

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

ASPECTOS DESCRITIVOS E INTERPRETATIVOS DA
NARRATIVA DO SONHO NA CRIANÇA

Daniela Viana Pannuti

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos pré-requisitos, para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Erbolato Melo

São Paulo
2008

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lélia Erbolato Melo, pela orientação precisa e generosa, e pelo vínculo acadêmico e afetivo desenvolvido ao longo deste processo, que me é tão precioso e que certamente me acompanhará por tantos outros caminhos.

Às Professoras Doutoras Ana Lúcia Tinoco e Maria Lúcia Vittorio de Oliveira Andrade, pelas sugestões e indicações oferecidas no momento do exame de qualificação.

Aos Professores Doutores Claudemir Belintane e Nicolau Gregorin Filho pelas estimulantes aprendizagens e reflexões realizadas no curso de suas disciplinas no ano de 2006.

Às colegas do Grupo de Pesquisa em Psicolinguística, GPPL, pelo companheirismo, e pelo enriquecimento teórico e pessoal de nossas trocas.

Às queridas equipes de trabalho das Escolas Criarte e Vera Cruz, e pelo crédito e confiança em mim depositados, e principalmente pelas aprendizagens e desafios constantes que nosso cotidiano proporciona.

Aos meus pais Cláudio e Regina e irmãs Silvia, Mariana e Carolina, pelas muitas experiências colecionadas em família, que me ensinaram a ser quem sou.

Ao querido Eduardo, pela certeza de que sonhar junto é sempre melhor.

Aos filhos maravilhosos Caetano e Isadora, realidades melhores que o mais fantástico dos sonhos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo as narrativas do sonho produzidas por crianças, suas principais características e contribuições para o desenvolvimento da linguagem na criança. Neste sentido, o principal objetivo deste trabalho é identificar e descrever os organizadores dominantes no processo de construção das narrativas orais por crianças entre 6 e 7 anos, a fim de evidenciar a importância da escuta do interlocutor, bem como explorar as relações metalingüísticas presentes no encontro entre o adulto (= pesquisador) e a criança = sujeito).

Assim, com base nessas produções, a análise levará em conta os aspectos discursivos e lingüísticos, os mecanismos do sonho, a construção das seqüências narrativas e os elementos lingüísticos pertinentes, como os marcadores conversacionais, os tempos verbais, a questão da subjetividade, entre outros.

A proposta apresentada foi uma situação de relato a partir de uma mesma pergunta feita pela pesquisadora: *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.* Para examinar os desdobramentos obtidos nas respostas a esta indagação, nos apoiamos em referenciais teóricos psicanalíticos (Freud, Winnicott) e psicolingüísticos (F.François), sobretudo.

Colocar na fala o sonho é um desafio e um prazer para a criança, na medida em que, nesse exercício, a criança, ao colocar-se como sujeito, tem possibilidade de ampliar suas habilidades comunicativas, entrar em contato com construções provindas de seu inconsciente e confirmar seu papel enquanto protagonista de sua história. É justamente isto que nos interessa desvendar para o leitor.

Palavras-chave: criança, narrativa, sonho, inconsciente, linguagem oral

ABSTRACT

The present work has as object of study the narratives of dreams produced by children, its main characteristics and contributions for the development of child's discourse. In this direction, the main objective is to identify and to describe the dominant organizers, in the process of construction of oral narratives from children between 6 and 7 years, in order to evidence the importance of the listening of the interlocutor, as well as exploring the meta-linguistics relations current in the meeting between the adult (researcher) and the child (subject).

Thus, on the basis of these productions, the analysis will take in account the discursive and linguistic aspects, the mechanisms of the dream, the construction of the narrative sequences, pertinent the linguistic elements, as the conversational markers, the verbal tenses, the question of the subjectivity, among others.

The proposal presented was a situation of narrative from one same question made by the researcher: *Have you ever dreamed when you were sleeping? Tell me a dream that you had.* To examine the unfoldings gotten in the answers to this investigation, we use as references the psychoanalytical (Freud, Winnicott) and psycholinguistic (F.François) referential, over all.

To place in words the dream is a challenge and a pleasure for the child, in the measure where, in this exercise, the child, when placing itself as subject, has possibility to extend its communicative abilities, to enter in contact with constructions come from its unconscious and to confirm its role as protagonist of its history. This is exactly what we intend to unmask for the reader.

