. Aí sim eu seria rico, né?”

A.: “É... o que que tu irias fazer com este dinheiro?”

O.: “Comprar coisas, e ainda mais coisa antiga.”

A.: “O que que tu gostarias de comprar?”

O.: “O que?”

A.: “O que que tu irias comprar?”

O.. “Eu? Comida, brinquedo, mais brinquedo, videogame do(ininteligível)”
(1:23':23'').

O problema do dinheiro parece ter sido enfatizado pelo pai de O. na questão da separação. E isto foi percebido por O. como um problema bastante sério. Segundo a mãe de O.:

“Todas as vezes que eu fui pra casa com ele isso aconteceu [perguntas sobre a separação]. E eram coisas assim, de supetão. Da primeira vez foi: ‘meu pai perdeu o emprego por tua causa numa loja onde ele trabalhava’”.

Embora o problema do dinheiro não fosse exclusivo do pai, e tanto O. como sua mãe falaram sobre isto, ele aparecia como uma questão bastante significativa na separação, principalmente sob o ponto de vista do pai.

Um outro paralelo pode ser estabelecido entre a situação impossível de ser resolvida na vida de O. e as situações sem solução encontrada nas suas narrativas, onde os homens são invariavelmente condenados à morte e à prisão. É como se o que é humano se perdesse, e com ele toda a possibilidade de trazer o conflito para uma esfera humana, isto é, da consciência. Para von Franz (1980), a figura do herói se relaciona com o ego, e portanto com a consciência, como um modelo formativo, com o qual o ego se identifica e aprende como agir. Esta idéia é na verdade bem mais antiga, Aristóteles (1991) mostrou que a identificação entre o espectador e o herói trágico era o que provocava a catarse, que por sua vez era a motivadora da purificação dos sentimentos de piedade e terror. A tragédia aristotélica tinha um fim essencialmente formativo. Assim, a ausência do herói e a impotência do humano para dar conta das ameaças mostradas por O. em suas narrativas, pode ser lida como símbolo da incapacidade para dar conta de um conflito. Do mesmo modo, o surgimento da figura do herói ao longo da avaliação, aponta para o encaminhamento da solução do conflito. E qual o conflito? Isto o seu próprio estado de espírito ao sair das sessões de avaliação o demonstra. O conflito que O. é incapaz de solucionar é a separação.

Concluindo este primeiro caso, cabe salientar que ambas as situações de brincar estudadas se organizam numa forma narrativa. A primeira situação apresenta uma estrutura narrativa mais complexa, compreendendo várias seqüências narrativas, cada qual atuando como um episódio dentro da estória tecida no brincar do menino. Como mostrado anteriormente, no capítulo sobre o conceito de narrativa, tal estrutura que contempla uma multiplicidade de seqüências narrativas é qualificada, tanto por Todorov (1973) como por Adam (1985), como um texto narrativo. O fato de termos encontrado tal estrutura complexa no brinquedo simbólico não é sem precedentes. Em seu estudo sobre os paralelos estruturais entre o brinquedo simbólico e as narrativas, Eckler e Weininger (1989) encontraram estrutura semelhante, segundo os autores, exclusivamente em crianças entre sete e oito anos de idade. Entretanto, diferentemente destes autores, que pediram às crianças que narrassem o brincar a medida em que ele fosse decorrendo, nós

procuramos olhar para o brincar em seu estado, por assim dizer, puro, permitindo à criança que brincasse do modo que bem entendesse. O resultado foi que a linguagem desempenhou um papel muito pequeno nesta situação de brincar. Aqui a linguagem atuou, na maior parte do tempo, representando o ruído de tiros ou curtos diálogos entre as personagens. Deste modo, podemos dizer que a estrutura narrativa complexa (texto narrativo) encontrada aqui não se apoiou, ao menos diretamente, na linguagem verbal.

A segunda situação de brincar apresentou uma estrutura narrativa menos complexa do que a anterior, isto porque ela não se trata de um texto, mas de uma seqüência narrativa. Por outro lado, esta narrativa mostra uma complexidade a nível da construção temporal da estória, isto devido a ela ser construída tanto pela ação de brincar como pela linguagem. A introdução da figura do narrador na estória fez com que a linguagem participasse ativamente do processo de brincar. Aqui linguagem e brincar se confundiram no fantasiar. Isto nos levou a analisar o brinquedo simbólico como uma unidade composta de imagem e linguagem. Outra consequência da introdução do narrador foi, como já apontado acima, o deslocamento entre o “tempo da estória” e o “tempo da escrita”. O fato de termos encontrado no brincar de uma criança um recurso narrativo comum às estórias de suspense, narrativas bem mais complexas do que as produzidas no brincar, nos surpreendeu um pouco. Entretanto, devemos salientar que a presente organização temporal da estória não nos pareceu intencional, devendo antes ser atribuída a uma tendência do menino a organizar seu brincar numa forma narrativa. Tal entendimento nos parece compatível com os postulados de Bruner (1987 e 1990), segundo os quais a narrativa tem o papel de organizar as representações e as experiências do sujeito que a produz. De qualquer modo, a presente situação de brincar nos alerta para a possibilidade de encontrarmos, no brinquedo simbólico, recursos narrativos comuns à literatura.

O terceiro ponto, tratado neste primeiro caso, foi o da possibilidade de uma interpretação psicológica das narrativas produzidas através do brincar de O. Para tal, nos valem de uma análise do sentido da estória seguida de uma amplificação dos motivos, método proposto por Jung (1928/1981). Também utilizamos de Jung (1912/1986) a noção de que a produção do brincar da criança remete-se a sua subjetividade. Mas o que procuramos ressaltar, neste caso, foram apenas alguns paralelos entre o contexto de vida

da criança e os motivos que apareceram em seu brincar. Tais paralelos, os quais podem ter um caráter mais direto ou menos direto, só foram possíveis a partir de uma leitura simbólica do brincar do menino. Aqui os paralelos diretos foram dados pela analogia entre as histórias sem solução, onde as personagens sucumbem às ameaças e aos perigos, e um problema de vida, no caso de O., há muito tempo sem solução. Também o motivo do tesouro oculto e da luta pelo tesouro mantém uma analogia com o fato de o dinheiro ter sido significado como uma questão central do problema de vida, o qual é a separação, trazido neste caso. Mais indireto, porém significativo, é o paralelo que se estabelece entre o motivo do herói, no caso do herói que sucumbe, e este problema vivido por O. Mas se, com Von Franz (1980), considerarmos que há uma relação entre a figura do herói e o ego, no caso o do próprio menino, podemos tomar a situação do herói nestas narrativas com um retrato da subjetividade de O. Assim, procuramos mostrar que, a partir de uma analogia proporcionada pelo conceito de símbolo, é possível encontrar, no brinquedo simbólico, elementos que se remetam ao contexto de vida da criança.

No caso que apresentaremos a seguir, replicamos nosso estudo a fim de verificar se o brinquedo simbólico organiza-se numa forma narrativa, bem como se esta narrativa remete-se a subjetividade da criança.

CASO M.:

M. é um menino de seis anos e onze meses de idade, proveniente da primeira série do primeiro grau de uma escola pública na periferia da cidade. Seus pais procuraram o trabalho de avaliação em função de M. estar apresentando dificuldades na escola. Foi relatado que M. apresentava um comportamento imaturo, não só estava bastante atrasado no processo de alfabetização, como mostrava uma desadaptação à disciplina exigida para a primeira série; em sala de aula mostrava-se desatento, preferindo brincar a estudar. Estava freqüentando uma fonoaudióloga em função de apresentar uma fala, também, imatura. De fato, na avaliação observou-se que M. ainda trocava muitas letras e tendia a falar como um bebê. Recentemente sofreu um acidente, caindo de uma pedra enquanto brincava, o que lhe provocou uma fratura no braço esquerdo.

M. produziu cinco caixas de areia, cinco brincadeiras em cinco sessões de avaliação. Destas cinco, foram escolhidas duas situações de brincar que melhor se adequavam a nosso estudo.

A Primeira Situação de Brincar⁹

A seguinte brincadeira mostra uma sucessão linear de eventos, que pode ser descrita da seguinte forma¹⁰: em um dos extremos da caixa de areia (a esquerda do vídeo), M. constrói uma situação de incêndio, onde se vê um edifício em chamas colocado ao lado de uma praçinha. Em frente ao edifício estão estacionados carros de polícia e de bombeiro, estes com escadas estendidas até o topo do prédio. Aqui, também, são colocados um avião e dois helicópteros. Ao centro da caixa, um grupo de carros e caminhões andam em fila, mas logo se vêem impossibilitados de seguir adiante em função do incêndio. Então, M. acrescenta algumas casas ao cenário. Depois disso, a fila é desmembrada, sendo que alguns carros formam outra fila, ao fundo da caixa, enquanto que o restante dos veículos é estacionado junto às casas. Então M. coloca dois sinais de trânsito no meio da caixa, delimitando com eles uma passagem. A seguir, os carros

⁹Ver imagens fotográficas no anexo A.

¹⁰Ver descrição completa da situação de brincar no anexo B.

estacionados começam a andar, formando uma fila que passa por entre os sinais e que se dirige ao edifício. Enquanto isso, os carros de polícia e de bombeiro, e também os helicópteros e o avião, começam a se retirar do local do incêndio. A medida que os carros vão se aproximando do edifício e da pracinha, vão estacionando junto a eles. Os outros carros de bombeiro continuam a se afastar do edifício, formando, com os carros de polícia e com os helicópteros, uma nova fila que tem o sentido contrário ao da primeira. Finalmente, o restante dos carros estaciona definitivamente, ou junto ao edifício ou ao longo das bordas da caixa.

Conversando com M., descobrimos que o edifício havia explodido, e que o cenário construído por ele realmente representa um incêndio. Também ficamos sabendo que devido ao incêndio, os carros não puderam continuar a andar, e que, em função disso, eles estacionaram em um local temporário. Mais tarde, quando o incêndio foi apagado e os bombeiros começaram a se retirar, os carros voltaram a andar, podendo agora estacionar em seu local definitivo. Entretanto, o incêndio não foi totalmente apagado, e por isso, um dos carros de bombeiro teve de permanecer junto ao edifício. E enquanto este controlava o incêndio, os outros carros de bombeiro levavam as pessoas machucadas ao hospital.

É importante salientar que a fala de M., a respeito de sua brincadeira, aparece como uma espécie de legenda para as ações representadas no brinquedo via imagem. Falando sobre sua produção, M. repete a situação do brincar, mas acrescenta e esclarece alguns pontos não diretamente representados na imagem, tais como a explosão do prédio, o fato de ainda ter algum fogo após a saída dos bombeiros, ou que os bombeiros levaram as pessoas para o hospital.

- (57':19'') M.: “Deu.”

A.: “Deu? Terminou? Me conta então o que está acontecendo aí, o que tu fizestes?”

M.: “Explodiu... os carros quando... esse aqui... apagou... os bombeiros apagaram o... e daí os carros estacionaram.”

A.: “Como é que é? Eu não entendi. Fala mais alto.”

M.: “Explodiu o prédio e daí os carros estacionaram, e depois... apagou o prédio e daí todo mundo estacionaram o carro.”

A.: “Ah! Então explodiu o prédio, e aí o que aconteceu com os carros?”

M.: “Eles ficaram esperando.”

A.: “Eles ficaram esperando. E aí, e depois?”

M.: “E daí...hã... um... os bombeiros foram embora.”

A.: “Os bombeiros foram embora?”

M.: “É” (58’:35’’).

Procedendo a uma análise estrutural da narrativa, identificamos na presente situação de brincar uma situação de equilíbrio inicial (**Pn1**) na qual um grupo de carros e caminhões andam formando uma fila. A força no sentido de modificar esta situação (**Pn2**) aparece já no início da narrativa: há um incêndio que, bloqueando o caminho, impossibilita a passagem dos carros. Como resultado desta força, cria-se uma situação de desequilíbrio (**Pn3**), na qual os carros são obrigados a permanecer parados em fila ou a estacionar em locais que não são os seus. A força no sentido de modificar esta situação (**Pn4**) surge no momento em que, tendo sido o fogo controlado, o bloqueio é retirado e os carros voltam a andar. O equilíbrio é restituído (**Pn5**) no momento em que, tendo sido o incêndio debelado e à fila devolvido o movimento, os carros podem estacionar junto ao edifício.

A Segunda Situação de Brincar¹¹

Após alguns ensaios, M. define a seguinte situação de brincar na caixa de areia¹². Houve um acidente envolvendo quatro carros. Assim, vemos dois carros capotados e mais dois que se chocaram contra eles. Atrás dos carros, outros aguardam parados em fila. Em torno do acidente, são colocados dois carros de bombeiro e dois helicópteros. Além da cena do acidente, M. acrescenta um edifício, colocado à frente da caixa; um estacionamento de barcos; um outro estacionamento para os helicópteros e o avião; e dois

¹¹Ver imagens fotográficas no anexo A.

¹²Ver descrição completa da situação de brincar no anexo B.

caixões. O local dos helicópteros e dos caixões se altera na medida em que M. necessita de espaço, entretanto isso não parece fazer parte dos movimentos da estória. Após a construção deste cenário, o brincar ganha movimento: atrás dos carros acidentados, forma-se uma grande fila de carros e caminhões. Então, os carros batidos são afastados da fila e levados para uma oficina. Mas após algum tempo, eles são novamente inseridos ao final da fila. Então, os carros de bombeiro tomam a dianteira da fila e ela começa a se mover. A fila adquire uma forma circular, assim, os carros passam a andar em um círculo. Isso dura até o momento em que os carros começam, lentamente, a sair da fila e a estacionar junto ao edifício. A brincadeira termina quando todos os carros são estacionados.

Uma análise estrutural da narrativa mostra que a presente narrativa inicia com uma situação de desordem (**Pn1**): houve um acidente, no qual quatro carros bateram entre si, interrompendo o trânsito. A força no sentido de modificar esta situação (**Pn2**) surge quando os bombeiros, socorrendo os carros acidentados, encaminha-os a uma oficina. Em consequência disso, o trânsito é liberado e a fila passa a se movimentar. Então, a fila assume uma forma circular, passando os carros a andar em círculo (**Pn3**). Este estado é instável, e começa a se transformar no momento em que, lentamente, os carros começam a deixar a fila e a buscar um local para estacionar (**Pn4**). Tal movimento dura até o momento em que todos os carros estacionam junto ao edifício, chegando aqui a estória a seu estado final (**Pn5**).

Esta narrativa se distancia do modelo originalmente proposto por Todorov (1971 e 1973), na medida em que não encontramos aqui uma coincidência entre o estado inicial da estória (**Pn1**) e um estado de equilíbrio, pelo contrário, aqui o estado inicial é de desequilíbrio. Entretanto, a narrativa mostra a transição entre três estados bem definidos, nos quais encontramos os carros parados em função de um acidente (**Pn1**), os carros em movimento, andando em círculo (**Pn3**), e os carros estacionados em seu lugar definitivo (**Pn5**), o que dificilmente a qualificaria como uma narrativa incompleta ou em gérmen, denominada segundo Perroni (1992), de “protonarrativa” (p. 39). Por outro lado, a presente narrativa se aproxima significativamente da proposta de Adam (1985), segundo a qual ao se proceder a uma leitura mais abstrata do modelo narrativo de Todorov (1971 e

1973), a equiparação do estado inicial (**Pn1**) a um estado de equilíbrio deixa de ser necessária.

Nosso próximo passo será tentar compreender o sentido dessas estórias. A primeira narrativa principia com uma situação de obstrução e de morte: há um incêndio em um edifício que, além de provocar vítimas, causa uma obstrução no fluxo do trânsito. Entretanto, à medida em que o incêndio vai sendo dominado, a obstrução é vencida e o movimento dos carros é liberado. A partir do momento em que os carros podem andar, eles buscam um local para estacionar ao lado do edifício. A narrativa termina no momento em que, tendo o fogo sido controlado, e as pessoas feridas levadas ao hospital, todos os carros estacionam. Assim, a narrativa evolui de um estado de obstrução e de morte, passando por um momento de desobstrução e movimento, até um estado final de repouso e de restauração da vida.

O percurso da segunda narrativa é semelhante ao da primeira. Esta também principia com uma situação de obstrução e de morte: houve um acidente entre quatro carros, no qual morreram duas pessoas, e o qual provocou uma paralisação no trânsito. Do mesmo modo que a primeira narrativa, à resolução da obstrução segue-se um estado intermediário de movimento que se encaminha a um estado final de repouso, quando os carros também estacionam em torno do edifício. É interessante salientar que o estado de obstrução é invariavelmente equiparado a um estado de destruição e de morte; e que a restauração desse estado ocorre no momento em que é alcançado um estado de repouso. Passemos agora à análise psicológica, na qual tais motivos serão melhor elucidados.

O problema comum às duas narrativas produzidas por M. é o do bloqueio do fluxo de carros: o trânsito impedido por algum acidente, seja por uma colisão de carros ou por um incêndio em um prédio. Vejamos, portanto, o problema do fluxo. Mas antes disso, é importante salientar que, diferentemente das narrativas apresentadas no caso anterior, as presentes narrativas não necessitam de um maior trabalho de amplificação, no qual procede-se a uma comparação do modo como alguns elementos ou motivos aparecem na estória e fora dela, na Cultura. Isto não significa que estes paralelos não possam ser feitos, mas simplesmente que a especificidade do caso nos permite trabalhar exclusivamente com elementos pessoais. Cabe, entretanto, lembrar a idéia de Jung (1928/1981) vista acima, segundo a qual o material da fantasia deve ser lido,

preferencialmente, como referindo-se a subjetividade de quem o produziu. Assim, tomado sob o ponto de vista do sujeito, o fluxo bloqueado de carros é um símbolo da subjetividade de M. Poderemos, deste modo, buscar paralelos diretos entre o conteúdo da narrativa e o contexto de vida de M.

M. é um menino em pleno processo de crescimento. Neste momento, ele está começando a cursar o primeiro grau. Entretanto, M. está apresentando algumas dificuldades na escola: seu comportamento é demasiadamente imaturo para a primeira série e, em consequência disso, ele não está conseguindo acompanhá-la. Mas os problemas não se resumem ao colégio, pois eles irão aparecer também na convivência diária com os pais. Retomemos, portanto, alguns trechos da entrevista com os pais:

“A: Eu queria retomar com vocês o motivo de vocês terem trazido o M. aqui.

Mãe: Ele estava lento na escola.

A: Ele estava lento?

Mãe. É, ele estava bem lento.

A: E o problema seria basicamente esse?

Mãe: É, só a escola, né.

A: E em casa, como vão as coisas com M., quem sabe vocês me contam um pouco de vocês?

Mãe: Em casa é normal, ele em casa. Só que a gente faz todas as vontades. A gente procura fazer pra ele tudo o que ele quer. É difícil a gente dizer não pra ele, né.

Pai: As coisas que não interessam muito pra ele, ele não quer.

A: E que tipo de coisas que ele não se interessa, como é isso?

Pai: Acho que assim, estudar é uma coisa que ele não gosta. Ele dificulta pra ele mesmo, ele não quer aprender. De manhã quando ele levanta da cama, ele não quer escovar os dentes, não quer calçar o tênis, não quer pôr a roupa. Mas se a gente convida pra passear, ir no shopping, aí rapidinho ele faz tudo, ele escova os dentes, calça os tênis, entendeu?”

“A: E como é que vocês tem agido nessas situações que ele não quer fazer?”

Mãe: quando ele não faz, não quer fazer, eu faço. Procuo vestir ele, procuro arrumar ele”.

“Pai: Agora, eu acho que a gente não cobra muito dele. Eles (a escola) fazem muito as vontades dele. Os brinquedos dele mesmo, ele brinca lá em casa, e a gente que vai juntar”.

“Mãe: Não, ele é capaz de fazer tudo! Um dia, o ... (ininteligível) ficou lá em casa e deu uma saída, e quando eu cheguei em casa, que ele (M.) se sentiu tão sozinho, que foi procurar o que fazer, né, e arrumou a cama, tirou tudo da mesa, tudo da pia, arrumou a mesa para o almoço. Aí eu vi, capacidade ele tem, se não faz é porque ele não quer”.

“Pai: Fora isso aí, eu não puxo por ele nada também. Eu trabalho demais. Quando a gente fica junto eu faço todas as vontades dele. Hoje ele dorme mais com a gente do que na cama dele. Ele nem dorme na cama dele. No inverno, agora, ele só dorme com a gente, porque ele quer”.

“Mãe: Eu fico com pena dele. Ele tem bronquite, então ele se destapa muito de noite, então ele acaba ficando mal”.

A respeito da entrevista, é importante salientar que, em um primeiro momento, o único problema apontado pelos pais é a dificuldade de M. na escola. É somente mais adiante que a questão de um comportamento excessivamente infantil, por parte do menino, e o de uma conduta infantilizadora, por parte dos pais, aparece. Segundo a fala dos pais, M. não quer crescer. O problema de uma postura excessivamente permissiva em relação ao menino só apareceu na medida em que o entrevistador foi inquirindo sobre a vida familiar. Assim, quando M. está com os pais não se veste sozinho, não guarda os seus brinquedos e tampouco dorme sozinho. É interessante observar, na entrevista, o hiato entre o que M. é capaz de fazer quando é deixado a sós e o que ele faz na presença dos pais. Uma vez estando sozinho, ele é capaz de ter a iniciativa não só de arrumar as suas coisas, como também de preparar a mesa para o almoço. Esta diferença aparece como uma marca, um verdadeiro sintoma do conflito existente nas relações dentro desta família. Parece-nos, portanto, que o presente contexto familiar, no mínimo, não está auxiliando o amadurecimento do menino.

Estes dados já nos permitem traçar um paralelo entre o contexto de M., no qual seu desenvolvimento se vê dificultado, talvez barrado por um modelo de educação inadequado, e a narrativa produzida no brincar, na qual o fluxo de carros é interrompido

por um acidente. Assim, uma leitura simbólica do brincar nos permite interpretar o acidente e o bloqueio do fluxo de carros como uma metáfora de sua presente situação de vida. É interessante salientar que M., de fato, sofreu um acidente recentemente, no qual quebrou um braço ao cair de uma pedra. Entretanto, não nos parece adequado interpretar sua produção simbólica no brincar como uma reprodução deste acidente, embora nos pareça curiosa a similaridade entre a representação do conflito como um acidente e o fato de ele próprio ter sofrido um acidente. Pelo contrário, o acidente de M. Pode ser melhor entendido como um sintoma da sua situação de vida atual.