APRESENTAÇÃO

Esse tema de estudo origina-se de nossa prática cotidiana com crianças de diferentes faixas etárias e classes socioeconômicas com as quais convivemos e trabalhamos nos últimos anos em escolas públicas e privadas.

O interesse e fascinação pelo universo infantil, presente desde os primeiros tempos de nossa vida, inicialmente no círculo familiar, no exercício do papel de filha mais velha de um grupo de quatro irmãs, e posteriormente como professora de educação infantil, nos levou ao curso de Psicologia (Instituto de Psicologia da USP), e às especializações em Psicologia Infantil (aprimoramento realizado no setor de Higiene Mental da UNIFESP) e Psicanálise (Instituto Sedes Sapientiae).

Atuando na interface entre Psicanálise e Educação, em instituições educativas e na prática clínica em consultório, diversas questões relacionadas à construção da subjetividade das crianças e ao importante papel desempenhado pela linguagem sempre despertaram nossa atenção.

No exercício da função de educadora infantil, ao longo dos anos 90, na Escola Logos, e também como formadora em projetos de capacitação de educadores de CEI e EMEI, descobrimos um rico espaço de construção e comunicação com as crianças, que nos permite vivenciar significativas experiências de aprendizagem e prazer ao nos colocarmos como participantes e testemunhas de seu processo de compreensão e aquisição da linguagem, desde o momento em que ainda não são feitas distinções entre o cognitivo e o afetivo. Parafraseando François (1996, p. 70), a criança significa para nós justamente a graça: a semântica da criança é, para apresentá-la o menos mal possível, estruturada como um jogo em que podemos saltar “graciosamente” de um sentido a outro, de um enunciado a outro. Mais que o conteúdo de tal palavra da criança, que nos faria rir por sua ignorância ou pela ausência de inibição, é a graça deste movimento no campo do sentido que é, para nós, fonte de prazer.

Em diferentes esferas de atuação, no cotidiano da escola, da clínica, na infância e na vida, o inconsciente encontra suas saídas e se faz presente, manifestando-se e participando do processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos nós. O sonho surge, então, como confluência de

todos esses mundos, como um cenário para as construções que integram e sintetizam a experiência humana, nos convidando a descobrir o intrigante universo do inconsciente.

O encontro com a Profa. Lélia, orientadora deste trabalho, proporcionou o encorajamento e o suporte necessários para a exploração desse universo de convergências, pela via das possibilidades e interlocuções oferecidas na área de Psicolingüística.

O desafio proposto pela pesquisa das narrativas infantis de sonhos nos leva por caminhos fascinantes e ainda pouco trilhados entre nós, que permitem estabelecer relações entre contextos, teorias e práticas diversas, que se aproximam na busca pela compreensão deste objeto de estudo que compreende a criança, seus textos e o exercício de sua subjetividade.

Através dessas produções narrativas, adentramos no mundo mental das crianças, suas experiências e construções originais, que nos possibilitam aceitar o desafio de desenvolver a pesquisa em questão.

Aproveitando nosso tema, podemos dizer que um antigo sonho se realiza com o desenvolvimento deste trabalho: a oportunidade de compartilhar e propagar a significativa experiência de ouvir e compreender a criança em sua essência.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 8 |
| Capítulo 1 - A narrativa e a narrativa do sonho | 18 |
| A narrativa: revisão da literatura..... | 20 |
| A narrativa do sonho e suas características..... | 37 |
| Capítulo 2 - A subjetividade manifesta nos sonhos..... | 48 |
| Breve histórico dos sonhos | 48 |
| Os sonhos e a descoberta do inconsciente..... | 51 |
| Concepção, função e simbolismo dos sonhos | 53 |
| Capítulo 3 - Material e método | 71 |
| A seleção dos sujeitos..... | 71 |
| A escolha do material..... | 72 |
| Procedimentos adotados na coleta dos dados..... | 73 |
| Fios condutores da análise..... | 74 |
| Capítulo 4 - Análise e discussão dos resultados | 93 |
| Conclusões | 116 |
| Bibliografia..... | 119 |
| Anexos | |
| 1- Normas para transcrição | |
| 2- Os <i>corpora</i> | |

INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura, a linguagem participa diretamente do processo de constituição do sujeito e construção da identidade dos indivíduos. Seu papel e as funções que desempenha nos oferecem possibilidades de compreensão sobre esse importante momento do desenvolvimento humano.

Desde o nascimento, a criança vivencia diversas experiências que funcionam como mediadores de seu contato e interação com o mundo. Muitas frentes se abrem a partir desse momento, tais como o desenvolvimento neurológico, fisiológico, cognitivo, afetivo-emocional, entre outras.

Ao buscarmos um ponto de convergência entre elas, identificamos a linguagem como elemento decisivo na integração de âmbitos que inicialmente se desenvolvem paralelamente e de maneira independente no percurso de crescimento do indivíduo. O diálogo permite que criança se perceba enquanto sujeito, uma vez que a comunicação, ao se estabelecer no contato entre dois indivíduos, pressupõe a diferenciação. É nesse jogo de alteridade que se fundam o eu e o outro. É a partir dessas experiências que a criança supera o estado de simbiose com a mãe do primeiro período de sua vida, passando a compreender-se como ser único e independente.

Esses fatos são estudados por diferentes áreas de conhecimento, como a medicina, psicologia, história, educação, antropologia, de forma que cada especialidade focaliza aspectos de interesse ao seu campo específico. A lingüística e a psicanálise se encontram em diversas interfaces, compartilhando objetos e complementando concepções acerca do assunto em questão.

Nosso propósito é examinar as relações entre o psiquismo e a linguagem, tendo como foco específico a produção narrativa da criança e, mais particularmente, a narrativa do sonho. A fim de justificarmos o tema em questão, retomaremos concepções teóricas e estudos realizados sobre o assunto.

Considerando especificamente o desenvolvimento da linguagem, Piaget (1973) aborda seus mecanismos de evolução no âmbito individual, enquanto outros autores como Wallon (1989), Vygostky (1997) e Bruner (1983) consideram a participação do social no processo.

Para Piaget (1973, p.27) o grande desafio é explorar quais as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala, ressaltando-se o caráter egocêntrico e individual do processo.

Vygostky (1987) questiona tal afirmação ao propor que os processos mentais se constroem nas interações entre os sujeitos, ressaltando assim a participação do meio – tanto a cultura como outros indivíduos – no desenvolvimento psicológico e social. A partir da formulação dos conceitos de zona de desenvolvimento real (espaço em que a criança produz por si mesma, dentro de suas possibilidades reais) e zona de desenvolvimento proximal (espaço potencial em que a criança pode atingir produtividade superior à sua capacidade real, apoiada por parceiros mais experientes), amplamente abordados em diversas situações práticas de aprendizagem com crianças, comprova-se a dupla função (de construção cognitiva e comunicação) que a linguagem desempenha nessa concepção.

Wallon (1989) enfatiza a importância que a comunicação desempenha na constituição das estruturas cognitivas: falar significa, primeiramente, falar a alguém. Introduce-se, assim, a motivação como fator importante para a construção da linguagem.

Bruner (1983) alia-se a Wallon ao apontar a importância da afetividade nos processos de desenvolvimento da criança, que, para o autor, se organiza em torno do “saber fazer”. Ele ressalta, ainda, a relação entre adulto e criança nesses processos, levando em conta a interpretação e sustentação do adulto em relação aos comportamentos da criança como essenciais para o êxito de suas aprendizagens. Esse caráter formador que se estabelece nessa relação participa da construção da linguagem, que se define, segundo o autor, como uma capacidade biológica cultivada pelo meio social.

O contexto social é extensamente estudado por Bruner (1997), que formula relações entre o homem e a cultura em sua psicologia popular. Ele confere à narrativa um espaço de destaque, colocando-a como veículo natural para a expressão da sociedade. O autor afirma que a narrativa lida com o material da ação e intencionalidade humana, funcionando como elemento intermediário entre o mundo canônico da cultura e o mundo idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças; traz a possibilidade de tornar o excepcional compreensível, de reiterar as normas da sociedade sem ser didática e pode,

até mesmo, ensinar, conservar a memória ou alterar o passado. Como produto da cultura humana, as narrativas servem, dentre outras funções básicas, para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos. Segundo Bruner,

as narrativas participam do exercício de percepção da realidade e a nossa realidade, por sua vez, é resultado de uma construção narrativa. Narrar contribui para a estruturação da experiência humana, pois “organizamos nossa experiência e nossa memória principalmente através da narrativa” (Bruner, 1991, p. 14).