Além do motivo do acidente e do bloqueio do fluxo, encontramos outros elementos recorrentes e igualmente significativos nas narrativas de M. O primeiro deles é o do edifício. O motivo do lugar de habitação, seja ele uma casa ou um prédio, aparece com frequência não só na Cultura ocidental, mas também na oriental, como um símbolo do corpo humano e do próprio ego. Citando apenas alguns exemplos, podemos encontrar este paralelo em 2 Coríntios 5, 1: “Sabemos, com efeito, que, se a nossa morada terrestre, esta tenda, for destruída, teremos no céu um edifício, obra de Deus, morada eterna, não feita por mãos humanas” (Bíblia de Jerusalém; p. 2177). Por sua vez, Jung (1964) cita o livro de sonhos de Artemidores, no qual uma casa em chamas aparece como um símbolo da febre, Jung também cita o exemplo de uma enciclopédia hebraica do século XVIII, na qual o corpo humano e a casa são comparados detalhadamente: “Os torreões são as orelhas, as janelas os olhos, um forno o estômago etc” (p. 78). Assim, o edifício pode, nas narrativas de M., ser interpretado como um símbolo do ego. Isto é especialmente interessante se considerarmos que, na primeira narrativa, o edifício aparece em chamas. Aqui, o edifício em chamas é mais um elemento que, de maneira simbólica, aponta para a situação destrutiva que M. está vivenciando. Neste sentido, é interessante salientar que junto ao edifício em chamas M. construiu uma pracinha. A pracinha é aqui representada por um par de balanços e um escorregador, entretanto ela apareceu outras vezes. Na terceira sessão de avaliação, a pracinha apareceu igualmente representada pelos balanços e pelo escorregador e, na primeira sessão da avaliação, M. representou a pracinha através dos balanços. Mas nesta última representação, M. colocou sobre os balanços um diabo e um Frankenstein. Se repararmos que, nas brincadeiras de M., a pracinha é o único elemento que se remete diretamente à infância, podemos, a partir de uma leitura

simbólica, interpretar que há algo de sinistro ou de errado com a representação da infância elaborada pelo menino. Considerando que o comportamento excessivamente infantil é seu maior problema, bem como o fato de seus pais atribuírem a ele toda a responsabilidade por tal comportamento, a presente representação de infância não nos surpreende.

Concluindo este segundo caso, cabe ressaltar que, do mesmo modo que no caso anteriormente estudado, as duas situações de brincar aqui analisadas também mostraram ter uma estrutura narrativa. Ambas apresentaram a forma de uma seqüência narrativa, e, diferentemente das estudadas anteriormente, não mostraram qualquer complexidade. O brincar de M. foi essencialmente não verbal. Quando a linguagem apareceu, nos momentos em que o pesquisador inquiriu sobre o brincar, ela surgiu na forma de uma legenda para as imagens já produzidas com os brinquedos. Nosso interesse, entretanto, se voltou para a segunda situação de brincar. Aqui M. produziu um brincar com uma estrutura narrativa bastante clara, a qual contempla a transformação de um estado inicial em um final através da passagem por um estado intermediário. Entretanto, a presente narrativa não corresponde exatamente ao modelo proposto por Todorov (1971 e 1973). Por outro lado, ela se encaixa perfeitamente ao modelo resultante da leitura crítica que Adam (1985) faz de Todorov. Isto porque o modelo de Adam-Todorov é mais estrutural do que o de Todorov, pois ele não se detém na qualidade dos estados inicial, intermediário e final, mas na definição de que a narrativa deve contemplar a transformação de um estado inicial em um estado final, passando por um estado intermediário. A presente situação de brincar, portanto, nos sugere que, se quisermos eleger um esquema narrativo que dê conta da produção narrativa do brinquedo simbólico, ele talvez deva privilegiar a estrutura e não o conteúdo da estória, isto porque ela pode variar imprevisivelmente.

Nosso próximo passo foi o de estabelecer a relação entre o brinquedo simbólico e o contexto de vida da criança. Os instrumentos utilizados na busca dessa relação foram os mesmos usados no primeiro caso. Assim, uma leitura simbólica do brincar nos permitiu estabelecer um paralelo entre a dificuldade de M. crescer e a situação de acidente que impossibilita o tráfego dos carros. Isto porque ambas as situações apresentam uma analogia através do motivo do bloqueio: assim como o desenvolvimento de M. está

barrado, do mesmo modo, o fluxo de carros também o está. A analogia entre a pracinha e a infância é também bastante direta: a pracinha é o lugar de brincar e, portanto o lugar da infância. Por outro lado, o edifício exigiu um trabalho de amplificação para que uma analogia fosse encontrada. Aqui alguns paralelos históricos nos proporcionaram as associações entre o edifício e o ego. Tais paralelos encontraram eco na situação de vida do menino, a qual passa por um momento de dificuldades e de perigo, tal qual o edifício em chamas. Assim, no presente caso, a utilização do conceito de símbolo de Jung (1921/1991) se mostrou igualmente prolífica na interpretação psicológica do brinquedo simbólico.

No caso que estudaremos a seguir, procuramos questionar nossos achados mostrando uma situação de brincar que, embora não se apresente organizada como uma estrutura narrativa, mostra clara analogia com o contexto da criança estudada. Tal caso nos obrigará a refletir sobre o emprego do conceito de narrativa no estudo do brinquedo simbólico.

CASO N.:

N. é um menino de cinco anos e seis meses de idade que atualmente frequenta uma pré-escola. A mãe de N. o trouxe para a avaliação em função de N. manter uma relação muito ruim com o pai. Este problema teve origem no nascimento de N., o qual seu pai parece não ter conseguido suportar. A partir deste momento, o pai abraçou com fanatismo a doutrina evangélica. Em casa, mantinha-se frio e distante em relação à criança, e antes de N. completar dois anos, o pai começou a bater nele. À presente situação familiar seguiu-se a separação do casal.

“A.: Enquanto vocês estavam casados, como se deu essa relação do pai de N. com a igreja e com o N.?”

“Mãe: Muito difícil, como ali, talvez, como o pai de N. entrou nesses problemas a partir do nascimento do N., de rejeitar, de ficar com muito ciúme do N. Aí de repente ele se apegou mais à igreja, ele ficou praticamente um fanático. Então ele, aí a igreja tem ... assim ó, de manhã, oração ... (ininteligível) e aí o N. acordava ... (ininteligível) aí o N. parava. Aí cada vez que ele ia comer alguma coisa, tinha que fazer oração. Aí o N. se irritava com isso. Aí, porque ele tava numa seqüência e de repente tinha que cortar tudo. Aí o pai de N. se irritava porque o N. não parava, não queria fazer aquilo ali”.

“Mãe: O pai bateu nele quando ele era pequeno. (...) Ele achava que ... numa quarta-feira ele foi à igreja e o pastor lá, falando de educação dos filhos, disse que tinha que bater nos filhos para educar, que inclusive estava na Bíblia. E ele chegou em casa com aquela idéia e, naquela semana, ele bateu em N. na terça de noite, no sábado e no domingo. E aí eu fiquei apavorada. Qualquer coisa que N. ... o pai de N. dizia uma coisa para o N. não fazer, aí se o N. continuasse fazendo ele já batia. Qualquer coisa, correr ou pegar uma coisa que não era pra pegar. Ou então ele ficava ameaçando. Quando não batia, ficava ameaçando que ia pegar o chinelo. Tirou as fraldas de N. e bateu na bundinha. N. não tinha dois anos, ainda usava fraldas. E isso aí foi terrível pro N. A partir daí ele começou a ter medo dele”.

O pai de N. também foi entrevistado, entretanto sua entrevista não pôde ser gravada. Na entrevista, ele contou que não aceitou o nascimento de N., que se sentia perdido e que tinha muita raiva do filho. Contou também que a separação o fez pensar em suas atitudes, as quais considera, hoje, erradas. Atualmente os ex-conjuges estão tentando

se adaptar às suas novas condições de vida. Por outro lado, o pai parece estar tentando se reaproximar do filho, embora este ainda tenha muito medo dele.

Ao contrário das crianças anteriormente estudadas, N. não produziu no seu brincar qualquer narrativa que possa ser comparada com um esquema narrativo tal como proposto pela narratologia ou pela crítica literária. Entretanto, como veremos a seguir, suas imagens são dotadas de grande narratividade. A idéia de narratividade, tal como vista anteriormente, refere-se ao estudo da significação da imagem. Parte do princípio de que “a imagem (fixa ou móvel) narra antes de tudo quando ordena acontecimentos representados” (Aumont, 1995; p. 246). No presente caso, portanto, estudamos uma forma narrativa absolutamente diversa das anteriores, isto porque calcada exclusivamente na imagem. Isto nos obrigará a uma interpretação mais livre do material empírico, embora, certamente, não menos interessante.

Do mesmo modo como nos casos estudados anteriormente, mantivemos com N. uma média de cinco encontros, dos quais selecionamos uma única situação de brincar como objeto de análise.

A Primeira Situação de Brincar¹³:

- (0':01'') N. inicia a brincadeira colocando uma igreja em um dos extremos da caixa, à esquerda do vídeo. A igreja está voltada para a borda, dando as costas para o resto da caixa. N., então, coloca encima da igreja uma cômoda, um fogão e um armário de cozinha. É notória a desproporção entre o tamanho dos móveis e o da igreja. No extremo oposto da caixa, coloca um balanço e um escorregador, enquanto que no centro da caixa coloca uma ponte, posicionando-a de modo que ela não ligue os dois extremos da caixa, isto é, a igreja de um lado, e o escorregador e o balanço de outro. Coloca uma geladeira encima da igreja. Coloca um poço no fundo da caixa, perto da igreja. Coloca um posto de gasolina na frente do poço. Coloca ao lado da igreja uma mesa e quatro cadeiras (não há mais espaço encima da igreja).

¹³Ver imagens fotográficas no anexo A.

N.: - “Agora eu vou brincar de outra coisa”.

Então, N. começa a retirar as miniaturas da caixa, iniciando pelo poço e pelo escorregador.

A.: - “Antes de desmontar me conta o que tu fizestes aí?”

N.: - “Uma cidade”.

A.: - “Uma cidade. Mas me conta o que tinha nesta cidade?”

N.: - “Uma ponte, uma pracinha, uma casa”.

A.: - “E o que é isso aqui?” (Aponto para a igreja e para os móveis encima dela).

N.: - “São os móveis que não cabem dentro”.

A.: - “Ah! São os móveis que não cabem dentro”.

N.: - “Só uns que cabem ali dentro”.

A.: - “Hu, hu”.

N.: - “Uns dois”.

A.: - “Ah! Tá!” (8’:00”).