A partir das narrativas são construídas teorias sobre a realidade (Ochs et alii, 1992 apud Hanke, 2003) e, sendo assim, elas servem como ponto de convergência onde podemos apreender o cotidiano. Elas são meios de sociabilidade, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas “públicas” ou socialmente conhecidas. Uma vez que uma narrativa é sempre proferida e produzida por alguém, vista de longe esta pode parecer uma atividade solitária e monológica. Desse jogo lingüístico participam também os ouvintes. A construção de uma narrativa precisa da cooperação destes e, como não há narrativa sem narrador e sem ouvinte (Barthes, 1988, p. 125), a narrativa verbal é construída dialogicamente, num discurso que pressupõe o encontro.

Nesse sentido, a narrativa pode ser considerada inerente à cultura e à realidade humana, nos informando sobre o contexto e o sujeito, pois entendemos que a palavra é uma atividade social e que todo ato de fala é comunicativo, por implicar uma interlocução, uma troca.

De acordo com Marquesi & Cabral (2005), todos os falantes de uma língua são capazes de narrar histórias, acontecimentos e experiências pessoais; todos possuem uma competência narrativa. Tendo como referência a abordagem interacionista, as autoras apontam para a importância de considerar alguns aspectos que participam de tais situações comunicativas: inicialmente é preciso definir claramente o contexto, que diz respeito ao ambiente extralingüístico do enunciado e que se desdobra em três componentes: o espaço-tempo, as finalidades e os participantes. Cada um desses fatores tem sua influência sobre o enunciado produzido e, portanto, é importante cotejá-los cuidadosamente quando nos propomos a preparar uma

situação de pesquisa. O espaço, por exemplo, define a atividade de comunicação, pois, como coloca Kerbrat-Orecchioni (1990 apud Melo, 2005), as formas de agir seguem um “guia de boa conduta”. No que se refere às finalidades que dizem respeito aos objetivos da interação, é importante deixar claro para as crianças, na situação de pesquisa, quais são os propósitos do encontro e ter em mente que, ainda assim, as finalidades podem ser constantemente negociadas entre os interlocutores. Por fim, temos os participantes, que têm um papel importante na relação comunicativa, uma vez que interagem entre si. Os diversos elementos envolvidos nessa relação, por sua vez, devem ser considerados, principalmente o saber partilhado, pois é ele que garante uma maior eficácia em relação aos objetivos.

A produção da criança em parceria com o adulto é amplamente trabalhada por Bitar (2002), que aborda a produção oral de crianças a partir da leitura de imagens. O efeito das relações de tutela indica as diferentes possibilidades de estabelecimento desse contato, sendo descrita pela autora uma tipologia das modalidades de tutela. A autora conclui que o uso de imagens não limita a produção oral das crianças e que a leitura icônica evidenciou sua competência narrativa.

Melo (2004) explora como as narrativas orais de crianças em fase pré-escolar podem contribuir para a entrada na escrita. O estudo traz relatos realizados a partir de histórias, desenhos e experiências pessoais, e observa que as crianças se beneficiam das oportunidades de contar para se aproximarem da linguagem escrita, um sistema ainda não plenamente acessível a elas.

Laurenti (2006) trabalha com a possibilidade de aprendizagem pela narrativa no âmbito psicopedagógico, propondo o exercício narrativo em situações terapêuticas, nas quais as crianças tinham a oportunidade de retomar sua própria história e compreender sua condição atual para mobilizar-se em relação à realidade apresentada, construindo recursos para superar dificuldades e avançar em seu processo de desenvolvimento.

Na esteira de tais investigações e buscando pontos de intersecção entre a psicologia e a lingüística, chegamos à narrativa do sonho. Esta construção se coloca como um espaço de criação e expressão da criança, no qual podemos

testemunhar as construções subjetivas experimentadas por ela e suas relações com a linguagem.

Para François (2004), a narrativa do sonho se configura como um campo de criação exclusivo, no qual a criança produz naturalmente, livre de modelos diretos ou interferências em seu discurso. Conforme o autor, a narrativa do sonho é um espaço em que a criança é capaz de feitos incríveis, que não ocorrem em outras situações, como, por exemplo, usar indicadores específicos da atmosfera, da afinidade entre o passivo e o indefinido, entre outros.