Conversando com N., descobrimos que sua construção corresponde a uma cidade, na qual, segundo ele, destacam-se uma pracinha, representada por um par de balanços e por um escorregador, uma ponte e uma casa, representada por uma igreja. É curioso que o representante da casa seja justamente uma igreja, isto considerando que N. tinha a sua disposição uma miniatura de casa para construir o cenário. A casa/igreja é muito pequena para abrigar os móveis, que, em função disso, são colocados encima ou ao lado dela. A casa/igreja é, também, colocada em oposição à pracinha. Tal oposição é marcada não só pelo fato de a igreja estar posicionada “de costas” para o restante da caixa, mas também por a igreja e a pracinha estarem colocadas em posições opostas dentro da caixa de areia. A oposição é ressaltada pela ponte colocada entre elas. A posição da ponte nos sugere que ela tem a dupla função de dividir longitudinalmente a caixa de areia e a de unir estas duas metades. Na primeira metade, encontramos a casa/igreja com os móveis, enquanto que na segunda, encontramos a pracinha, um posto de gasolina e um poço. O presente cenário pode ser lido como um símbolo do atual momento de vida de N. A igreja é transformada em um lugar de habitação que, além disso, tem a característica de ser demasiadamente estreito e pequeno para que nele caibam os móveis, sendo estes os

elementos que tradicionalmente preenchem a casa, proporcionando-lhe a sua funcionalidade como moradia. A imagem da casa/igreja é uma metáfora que se remete ao mundo do pai, tal como vivenciado por N. O pai “mora”, por assim dizer, na igreja, e este universo é demasiadamente pequeno para que N. possa nele habitar. Além do mais, o universo do pai e da igreja está em oposição ao mundo da infância, representado pela pracinha. Na metade da caixa de areia onde está a pracinha, encontram-se, também, o posto de gasolina e o poço. Não poderíamos esperar outra coisa, a fonte de energia e a de alimento só poderiam, em uma criança, encontrar-se ao lado da infância. É ali, neste mundo, onde ela irá encontrar a força necessária para seu desenvolvimento, e não no limitante mundo do pai. Mas a presença de uma ponte nos mostra que não há de fato uma ruptura entre estes dois mundos. Pelo contrário, a ponte é um símbolo do processo de unificação desses mundos opostos. Devemos, pois, nos lembrar de que o pai está em um processo de rever seu posicionamento em relação ao filho e de que ele parece estar realmente empenhado em se aproximar de N.

O presente caso nos coloca uma nova questão a respeito do estudo narrativo do brinquedo simbólico. Até agora estivemos trabalhando com um conceito de narrativa oriundo da lingüística ou da crítica literária, no qual a narrativa pode ser equiparada a uma estória: narra-se quando se conta algum evento. Aqui o caso é totalmente diferente, pois estamos lidando não com a construção de uma estória, mas apenas com uma imagem. Esta imagem, entretanto, tem uma organização, a qual produz significação. Isto é o que Aumont (1995) chamou de *narratividade* da imagem. De fato, no decorrer deste estudo de caso fica clara a possibilidade de leitura, ou se quiser, de interpretação da imagem produzida no brinquedo simbólico de N. Em um primeiro momento, a imagem pôde ser lida em seu aspecto mais iconográfico: o cenário representado pelo brincar mostra uma igreja, sobre e em torno da qual se amontoam móveis de todos os tipos. A igreja e seus móveis são separados por uma ponte (a ponte, ao mesmo tempo que une, também marca uma separação) do restante do cenário, o qual é constituído por uma pracinha, um posto de gasolina e um poço. Mas nós não nos detemos aí, pois esta imagem também pode ser interpretada psicologicamente como um símbolo da subjetividade da criança. A partir deste momento, passamos a traçar analogias entre o contexto de vida do menino e as imagens que apareceram em seu brincar. O fato de uma

imagem, elaborada a partir do brinqueado simbólico, produzir tais níveis de significação mostra-nos que, para além de uma estrutura narrativa, há elementos de carácter puramente icônicos envolvidos no processo de significação do brincar. Deste modo, podemos dizer que o brinqueado simbólico não se organiza exclusivamente como uma estrutura narrativa, mas que, através da construção de um cenário, ele também se organiza como imagem.

Considerações Finais

Finalizando, se retomarmos os casos estudados veremos que, em todas as situações de brincar, o brinqueado simbólico se organizou em torno de alguma forma narrativa. Pudemos, deste modo, num primeiro momento, verificar a possibilidade de comparação entre um modelo de narrativa, no caso o de Todorov (1973), e a dinâmica do brincar. Entretanto, em função da especificidade própria do objeto de estudo, fomos obrigados a expandir nosso primeiro conceito de narrativa, oriundo exclusivamente da narratologia. A necessidade de recorrer aos estudos da imagem foi-nos imposta pela característica do brinqueado simbólico de se organizar como imagem. Deste modo, encontramos aqui a idéia de que a imagem se organiza em torno de uma narratividade. Embora os conceitos de narrativa e de narratividade guardem suas especificidades, em nosso trabalho eles não apareceram como termos opostos, mas complementares. Assim, nos dois primeiros casos estudados, nos quais abordamos o brincar a partir da narratologia, a idéia da narratividade da imagem esteve presente no pressuposto de que poderíamos entender e dar sentido à construção dos cenários. Em função disso, conseguimos interpretar que um caixão enterrado sob uma cruz representava um cemitério, ou que um prédio cercado de caminhões de bombeiro representava um edifício em chamas. Assim, narrativa e narratividade apareceram imbricadas em nosso trabalho, tal como linguagem e imagem. Ambas surgiram como responsáveis pela organização do brinqueado simbólico. Devemos, portanto, tentar entender um pouco melhor esta relação.

Se retomarmos o conceito de narrativa, veremos que ele é oriundo da linguagem, tanto é que narrativa e estória confundem-se no drama, tanto na ficção como fora dela. Por isso, o fato de termos apontado para a estrutura narrativa do brinqueado simbólico leva-nos a aproximá-lo do drama. Assim, no momento em que a criança conta-nos uma

estória através do brincar, ela está, de certa forma, dramatizando, isto é, encenando uma determinada situação. A idéia de cena retorna aqui como o ponto nevrálgico de nossa discussão. Segundo Aumont (1995), a noção de cena veicula a idéia de uma unidade dramática própria ao tipo de representação envolvido nas artes figurativas. A cena, portanto, é o elemento que une imagem e linguagem.

“É evidentemente absurdo fazer coincidir a história da pintura com a do teatro e a do cinema. É sugerida aqui uma certa convergência dessas três histórias entre o Renascimento e a invenção do cinema, em torno de uma noção central, a de **cena**. A palavra cena é aliás muito ambígua, já que designa simultaneamente o espaço real, a área de interpretação, por extensão metonímica, o lugar imaginário onde se desenvolve a ação, e o fragmento de ação dramática que se desenrola em uma mesma cena (logo, um pedaço unitário de ação), portanto, determinada unidade de duração” (Aumont, 1995; p. 228).

Assim, a noção de cena reúne em si não só a possibilidade de representação do espaço como a de representação de uma ação dramática. É em função disso que narrativa e narratividade apareceram unidas na construção das cenas e dos cenários. No presente trabalho, mostramos dois casos onde a estrutura narrativa predominou sobre a imagem na organização do brincar. Isto porque nestes casos houve uma sobreposição sequencial de cenas, refletidas na sequência de ações e transformações que desenrolaram-se ao longo da narrativa. Ao passo que no último caso, mostramos uma única cena, portanto sem movimento e sem o desenrolar de uma ação. Devido a isto, a organização em torno da narratividade da imagem foi, aqui, predominante.

Tendo-se mostrado que o brinquedo simbólico organiza-se numa forma narrativa, devemos agora concluir nossa segunda questão de pesquisa, qual seja, a de que essa narrativa remete-se à subjetividade da criança. Para isso, em um primeiro momento, abordamos as características do brinquedo simbólico e do tipo de pensamento envolvido em sua produção: o pensamento simbólico. Assim vimos que o pensamento simbólico, ou o pensamento-fantasia tal como chamado por Jung (1912/1986), é um pensamento do tipo associativo. Vimos que ele opera por associações de imagens e de sensações, que, em função de misturar as representações do mundo com elementos motores e emocionais, ele é subjetivo, e que por todas estas razões ele possui um caráter pré-lógico e pré-

conceptual. A eleição do modelo de C. G. Jung na abordagem do significado psicológico do brinquedo simbólico deveu-se não só a este sistema de análise se fundamentar nas características do pensamento simbólico, como o fato de estar calcado numa semiótica da imagem. Como vimos acima, Jung (1921/1991) construiu sua noção de símbolo a partir da estética romântica, carregando, desta forma, consigo sua abordagem semiótica.

Deste modo, seguindo a metodologia de Jung (1928/1981), passamos a amplificar as imagens e narrativas produzidas no brincar das crianças. Nosso trabalho de amplificação consistiu, principalmente, na busca de analogias entre as imagens e as histórias e o contexto de vida da criança. Também ocorreu buscarmos na cultura elementos que nos permitissem entender-lhes melhor o sentido, o que também facilitou a descoberta do elo de ligação entre algumas narrativas e o contexto da criança. Tivemos a preocupação de apontar apenas os elos mais claros, a fim de demonstrar a concordância entre alguns motivos surgidos nas narrativas e a situação de vida da criança. Ficou claro, neste trabalho, que tal concordância só pôde ser estabelecida por analogia, o que está de pleno acordo com a noção de símbolo proposta por Jung (1921/1991), mas também com a concepção de que no fantasiar está em ação uma forma de pensamento mais associativa (James, 1893), que funciona principalmente por analogias (Piaget, 1945/1978). Podemos, deste modo, concluir que o brinquedo simbólico organiza-se tanto na forma de uma estrutura narrativa, tal como preconizada pela narratologia, como através da narratividade da imagem. Também podemos concluir que esta narrativa fala da subjetividade da criança.

Nosso estudo diferenciou-se dos trabalhos, anteriormente citados, de Benson (1993) e de Eckler e Weininger (1989) no sentido de que procuramos abordar o brincar em sua forma espontânea. Assim, não exigimos que a criança relatasse suas ações enquanto brincava, apenas pedimos que brincasse e nos colocamos a seu lado como um observador. Ao contrário desses autores, nós tomamos o material produzido espontaneamente nas brincadeiras e o comparamos com uma estrutura narrativa dada. Se olharmos para nossos resultados, podemos ver que não é apenas a história contada a partir do brincar, como propõe Benson (1993), que pode ser comparada com uma estrutura narrativa, mas que o próprio brincar se organiza como uma narrativa. Também podemos constatar que o artifício utilizado por Eckler e Weininger (1989), de pedir às crianças que

contem o que estão fazendo a medida que brincam é desnecessário, desde que tenhamos em mãos um instrumental teórico capaz de apreender o fenômeno do brincar de uma forma mais ampla. Assim, apesar deste trabalho abordar o brinquedo simbólico num contexto de avaliação psicológica, o que traz uma série de implicações, principalmente a nível da Transferência, nosso estudo tem uma abordagem de caráter mais naturalístico em relação ao fenômeno do brincar. Fica em aberto a questão de se o brinquedo simbólico é capaz de desvelar a subjetividade da criança fora de um contexto terapêutico, problema de enormes dificuldades que deixamos para futuros pesquisadores que venham se aventurar nesta área.