A narrativa do sonho pode ser compreendida como um texto único, mas não como uma narrativa qualquer. Ela pede uma moldura específica que a enquadre dentro de seu contexto, inspirada, talvez, nos textos de mitos, ou dos contos fantásticos.

A narrativa do sonho relaciona-se a uma forma especial de experiência vivida. Ela é factível enquanto relato de uma vivência no âmbito da realidade psíquica. O efeito de referencialidade desse tipo de narrativa vem de sua remissão a outra ordem de representações, a do mundo subjetivo. Mesmo afastando-se da vida “real”, a experiência onírica permite a ilusão de uma representação acurada do vivido através do sonho; nesse sentido, o relato do sonho cria um “efeito de realidade”, que oferece à criança uma vasta gama de experiências e possibilidades de trocas comunicativas que a vida em vigília não permite. São situações que se aproximam das histórias, transportando-se para universos paralelos, em que fantasia e realidade se misturam.

Por que a narrativa do sonho? François, com base em seus estudos, responde:

Inicialmente, por ser o lugar onde naturalmente, sem modelos diretos, uma criança de cinco anos usa espontaneamente indicadores específicos da atmosfera, a afinidade entre o passivo e o indefinido... E, certamente, segunda razão, a narrativa do sonho é o lugar por excelência do conflito das interpretações, segundo a fórmula de Paul Ricoeur.¹ (François, 2004, p. 101)

¹ D’abord un peu par hasard, parce qu’ayant surtout travaillé sur le langage de l’enfant et sur les débuts du récit, c’était le lieu où “naturellement”, sans modèles directs, un enfant de cinq ans employait spontanément des indicateurs spécifiques d’atmosphère, l’affinité entre le passif et l’indéfini “un homme arrive, on me regarde, j’essaye de crier, je ne peux pas...”. Et, bien sur, seconde raison, le récit de rêve est le lieu par excellence du “conflit des interprétations” pour reprendre la formule de Paul Ricoeur.

Considerando os sonhos como objeto tradicional de interpretação, algumas inquietações se colocam para nós. Como ficar impassível diante de um sonho? Pode ser um sonho recorrente que nos acompanha, um desejo ou uma meta que perseguimos, ou até mesmo as recentes idéias que nos vêm à mente ao acordarmos pela manhã. O que verificamos é que o sonho é uma experiência única, que nos convida a desbravar nossos próprios mistérios, abrindo portas para o extravasamento de nosso inconsciente, facilitando nosso acesso à subjetividade.

Um século se passou desde a publicação da *Interpretação dos Sonhos*, de Sigmund Freud. Ao longo deste período, a psicanálise, nascida e consolidada sobre os pilares do sonho e do inconsciente, firmou-se como técnica, teoria e possibilidade de compreensão e interpretação da mente humana, ganhando espaço e aprimorando-se.

As diversas comemorações e eventos que celebraram o centenário da *Interpretação dos Sonhos* comprovam a atualidade do tema, evidenciando o lugar de destaque que estas manifestações ocupam na psicanálise e cultura mundiais. Para Hisgail:

O fenômeno onírico, reconhecido pelos psicanalistas como uma formação do inconsciente e um meio de alcançar o conhecimento subjetivo ou a pérola do ser, é também causa e motivação de inúmeras produções no campo da cultura. A produção cinematográfica, as artes visuais, a publicidade, as ciências médicas e psicológicas, a semiótica, a literatura, as premonições, a religião, entre outras áreas comparecem e inspiram-se nos sonhos para frutíferos diálogos (Hisgail, 2000, p. 39).

Seguindo a palavra e os caminhos de Freud, compreendemos o sonho como uma via de acesso ao inconsciente. As fontes e materiais para a fabricação dos sonhos vêm dos restos diurnos, reminiscências, impressões recentes ou longínquas, fantasias, situações rememoradas ou já perdidas nos confins da memória. É deste material que se formam as idéias latentes do sonho, idéias que expressam os desejos do inconsciente. Esse desejo seria transparente, claro e evidente se residisse no campo da consciência. Porém, ele é inconsciente. E esta característica o faz velado, confuso e conflituoso. O desejo inconsciente é um desejo reprimido, rechaçado pela censura e muitas vezes ignorado até mesmo pelo sujeito que sonha e deseja.