Referências Bibliográficas:

- Adam, J-M. (1984). Le récit. Paris: Presses Universitaires de France.
- Adam, J-M. (1985). Le texte narratif. Paris: Nathan.
- Aristóteles (1991). Poética. São Paulo: Ars Poetica. Originalmente publicado em grego, sob o título “Περὶ Ποιητικῆς”, em torno de 335 a. C. .
- Aumont, J. (1995). A imagem. Campinas: Papirus.
- Bakhtin, M. (1991). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. Originalmente publicado em russo em 1929.
- Barros, D. L. P. (1988). Teoria do discurso: Fundamentos semióticos. São Paulo: Atual.
- Benson, M. (1993). The structure of four-and-five-year-old’s narratives in pretend play and storytelling. First Language, 13 , 203-223.
- Bíblia de Jerusalém. (1973). São Paulo: Edições Paulinas.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. Communications, 8, 60-76.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. Social Research, 54, 11-32.
- Bruner, J (1990). Acts of meaning. Cambridge: Harvard University Press.
- Campbell, J. (1949). O herói de mil faces. São Paulo: Cultrix/Pensamento.
- Caprettini, G. P. (1994). Imagem. Em Enciclopédia Einaudi: Signo. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Cassirer, E. (1994). Ensaio sobre o homem. São Paulo: Martins Fontes. Originalmente publicado em inglês, sob o título “An essay on man: An introduction to a philosophy of human culture”, em 1944.
- Clarke, J. J. (1993). Em busca de Jung: Indagações históricas e filosóficas. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Debray, R. (1993). Vida e morte da imagem. Petrópolis: Vozes.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris: Éditions du Seuil.

Eckler, J-A. , & Weninger, O. (1989). Structural parallels between pretend play and narratives. Developmental Psychology, 25 (5), 736-743.

Eisenstein, S. M. (1985). Teoria generale del montaggio. Veneza: Marsilio.

Ellenberger, H. F. (1970). The discovery of the unconscious: The history and evolution of dynamic psychiatry. New York: Basic Books.

Franz, M.-L. von (1980). O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos de fada. São Paulo: Cultrix.

Freud, S. (1952). Más allá del principio del placer. Em Obras completas de Sigmund Freud. Buenos Aires: Santiago Rueda. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Jenseits des lustprinzips”, em 1921.

Freud, S. (1953). La interpretación de los sueños. Em Obras completas de Sigmund Freud. Buenos Aires: Santiago Rueda. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Die traumdeutung”, em 1900.

Freud, S. (1953). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. Em Obras completas de Sigmund Freud. Buenos Aires: Santiago Rueda. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Analyse der phobie eines funfjahrigen knaben”, em 1909.

Gadamer, H.-G. (1985). A atualidade do belo: A arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Glenn, C. G. (1980). Relationship between story content and structure. Journal of Educational Psychology, 72, 550-560.

Goodman, N. (1978). Ways of worldmaking. Indianapolis: Hackett.

Goodman, N. (1981). Twisted tales; or, story, study and sinphony. Em W. J. T. Mitchel (Ed.). On narrative. Chicago: University of Chicago press.

Greimas, A.-J. (1970). Du sens. Paris: Seuil.

James, W. (1893). Psychology. New York: Henry Holt and Company.

Jung, C. G. (1981). Sobre os conflitos da alma infantil. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Uber konflikte der kindlichen seele”, em 1910.

Jung, C. G. (1981). O eu e o inconsciente. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Die beziehung zwischen dem ich und dem unbewussten”, em 1928.

Jung, C. G. (1983). Comentário psicológico sobre o livro tibetano da grande liberação. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em inglês sob o título “The tibetan book of the great liberation”, em 1939.

Jung, C. G. (1984). A função transcendente. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão em 1916.

Jung, C. G. (1984). Instinto e inconsciente. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Instinkt und unbewusstes”, em 1919.

Jung, C.G. (1984). Da essência dos sonhos. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Vom wesen der traume”, em 1945.

Jung, C. G. (1986). Símbolos da transformação. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Simbole der wandlung”, em 1912.

Jung, C. G. (1988). Presente e futuro. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Gegenwart und zukunft”, em 1957.

Jung, C. G. (1991). Tipos psicológicos. Em Obras completas de C. G. Jung. Petrópolis: Vozes. Originalmente publicado em alemão, sob o título “Psychologische typen”, em 1921.

Jung, C. G. (1964). O homem e seus símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Kalf, D. (1980). Sandplay: a psychotherapeutic approach to the psyche. Boston: Sigo Press.

Kant, E. (1974). Critique de la faculté de juger. Paris: Philonenko.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Em J. Helm (Ed.). Essays on the verbal and visual arts. Seattle: University of Washington Press.

Larivaille, P. (1974). L’analyse (morpho)logique du récit. Poétique, 19.

Lévy Bruhl, L. (1947). Las funciones mentales en las sociedades inferiores. Buenos Aires: Lautaro. Originalmente publicado em francês em 1910.

Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. Cognitive Psychology, 9, 111-151.

Perroni, M. C. (1992). Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes.

Peterson, C., & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative. New York: Plenum Press.

Piaget, J. (1978). A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara. Originalmente publicado em francês em 1945.

Panofsky, E. (1967). Essais d'iconologie. Paris: Galimard.

Propp, V. (1983). Morfologia do conto. Lisboa: Vega. Originalmente publicado em russo, sob o título "Morfologija skazky", em 1928.

Schiller, F. (1995). A educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras. Originalmente publicado em alemão em 1795.

Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 9, 77-110.

Todorov, T. (1971). Poética da prosa. Lisboa: Edições 70.

Todorov, T. (1973). Qu'est-ce que le structuralisme? : Poétique. Paris: Éditions du Seuil.

Todorov, T. (1977). Théories du symbole. Paris: Éditions du Seuil.

Van Dijk, T. A. (1979). Cognitive processing of literary discourse. Poetics Today, 1, 1-2.

Vygotsky, L. S. (1991). A pré-história da linguagem escrita. Em A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. Texto originalmente publicado em russo, em 1933.

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

ANEXO B
DESCRIÇÃO DAS SITUAÇÕES DE BRINCAR ESTUDADAS NO CASO M.

M.: 1ª Situação de brincar

Inicia a caixa colocando um escorregador e um balanço no canto esquerdo, ao fundo. Um pouco à frente coloca um edifício. Em torno do edifício, coloca quatro carros de bombeiro, sendo que um deles está com a escada levantada até o topo do prédio. A esses acrescenta três carros de polícia, um avião e três helicópteros, de maneira que todos os veículos estejam voltados para o edifício. No lado direito da caixa, M. constrói duas filas, uma de carros e outra de caminhões. A fila de carros anda para a frente da caixa, enquanto que a de caminhões anda para o fundo da caixa, onde cruza com a de carros. Então a fila de carros muda a direção, indo agora para o fundo da caixa e parando atrás dos carros de bombeiro. Os caminhões seguem os carros, formando, assim uma nova e única fila em forma de “S”.

Após isto M. dispõe sete casas ao longo da borda frontal da caixa. Atrás destas, coloca quatro carros, como em uma garagem. Então, dois carros e um caminhão saem da fila e estacionam à direita das casas. Agora, um pequeno avião sobrevoa a fila de carros e, por fim, aterrissa atrás de um dos caminhões recém estacionados. Mais três caminhões e um carro saem da fila e são estacionados junto aos primeiros. M., então, retira dois carros da fila em “S”, formando com eles uma nova fila ao fundo da caixa. M. toma o avião novamente, levanta vôo e, após sobrevoar o trânsito, aterrissa-o ao lado do avião maior, no outro lado da caixa, junto ao edifício. No lugar do avião são estacionados um carro e um caminhão. M. coloca uma escada atrás do edifício. Acrescenta mais dois carros à fila, ao fundo, e mais um ao estacionamento, junto às casas.

A.: - “M, quem sabe tu me conta o que está acontecendo aí?”

M.: - “Pegou fogo.”

A.: - “Pegou fogo? Certo, e aí?”

M.: - “E esses carros tão esperando pra saí o fogo.”

A.: - “Ah! Estão esperando para passar, é isto?”

M.: - “É.”

A.: - “Legal.”

Estaciona, junto à borda direita, três carros que não haviam sido incluídos na fila ao fundo e que, sobrando da primeira fila em “S”, estavam no meio da caixa. Coloca, então, no meio da caixa, dois sinais de trânsito e dois cones, delimitando com eles uma rua ou uma passagem. Entre eles forma-se, então, uma fila com os carros que saíram de seu lugar, junto à borda direita da caixa, e que, agora, andam em direção ao incêndio. Agora, o caminhão de bombeiros recolhe a escada colocada no topo do prédio. O helicóptero vermelho, então, sobe até o topo do edifício. O helicóptero preto acompanha-o. Os carros da fila ao fundo começam a andar até os balanços e o edifício. Então, os carros de polícia começam a se retirar do local do incêndio, andando, assim, na direção oposta ao dos carros. Os dois helicópteros retiram-se do topo do edifício e

aterrissam junto aos carros estacionados junto à borda direita da caixa. Os aviões levantam vô e aterrissam também junto ao estacionamento. O helicóptero branco, que estava no chão, também retira-se do local do incêndio, sobrevoando o cenário na caixa e aterrissando junto aos demais. A fila, ao fundo da caixa, começa a andar até o edifício, enquanto alguns carros da fila, ao meio da caixa, se unem a ela. Paralelamente, carros de polícia e de bombeiro andam até o local onde os carros estão estacionados, à direita da caixa. Alguns dos carros, aí estacionados, deslocam-se até a fila ao fundo. A fila anda. Outro caminhão de bombeiro retira a escada de trás do edifício e dirige-se à parte frontal da caixa. Os caminhões estacionados junto às casas começam a andar, acompanhando a fila. A medida que os caminhões de bombeiro vão se afastando do edifício, os outros carros vão aproximando-se e estacionando junto a ele, seja na frente ou ao fundo onde está a praça. Repõe um caminhão de bombeiro junto ao edifício. O caminhão tem sua escada novamente levantada até o topo do edifício. Os carros e caminhões continuam a andar em fila, em direção ao edifício e à praça. Os balanços são colocados um pouco para a frente para dar espaço para os carros estacionarem atrás. Um dos caminhões grandes é colocado ao lado dos balanços. Mais carros são retirados da fila e colocados ao lado dos balanços. Assim, M. esvazia completamente a fila. Constrói ao longo da borda ao fundo da caixa uma nova fila, desta vez dupla, de carros. Os carros são separados por barreiras postas na frente e atrás de cada dupla de carros (M. forma, assim, um novo estacionamento). Coloca a fileira de casas mais para a esquerda da caixa, aproximando-as da borda frontal. Ao lado direito das casas, coloca alguns carros, incluindo um carro de bombeiro, de maneira que pareçam estar estacionados. Enfileira mais dois carros e um caminhão junto à borda lateral direita, colocando na frente deles uma barreira, sinal de que estão estacionados. Ao lado da fila ao fundo, enfileira os aviões e os helicópteros. Estes são estacionados voltados para o lado oposto ao do edifício, como se estivessem afastando-se deles. Ao lado dos aviões, enfileira todos os carros de polícia e de bombeiro, menos um, que permanece com a escada levantada junto ao edifício.

M.: - “Deu.”

A.: - “Deu? Terminou? Me conta então o que está acontecendo aí, o que tu fizestes?”

M.: - “Explodiu... os carros quando... esse aqui... apagou... os bombeiros apagaram o... e daí os carros estacionaram.”

A.: - “Como é que é? Eu não entendi. Fala mais alto.”

M.: - “Explodiu o prédio e daí os carros estacionaram, e depois... apagou o prédio e daí todo mundo estacionaram o carro.”

A.: - “Ah! Então explodiu o prédio, e aí o que aconteceu com os carros?”

M.: - “Eles ficaram esperando.”

A.: - “Eles ficaram esperando. E aí, e depois?”

M.: - “E daí...hã... um... os bombeiros foram embora.”

A.: - “Os bombeiros foram embora?”

M.: - “É.”

A.: - “E porque eles foram embora?”

M.: - “Porque eles... não explodiu.”

A.: - “Hã?”

M.: - “Porque não explodiu.”

A.: - “Porque não explodiu? Mas o prédio explodiu ou não explodiu?”

M.: - “Explodiu o prédio.”

A.: - “Ah! Tá.”

M.: - “E só ficou esse aqui porque o... esse aqui tava com um pouco de fogo.”

A.: - “O que?”

M.: - “Ficou só esse... esse aqui... esse... que só porque que tinha um pouquinho de fogo.” (Refere-se ao carro de bombeiro que permaneceu diante do prédio.)

A.: - “Ah! Porque tinha um pouco de fogo. E isso aqui o que são? (Aponto para a praça.)

M.: - “São uma pracinha.”

A.: - “Ah! Isso aí é uma pracinha. E isso aqui, o que são?” (aponto para as barreiras na fila dupla de carros, ao fundo.)

M.: - “Essas coisas são os carros estacionados.”

A.: - “Ah! Isso aí é para os carros estacionar?”

M.: - “É.”

A.: - “E isso aqui o que é?”

M.: - “São as casas.”

A.: - “São as casas. E aqui?” (Aponto para os aviões.)

M.: - “São o aeroporto. São onde eles estacionam.”

A.: - “São o que?”

M.: - “São.. o... são... são... é... o hospital.”

A.: - “Não entendi. O que hospital?”

M.: - “O hospit... são... eles tão no hospital... levar as pessoas.

A.: - “Ah! Estes estão no hospital, para levar as pessoas. E esse aqui? (Aponto para a fila de carros de polícia e de bombeiro.)

M.: - “Esses que levam as pessoas.”

A.: - “Estão levando as pessoas, para onde?”

M.: - “Pro hospital.”

A.: - “Pro hospital? Legal. Então é isso.”

M.: 2ª Situação de brincar

M. inicia a brincadeira colocando um caixão branco no lado esquerdo da caixa, no canto ao fundo. No meio da caixa, dispõe quatro carros representando um acidente. Dois destes estão virados, e todos estão

encostados uns nos outros. Dois carros de cada lado do acidente aguardam parados e em fila. Atrás dos carros acidentados são colocados dois helicópteros e dois carros de bombeiro, um dos quais tem a escada levantada sobre os carros batidos. M. agora, transforma o cenário do acidente. Em primeiro lugar, delimita, marcando com o dedo na areia, um espaço retangular no lado esquerdo da caixa, um tanto para a frente. Ali coloca um navio e cinco pequenos barcos. Então, M. delimita do mesmo modo à esquerda e ao fundo da caixa, outro espaço igualmente retangular, onde coloca dois helicópteros e um avião. Depois, delimita outro espaço ao fundo da caixa, ao lado deste, onde coloca um edifício voltado para as aeronaves. No canto direito da caixa, ao fundo, delimita mais um espaço, para onde transfere o caixão. Entre este e o edifício, coloca dois caminhões em fila, voltados para o edifício. Neste momento os carros começam a se mover.

M.: - “Vrrrrrrr.” (Emite um som imitando o do motor dos carros.)

Dois carros contornam o acidente, passando por baixo da escada do caminhão de bombeiro e indo juntar-se à fila de caminhões ao fundo da caixa. Atrás do edifício, marca na areia três espaços (que serão usados para estacionamento). Ali coloca os dois carros que havia movido anteriormente e um dos caminhões. Então, M. leva o edifício um pouco para a esquerda. Leva, também, os dois carros para a frente, e coloca o caminhão atrás de um deles. Coloca mais dois caminhões atrás do primeiro, formando uma fila. Volta a colocar o edifício diante dos carros. Em seguida, passa o edifício para o outro lado da caixa, à direita, junto à borda frontal. Passa as aeronaves para o lado esquerdo do edifício, no outro lado da caixa. Acrescenta à fila os carros que estavam em torno do acidente. Transfere o acidente para a frente da fila. Diante dos carros virados coloca um carro de bombeiro, provavelmente acompanhando o acidente. Toma dois carros da estante, acrescentando-os ao final da fila. Acrescenta mais dois carros, fazendo com que a fila passe a descrever uma forma semicircular, passando em frente ao edifício. Aproxima o carro de bombeiro com a escada do local do acidente, abrindo a escada em direção a ele. Coloca um caixão preto ao lado do caixão branco. Acrescenta dois carros ao meio da fila. Então, M. desvira os carros acidentados e coloca-os enfileirados no fundo da caixa, fora da fila. O carro de bombeiro recolhe a escada e dirige-se ao início da fila. Os demais carros da fila andam. Acrescenta mais um carro ao final da fila. Os carros antes envolvidos no acidente são acrescentados à fila, que continua a andar. Acrescenta mais um carro de bombeiro e um caminhão vermelho à frente da fila. Os carros de bombeiro passam a “puxar” a fila, que continua a andar. Acrescenta três carros ao final da fila. A fila, então, anda mais um pouco. Acrescenta mais um carro, e a fila anda mais um pouco. Acrescenta mais dois carros à fila. Neste momento os primeiros carros da fila ficam atrás dos últimos. A fila, assim, passa a assumir uma forma circular. Então M. começa a retirar os carros da fila. Assim, cinco carros deixam a fila e estacionam ao lado direito do edifício, junto à borda frontal da caixa. Afasta o helicóptero do lado esquerdo do edifício. Mais um carro deixa a fila e estaciona desta vez no lugar do helicóptero. Os carros da fila continuam a andar e M. completa-a com mais carros, retomando, assim sua circularidade. Afasta um pouco mais os helicópteros do edifício para colocar em seu lugar mais carros acrescenta mais três carros à fila e estaciona mais um ao lado do edifício. Continua a mover a fila, imprimindo nela um movimento circular. Mais um carro estaciona ao lado do edifício, e como não há espaço o suficiente, retira o avião. Estaciona mais um carro. Retira dali os helicópteros, colocando-

os junto ao avião no canto esquerdo da caixa, ao fundo. A fila continua a andar circularmente. Estaciona mais dois carros e afasta o navio um pouco mais para a esquerda. Estaciona mais um carro ao lado do anterior. Estaciona dois caminhões de carga junto à borda direita, um pouco atrás dos carros que havia estacionado ali. Começa a desmanchar a fila estacionando alguns carros ao lado dos caminhões. Outros carros são estacionados à esquerda do edifício, atrás dos carros ali estacionados. Estaciona mais carros em frente ao edifício. O helicóptero branco sobrevoa os carros estacionados e aterrissa ao lado dos caixões. O helicóptero vermelho aterrissa ao lado do branco. O avião também aterrissa ao lado dos helicópteros. Os últimos dois carros são estacionados atrás dos caminhões de carga.

M.: - “Deu.”

A.: - “Deu? Que legal! Me conta o que estava acontecendo aí?”

M.: - “Tinha um carro que .. aconteceu um acidente e daí...”

A.: - “Só um pouquinho. Fala mais alto que eu não entendi.”

M.: - “Tinha carro que bateram, daí o guincho foi buscar e chegou bem nessa oficina daí...”

A.: - “O guincho foi buscar e daí?”

M.: - “E daí ele levou pra oficina.”

A.: - “Ah! tá.”

M.: - “Daí o cara na oficina arrumou, daí levou pra casa do cara e daí...hum...hum... os helicóptero e o avião levo ele lá... pra leva as polícia.”

A.: - “Os helicópteros e os aviões foram levar os policias? É isso?”

M.: - “É.”

A.: - “E o que são esses caixões aí, são caixões?”

M.: - “Hu, hu. Morreram dois caras.”

A.: - “Morreram dois caras? No acidente?”

M.: - “Hu, hu.”

A.: - “E aquele circulo de carros que tinha aqui, e aquela fileira de carros, o que era?”

M.: - “Porque os carros que bateram.”

A.: - “Por causa dos carros que bateram? Mas porque se formou aquela fila?”

M.: - “Porque os brigadianos mandaram andar devagarinho.”

A.: - “Porque quem mandou andar devagarinho?”

M.: - “Os brigadianos.”

A.: - “Ah! Os brigadianos mandaram andar devagarinho. E depois, o que aconteceu depois da fila, que os carros ficaram parados.”

M.: - “Estacionaram.”

A.: - “Depois os carros estacionaram. E os helicópteros e o avião foram para aquele lado lá.”

M.: - “Hu, hu.”

A.: - “O que aconteceu?”

M.: - “Porque um... o cara da política fez uma garagem pros carros.”

A.: - “O cara de que?”

M.: - “O cara da política”

A.: - “Da política?”

M.: - “É.”

A.: - “É? Fez uma garagem para os carros?”

M.: - “É.”

A.: - “E por isso que eles estacionaram?”

M.: - “É.”

A.: - “E aqui o que é?”

M.: - “É o estacionamento de barcos.”

A.: - “Estacionamento de barcos? Eles estão estacionados aí?”

M.: - “Hu, hu.”

A.: - “E quem foi que morreu no acidente?”

M.: - “Morreram dois caras.”

A.: - “Morreram dois caras? Tem nome eles?”

M.: - “Tem.”

A.: - “É? Tem nome? Como é o nome deles?”

M.: - “Um é Felipe o outro é Felipão.”

A.: - “Felipe e Felipão?”

M.: - “É.”

A.: - “E quem são eles?”

M.: - “Eles tavam saindo com o carro e daí ele... tinha dois carros... tinha dois carros e bateram neles.”

A.: - “E tu conheces algum Felipe e Felipão?”

M.: - “Conheço só Felipe.”

A.: - “Conhece Felipe? E quem é o Felipe?”

M.: - “É meu amigo.”

A.: - “É teu amigo? De onde ele é?”

M.: - “Ele é daqui de Porto Alegre.”

A.: - “De Porto Alegre, mas ele é do colégio, do edifício, de onde ele é?”

M.: - “Do condomínio meu.”

A.: - “Ah! Do condomínio. E vocês brincam?”

M.: - “Hu, hu.”

A.: - “E de que vocês gostam de brincar?”

M.: - “A gente brinca de carrinho, de bonequinho, joga jogo.”

A.: - “Então está, acho que é isso.”

ANEXO C

ENTREVISTAS COM OS PAIS

Entrevista com a mãe de O.

A: Eu gostaria de retomar contigo os motivos pelos quais tu trouxestes o O. aqui, e contasse um pouco da história dele.