Como aponta Freud (1900) na luta travada entre a busca pela realização do desejo e a repressão imposta pela censura, o sonho encontra uma forma intermediária, uma solução de compromisso entre a força imperiosa do desejo e a força repressora da censura. Desse compromisso surge o conteúdo manifesto do sonho, no qual o desejo irrompe sob o signo do disfarce. Para poder se expressar, paradoxalmente, o desejo se oculta. Transmuta-se sob o efeito de deformação, esconde-se nas condensações, nos deslocamentos e nas imagens que caracterizam os mecanismos dos sonhos.

Esse é o material que nos chega: um tecido tramado, amarrado, de difícil acesso. Atravessando o complicado tecido do conteúdo manifesto, vamos desatando nós, descobrindo as tramas, desvelando caminhos. No fim, vislumbramos o acesso às idéias latentes, que existem (e insistem) nas camadas subjacentes dos sonhos.

Como chegamos a tudo isso? Nossa porta de entrada, o liame ou fio, que nos ajuda a desatar estes nós, é o relato. A fala é o canal, é o que nos permite a aproximação e comunicação entre subjetividades, entre experiências. Em seus primórdios, a psicanálise, não por acaso, recebeu de uma de suas primeiras pacientes o significativo apelido de *talking cure*, a cura pela conversa, pela fala.

As formulações da psicanálise subvertem a ordem ao afirmar que as relações lógicas da linguagem não esgotam toda a complexidade do funcionamento humano, que se expressa por meio do inconsciente, das relações metalingüísticas, das relações sociais, das relações de sentido e das relações interpessoais. Essa questão é discutida por François, quando trata dos jogos de linguagem e da linguagem como jogo:

Se o sonho era uma linguagem, nos diz Wittgenstein, então poderemos ir do sonho à sua interpretação, mas também inversamente; ir do discurso ao sonho, o que não vemos muito bem como poderia ser feito. Reencontramos aqui o problema da opacidade, porque poderíamos dizer a mesma coisa, parece-nos, de um quadro: podemos ir de um quadro à sua descrição verbal ou ao contrário. Mas, não vemos quem poderia reconstituir o quadro a partir de sua descrição verbal. Não há reversibilidade. É da natureza dos discursos que eles esclareçam os textos, as imagens ou as realidades das quais eles falam, mas não aquelas que eles substituem. A interpretação é, por natureza, indefinida ou aberta. (François, 1996, p. 83).

A partir dessas informações, nossa intenção no presente trabalho é verificar como se constrói a narrativa do sonho, quais suas principais características e como ela pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem na criança. Nesse sentido, temos como principais objetivos conferir os organizadores dominantes deste texto, evidenciar a importância da escuta do interlocutor no processo de construção das narrativas pela criança e explorar as relações metalingüísticas presentes neste encontro.

Assim, partindo de narrativas orais de sonhos de crianças entre 6 e 7 anos, empreenderemos a tarefa de analisá-las do ponto de vista discursivo e lingüístico, abordando elementos discursivos – como os mecanismos do sonho, a construção da seqüência narrativa – e elementos lingüísticos, como os marcadores conversacionais, os tempos verbais, a questão da subjetividade, entre outros.

Na presente pesquisa, foi proposta uma situação de relato a partir de uma mesma pergunta feita pela pesquisadora: *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.* Os desdobramentos desta questão foram diversos, de acordo com as situações vividas com cada criança, e acolhemos cada uma das reações das crianças-sujeito frente à proposta.

Colocar em língua o sonho é um desafio que possibilita vivências diversas, tanto do ponto de vista da linguagem quanto da subjetividade. Nesse exercício, a criança amplia suas habilidades comunicativas e confirma seu papel enquanto como protagonista de sua história, colocando-se como sujeito.

Ao empreender essa tarefa, a criança lança mão de recursos diversos, tais como o uso de repetições, marcadores conversacionais, variações no emprego do tempo verbal, entre outros, com o objetivo de construir um texto coeso e organizado, que traduza suas vivências oníricas.

Os marcadores conversacionais, repetições, e variações do tempo verbal podem desempenhar o papel de “colaboradores” para a articulação narrativa, contribuindo para a coesão e coerência dos textos, como apontam os trabalhos de Marcuschi (1997), Silva (2001) e Sá (2006).