M: Eu conheci teu trabalho com crianças através da pediatra dele. E eu, numa conversa com ela, numa fase em que ele não estava muito bem, ela me indicou o teu nome. Na época não deu certo. Basicamente assim, o que estava acontecendo é que eu tinha me separado a pouco tempo, não fazia tão pouco tempo, já fazia mais ou menos um ano, eu acho, e o O. vinha tendo dificuldades no colégio, dificuldades com a professora, e ele falava muito em morte, ele repetia muito. Como aconteceu que não foi possível a gente fazer um acompanhamento, eu continuei com a minha terapia e tentei fazer o melhor possível. Mas aí, quando juntou a história da pesquisa eu fiquei a fim de ver como andavam estas histórias todas. E a prova de que são coisas mal resolvidas, é que volta e meia vem perguntas soltas, assim, tipo acusação comigo, porque o pai dele tinha muito esse jogo de chantagem, de tentar me responsabilizar através das crianças. (...) O O. vinha tendo muitos pesadelos de noite. E como ele dormia no mesmo quarto que eu era muito comum... quer dizer, até antes dele dormir no mesmo quarto que eu, ele dormia no quarto sozinho, e na prática ele sempre acabava dormindo no mesmo quarto que eu porque ele acordava de madrugada apavorado e ficava comigo. Então a gente fez uma divisão no quarto, eu coloquei mais uma cama no quarto, e ele ficou comigo enquanto os pesadelos continuavam. Eu até discuti isso na terapia e a gente avaliou melhor essa questão e hoje a gente dividiu melhor o quarto, fizemos uma separação mais formal do quarto. O central era isso.

A: E ele chegou a te contar os pesadelos?

M: Não, era só terrores e pânico, acordava muito assustado. (...) Toda a vez que ele vinha à terapia ele, no caminho, no meio de qual quer outro assunto, ele largava uma pergunta sobre a separação. Todas as vezes que eu fui pra casa com ele isso aconteceu. E eram coisas, assim, de supetão. Da primeira vez foi:

- “Meu pai perdeu o emprego por tua causa numa loja onde ele trabalhava”.

E era assim, a gente ia comer alguma coisa, ele pedia um churros, e aí a gente, tá, vamos pra casa, né. Tá, vamos pra casa, meu pai perdeu o emprego por tua causa. Assim, emendando com outra coisa. E isso se repetiu em todas as vezes que eu saí daqui. Na última vez foi até muito engraçado. A última foi dentro de um ônibus lotado. Ele vira para uma mulher de quarenta e oito anos que estava do meu lado e começa a conversar sobre separação. E aí a mulher acabou se envolvendo, eles se conheceram e acabaram conversando longamente. Ele fez uma grande sacanagem comigo, começou a dizer que eu espancava, que batia, que trancava no quarto, que ninguém salvava ele, que ele tinha que fugir pra casa da vó. E eu sabia

que a história não tinha nada a ver então, eu fiquei rindo e não me envolvi na conversa. E ela começou a indagar:

- “Quem sabe tu fala com tua vó”.

- “Não adianta, minha vó não vai me defender nunca, a única pessoa que me entende é meu avô, ninguém mais me compreende”.

E lá pelas tantas ela sentiu que era um jogo, e aí ela começou a conversar, porque ela também era separada. Esta última vez, inclusive ele estava bem mais solto pra conversar sobre essa história de separação. Mais crítico, assim. Mas no começo as perguntas eram, assim, num tom de agressão e já com uma idéia formada.

A: E tu conseguiste conversar com ele sobre a separação?

M: Todas as vezes a gente tem conversado mais ou menos facilmente, né, nem sempre ele está a fim de ouvir. Inclusive na primeira vez em que ele chegou na rua e me disse que eu tinha feito o pai dele perder o emprego, eu estava de sangue doce, nós tínhamos conversado a pouco tempo. Eu cheguei:

- “Mas como?”

Fiquei surpresa.

- “Mas que horror, mas que coisa absurda, como é que eu fiz isso, vamos ver, de repente eu posso ajudar, né?”

E aí desarmou ele. E aí nós começamos ver de onde vinha esta idéia, e aí, lá pelas tantas, ele sacou e disse:

- “Foi o pai que disse isso”.

Então tá, então o pai tá sentindo isso, e não é a verdade, é o que o pai tá sentindo. Então foi legal porque eu não precisei passar nenhuma imagem de que o pai tá... (ininteligível), ficou bem isso, o pai tá sentindo isso e falou o que tava sentindo. Mas esta última vez, por exemplo, no meio da conversa com esta senhora, que também tinha se separado, ele disse:

- “Pois eu acho que separação é a maior babaquice”.

E aí ela ficou meio quieta e surpresa, e ele olhou pra mim e repetiu:

- “Eu acho separação uma babaquice”.

E eu disse:

- “Pois é, né, nem sempre as pessoas conseguem ficar juntas, né?”

Aí ele disse:

- “Não, eu acho que tu não quis ficar”.

E daí, no ônibus, ela mesma começou a conversar com ele, essa senhora, e a dizer que o marido não quis ficar com ela, e que o sentimento nem sempre tá legal, e eles ficaram conversando, e ele não deu mais muita bola. E aí eu não forcei, deixei assim. Mas de qualquer forma, essa é uma coisa que eu não puxo, quando pinta esse tipo de coisa é que eu tenho tentado lidar. E só tem pintado aqui na saída da terapia, em outros momentos ele não toca nesse assunto.

A: E quanto a essa fantasia de que tu bates, põe preso no quarto?

M: Na realidade, assim ó, tem uma coisa de que eu sou uma pessoa muito braba, é verdade. E essa coisa, assim, pra ele é a mais forte. Aí, como eu não abro mão disso, até coloco muito pra ele e para a irmã dele... (ininteligível) que eu não abro mão de manter a minha regra e cobrar ela, então ele, de vez em quando, faz esses jogos, né:

- “Tu te lembra aquele dia que tu bateu, que tu me fez...”

E eu: - “Tudo bem, puxei a tua orelha, puxei mesmo. Ah é, tu te lembra aquele dia que tu me deu um chute, então tá, eu te dei um tapa no traseiro”. Teve, mas o resto não me importa, mas ele tem, ele acha um absurdo, até porque eu sou a única que faz isso.

A: E com o pai, como é que acontece esse tipo de coisa: castigo, disciplina.

M: A única coisa que eu sei foi uma vez que o pai deu um tapa nele, que ele ficou muito chateado, muito arrasado. Mas isso foi logo no começo da separação.

A: Eu te fiz essa pergunta pensando na questão da educação, do limite, se o pai tinha um papel mais ativo nisto.

M: Não na realidade, assim até é uma coisa que minha família tenta interferir, e freqüentemente eu tenho que dar um corte. Como eu tenho que sair eu deixo ele com meus pais... (Ininteligível) (...) Na verdade o único lance que não está resolvido é o pai dele mesmo. O pai dele revive a história toda a hora. Semana passada, eu tenho um colega que trabalha comigo, que foi almoçar num bar ali perto. E meu ex-marido, que não está mais trabalhando perto foi almoçar no bar e viu esse meu amigo com a camiseta do trabalho e sentou na mesa. Não tinha mais lugar no bar, e começou a discutir com o cara:

- “Tu é petista?”

- “Eu não sou.”

- “Tem que ser, tu trabalha no...”

Mas agressivo assim. Aí o cara disse:

- “Calma, não sou petista, não tenho nada contra nem a favor.”

- “Pois é, minha mulher é petista e trabalha contigo, é tua colega.”

- “É, e quem é a tua mulher?”

- “É a... Saiu de casa por causa do PT.”

E fez todo um discurso enlouquecido que não teve nada a ver com a separação. E o que mais me chamou a atenção foi que ele hoje, depois de quatro anos, disse isso, que eu era a mulher dele. Ele está à dois anos com uma companheira, teve um filho com ela. (...)

O que me preocupa é o porque que ele trancou essa coisa. Até que ponto eu não estou patrolando a história dele. Porque só apareceu quando ele conseguiu vir pra cá. Porque nos outros momentos tá fechado, porque a gente joga carta, joga xadrez, brinca, briga bastante, tudo isso, mas essa história só apareceu aqui. E eu sei que é uma história muito complicada porque quando vinha, vinha com muita raiva. No início aparecia muito a coisa da morte, muito direto.

A: E o pai dele...

M: O pai dele tentou se matar.

Entrevista com os pais de M.

A: Eu gostaria de retomar com vocês o motivo de terem trazido o M. Aqui.

M: Ele estava lento na escola.

A: Ele estava lento.

M: É, ele estava lento.

A: E o problema seria basicamente este?

M: É, só a escola, né?

A: E em casa, como vão as coisas com M., quem sabe vocês me contam um pouco de vocês.

M: Em casa é normal ele em casa, só que a gente faz todas as vontades. A gente procura fazer pra ele tudo o que ele quer. É difícil a gente dizer não pra ele.

P: As coisas que não interessam muito pra ele, ele não quer.

A: E que tipo de coisas que ele não se interessa, como é isso?

P: Acho que assim, estudar é uma coisa que ele não gosta. Ele dificulta pra ele mesmo. Ele não quer aprender. De manhã, quando ele levanta da cama, ele não quer escovar os dentes, não quer calçar o tênis,

não quer por a roupa. Mas se a gente convida pra passear, ir no shopping, aí rapidinho faz tudo, ele escova os dentes, calça os tênis, entende?

M: Ele faz, ele faz. Um dia eu queria que ele fosse pra escola com uma calça por baixo e um sapatinho. E ele não queria nem ir com a calça, nem com o sapatinho. E quando eu estava na cozinha fazendo o lanche dele, foi rápido, eu só vi que ele mudou o sapato. Quando eu cheguei em casa, depois que eu levei ele na escola, eu vi que ele trocou tudo. Tirou a calça de baixo, trocou o tênis, e ninguém viu. Eu só fui ver depois que ele já tinha trocado.

A: Pois é, e como vocês tem agido nessas situações que ele não quer fazer?

M: Quando ele não faz... não quer fazer, eu faço. Procuro vestir ele, procuro arrumar ele.

A: Mas pegando esta situação, porque ele não queria usar a roupa?

M: Ele não queria ir com o sapato, ele não queria ir com a calça por baixo, tava frio, né? Mas ele, naquele dia, ele pegou e fez tudo, só que ninguém viu.

A: Ele sabe fazer.

M: Ele sabe fazer, só que ele não quer fazer.

A: Eu acho que seria de pensar, porque ele não quer fazer? O que ele não gosta de fazer e porque? Então tem isso da escola, que é mais gritante, e é o motivo da queixa. E o que mais? A roupa. Ele é muito chato pra roupa?

M: Não, não é muito chato não.

P: Ele tá numa fase que ele gosta de tudo o que é bom, né. Então tem certas coisas que interessam ele. Ele é esperto, lá no prédio onde a gente mora tem uma lojinha, e ele sabe todos os valores ali tem etiquetinha dos valores dos brinquedos, né, então ele sabe que o brinquedo tal custa um e vinte, pela etiqueta, né. Ele conhece tudo. Agora se tu pergunta pelo caderno ele diz que não sabe.

A: Uma das questões em relação ao colégio, é que ele é uma criança mais nova. Ele não fez sete anos ainda.

M: Agora ele já fez sete, em junho agora.

A: Ele já tinha feito outro tipo de escola?

M: No ano passado eu coloquei ele no pré.

A: E como é que foi?

M: O pré foi uma brincadeira. Ele gostava de ir no pré, ele mais brincava.

P: Lá na outra escola não tinha nenhuma cobrança.

M: E agora no primeiro ano ele quer fazer a mesma coisa.

A: Ele quer continuar a brincar. Isto mostra que tem uma falta de ajuste entre a maturidade dele para a escola e a responsabilidade que uma criança precisa para ir para escola. A gente podia, então, discutir um pouco a vida dele. Como é que ele está, como é que vocês estão? Para agente ver se surge mais alguma questão, porque a questão que apareceu aqui é a de que ele é uma criança um pouco imatura.

P: Agora, eu acho que a gente não cobra muito dele, eles fazem muito a vontade dele. Os brinquedos dele mesmo, ele brinca lá em casa, e a gente que vai juntar. Agora, eu não tenho muita paciência pra conversar com ele. Eu não tenho paciência pra ensinar ele, entendeu? Talvez conversar mais com ele sobre esse ponto aí, né?

A: É, talvez vocês tenham que exigir dele as coisas que ele é capaz de fazer, como guardar os brinquedos.

M: Não, ele é capaz de fazer tudo! Um dia o... (ininteligível) ficou lá em casa e deu uma saída. E quando eu cheguei em casa, que ele se sentiu tão sozinho que foi procurar o que fazer, né, e arrumou a cama, tirou tudo da mesa, tudo da pia, arrumou a mesa para o almoço. Aí eu vi, capacidade ele tem, se ele não faz é porque ele não quer.

A: E esse “não quer” é porque tem alguma coisa na relação de vocês que está permitindo isso, que ele se comporte mais como criança.

P: Fora isso aí, eu não puxo por ele nada também. Eu trabalho demais. Quando a gente fica junto, eu faço todas as vontades dele. Hoje ele dorme mais com a gente do que na cama dele. Ele nem dorme na cama dele. No inverno agora ele só dorme com a gente, por que ele quer.

A: E isso não atrapalha vocês?

P: Até certo ponto atrapalha, né. [Ri.]

A: Mas esse é um bom parâmetro. Quando alguma coisa começa a atrapalhar, e uma coisa que ele pode fazer, então, talvez, vocês tenham de começar a, devagarinho, a puxar, a exigir que ele, então, faça.

M: Eu fico com pena dele. Ele tem bronquite, então ele se destapa muito de noite, então ele acaba ficando mal.

A: Mas ele pode, tranqüilamente, dormir sozinho, guardar os brinquedos, se vestir, escovar os dentes, e eu acho que é bom exigir isso dele.

M: Mas ele é ciumento também.

A: É? Mas como é que ele é ciumento?

M: A gente não pode se abraçar na frente dele que ele fica com ciúme, fica fazendo chantagem.

A: Mas o que ele faz?

M: Ele começa a pular encima da gente. Se ele tá lá quietinho brincando e a gente começa a se abraçar ele vem correndo e já começa a abraçar e brincar e pular.

A: E o que vocês fazem neste momento?

M: A gente começa a brincar com ele, né.

Entrevista com a mãe de N.

A: Eu gostaria de retomar o motivo pelo qual o N. foi trazido aqui.

M: Eu trouxe mais por causa do problema da separação. Porque o relacionamento dele com o pai foi muito difícil e, depois, como eu tinha ido naquela psicóloga que fez um teste de desenhar um homem, daí eu conversando com minha terapeuta, ela me sugeriu que fizesse uma avaliação.

A: Me conta, então, como está ele com o pai?

M: O relacionamento dele com o pai melhorou bastante. O pai dele é uma pessoa muito infantil. Então ele tem aquelas recaídas. Assim, ele está numa boa com N. e então, de repente, agora eles estavam super bem quando, faz duas semanas ou três, e ele estava jogando com N. futebol de salão quando de repente brigaram os dois como duas crianças da mesma idade. O N. dormiu chorando aquela noite. O N. se magoa, e ele guarda mágoa. Ele dormiu com aquela coisa ruim e o pai saiu, foi embora e deixou ele assim. É uma forma que ele acha que é de educar um filho. Aí, quando foi no outro dia o N. não gosta de falar do que passou, aí, depois, uma hora eu fui perguntar pra ele sobre aquilo ali. Aí ele disse que tava muito chateado, mas ele não disse mais nada.

A: E tu tinhas me falado dessa rigidez do pai, que aparece na religião.

M: Ele procura sempre convidar o N. para ir na igreja. Aí como ele não quer ficar a manhã inteira lá, aí um dia ele conseguiu levar o N., mas lá pelas dez e meia. Aí depois disse pro N. que ia almoçar na casa da tia do pai, que L., o filho dela, tem vídeo, aí eles tiram videogame, aí ele foi, foi por isso, né. Mas espontaneamente, assim, ele não vai.

A: Me conta um pouco mais, e quando vocês estavam casados, como se deu essa relação do pai de N. com a igreja e com o N.?

M: Muito difícil, como ali, talvez, como o pai de N. entrou nesses problemas a partir do nascimento do N, de rejeitar, de ficar com muito ciúme do N. Aí, de repente, ele se apegou mais à igreja, ele ficou praticamente um fanático. Então ele, aí a igreja tem, assim ó, de manhã, oração... (ininteligível) e aí o N. acordava... (ininteligível), aí o N. parava. Aí cada vez que ele ia comer alguma coisa tinha que fazer oração. Aí o N. se irritava com isso aí, porque ele estava numa seqüência e de repente tinha que cortar tudo. Aí o pai de N. se irritava porque o N. não parava, não queria fazer aquilo ali, não queria... (ininteligível). E isso aí foi irritando o N. também. Eu ia na igreja com ele e também comecei a ficar irritada com aquela situação toda. E quando eles liam alguma coisa na igreja o N., pequenino de um ano um ano e meio, ficava sentadinho ouvindo.

A: E tua relação com a igreja?

M: Eu ia na igreja, eu não sou contra de ir na igreja, só que, de repente, eu vi que era um grupo muito fechado e que aquele ambiente, eu não cabia ali dentro, eu não conseguia viver. Eu ia lá, mas depois que começou a surgir estes problemas aí ele começou a exigir que eu cumprisse as coisas da igreja, e eu não ia cumprir.

A: A partir do nascimento de N?

M: Principalmente, quando ele ficou mais fanático, porque foi uma tábua de salvação para ele. Aí, então, ele queria que eu entrasse no esquema, e eu não ia entrar. Realmente, ler só o que era da igreja. Se eu comentasse uma outra leitura com ele, já dizia que era coisa do demônio e aquela coisa toda. E aí eu não podia comentar nada com ele.

A: E agora, tu manténs alguma relação com a igreja?

M: Não, nem uma. Aí depois, quando eu me afastei totalmente, aí uma senhora da igreja foi me visitar. Aí ela foi lá ver porque eu não estava indo, que se ela tinha feito alguma coisa pra mim que ela pedia desculpas, que eu teria que voltar. Eu não ia parar para explicar pra ela todas as coisas, né. E aí, quando nós nos separamos, inclusive tem várias igrejas da mesma religião. Aí no bairro que nós freqüentávamos, aí ele foi pra outro, porque as pessoas separadas são mal vistas. Então agora ele freqüenta um outro grupo da mesma igreja.

A: E como é que está a relação de vocês hoje?

M: A minha e a do pai de N.? Não, até que está boa, nós conversamos como amigos, ele respeita minha individualidade, que ele não respeitava. Hoje eu falo coisas que eu penso para ele.

A: E ele visita o N. freqüentemente?

M: Visita. Duas vezes por semana ele pega N. na escolinha de futebol e fica com ele até o final da tarde, quando eu volto. E eles passeiam, aí depois, quando eu chego, eu pego ele. E final de semana também, geralmente, ele aparece. Domingo ele apareceu e saiu com N., foi para o apartamento dele.

A: E como está o N. com o pai?

M: O N., apesar de tudo, está muito bem.

A: E como é que está o N. com essa coisa da rigidez do pai? O pai é muito rígido hoje?

M: Não, ele procura não ser, mas tem momentos que ele não se controla, e ele vai para este lado porque é o lado dele, ele foi criado assim.

A: E o N., como ele se comporta?

M: Ah! Como esse dia do futebol que eles brigaram feio. O pai bateu nele quando ele era pequeno.

A: Tu tinhas me contado isso. Como foram estas situações?

M: Ele achava que, numa quarta-feira ele foi à igreja e o pastor lá, falando de educação dos filhos, disse que tinha que bater nos filhos para educar, que inclusive estava na bíblia. E ele chegou em casa com aquela idéia e naquela semana ele bateu em N. na terça de noite, no sábado e no domingo. E aí eu fiquei apavorada. Qualquer coisa que N... (ininteligível) o pai de N. dizia uma coisa para o N. não fazer, aí se o N. continuasse a fazer ele já batia. Qualquer coisa, correr ou pegar uma coisa que não era pra pegar. Ou então ele ficava ameaçando. Quando não batia, ficava ameaçando que ia pegar o chinelo. Tirou as fraldas de N. e bateu na bundinha. N. não tinha dois anos, ainda usava fraldas. E isso aí foi terrível para o N. A partir daí ele começou a ter medo dele.

A: E isso dura até hoje?

M: Não, aí depois quando... assim, ele não queria ficar com o pai nem pra tomar banho, porque ele tinha medo. E eu não sabia, eu pensava assim, que quando ele estivesse... (ininteligível) ele não batia. Depois eu descobri que quando eu não estava, também ele batia. Aí quem conseguiu botar um pouco na cabeça dele foi a psicóloga da creche. E aí o pediatra da creche, que fazia parte da direção da creche, ele era amigo das crianças, brincava. Aí viu que o N. não conseguia dormir num dia que o pai ia pegar ele. Aí ele me chamou, porque o N. sempre dormia de tarde, e naquela tarde ele não estava conseguindo dormir. E quando ele conseguiu dormir ele acordou gritando assim: - "Pai"! Aí ele me chamou lá. Aí disse, aí eu expliquei o que está acontecendo. Aí ele disse, então, que era bom eu conversar com a psicóloga da creche. Aí eu conversei, e ela chamou o pai. Teve uma entrevista com ele, teve uma entrevista comigo, com N. Aí ela contou que ele tinha medo do pai, porque eu não adiantava falar que ele não acreditava.

A: E isso demorou muito tempo, esse período de medo?

M: Eu acho que medo ele tem até hoje. Tanto é que ele vai dormir lá no apartamento do pai... (ininteligível). Depois que o N. tinha dois anos, mais ou menos ele não bateu mais.

A: E como está a situação dele, porque parece que tem evoluído?

M: Evoluiu, eles saem juntos. Aí, por exemplo, uma coisa que o N. gosta muito é de ir no campo de futebol, aí o pai dele leva ele no futebol, leva para ver o Grêmio. Aquele dia ele estava ansioso para ver o

Grêmio e o Juventude. Só que eles foram e estava muita gente lá. Aí eles não conseguiram entrar e estava se formando um tumulto. Isso aí é uma coisa que o pai leva e que o N. gosta muito. Também ir no Shopping ele gosta. Nesta parte ficou bem melhor.