Já as repetições, de acordo com Koch (2005), são compreendidas como as estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade; elas

contribuem para a organização discursiva, favorecem a coesão e geração de seqüências mais compreensíveis.

Marcuschi (1996) aponta os marcadores conversacionais como elementos típicos da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado, mesmo não integrando o conteúdo cognitivo do texto. Enfim, eles contribuem para a articulação entre as unidades cognitivo-informativas e a interação entre os interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto.

Tais referências apóiam nossa compreensão, porém não se colocam como principal foco de nossos estudos. Interessamos-nos principalmente pelo espaço de prazer que a narrativa, que o encontro entre o adulto e a criança estabelece para a criação de algo único, de uma experiência vivenciada por nós em situações cotidianas com crianças, prazerosamente definidas por Françaiois:

Não conhecemos bem a natureza deste prazer. Precisaríamos ser muito pretensiosos para dissertar sobre a natureza do prazer da criança a quem se conta ou que conta. Levantamos a hipótese de que se encontram nela, como em nós, os três aspectos do prazer isolados por Jauss, no interior do prazer global, que proporciona o momento da narrativa por oposição ao resto da vida. Neste espaço de jogo, o aspecto *poiesis* manifesta-se primeiramente pela violação das proibições ou dos impossíveis e por seu prazer específico, quer se trate das transgressões locais dos palavrões ou da evocação dos tabus ou da violação do dever dizer a verdade. Podemos, sem dúvida, dizer que na narrativa que recebemos da criança, naquilo que lhe fazemos, há um prazer partilhado, a partir do momento em que a distância real séria entre a criança e o adulto, é interrompida. (François, 1996, p. 191-192).

Diante das justificativas apresentadas e das circunstâncias expostas, levantamos as seguintes hipóteses, que procuraremos confirmar ao longo do presente trabalho.

1) O espaço mental que caracteriza a narrativa do sonho permite que a criança experimente as possibilidades de uso da linguagem de forma livre e significativa, na medida em que o sonho obedece às leis do inconsciente, *condensando* vários fatores num único ou *deslocando* a carga emocional de uma construção para outras.

2) O diálogo entre a sua própria subjetividade e as regras da língua servirá de instrumento para o aprimoramento das competências narrativas das crianças, ajudando-as a expressar-se com mais desenvoltura e precisão em suas colocações.

3) Por meio da participação do adulto como ouvinte interessado e empenhado em compreender seu esforço em expressar-se, a criança tem a oportunidade de ampliar suas habilidades comunicativas, encorajando-se a explorar cada vez mais suas competências, colocando-se de forma ativa frente aos seus processos de aprendizagem.

Na seqüência, se admitimos a narrativa do sonho como um espaço potencial para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, algumas questões passam a nos inquietar, e o propósito aqui, será somar esforços para tentarmos respondê-las ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

1) Como se traduzem no relato os mecanismos do sonho e como as crianças se relacionam com tais vivências?

2) Que elementos podemos encontrar na narrativa das crianças que indicam seu empenho em comunicar suas experiências oníricas?

3) Seria possível esboçar uma tipologia do sonho, com base nos dados analisados?

CAPÍTULO 1

SOBRE A NARRATIVA E A NARRATIVA DO SONHO

Penso que, para narrar, é preciso, antes de tudo, construir um mundo, o mais mobiliado possível, até os mais ínfimos pormenores. É preciso construir o mundo, as palavras virão em seguida, quase só por si.

Umberto Eco, *Apostille au Nom de la rose*.

A possibilidade de contarmos nossas histórias, fatos vividos, experimentados ou inventados, atribuindo múltiplos sentidos para olhares, gestos, silêncios, ações, espaços, paisagens e encontros é o que nos faz humanos.

As relações lógicas da língua não esgotam a complexidade do pensamento humano, mas contribuem para sua organização. Ao escolher o texto narrativo entre as diversas possibilidades de comunicação disponíveis, o produtor determina as estratégias que adotará no processo de textualização. A narrativa se coloca assim como testemunha da história humana, como registro de nossa existência.

A primeira questão que se coloca quando nos propomos a trabalhar com a narrativa é sua definição. Afinal, como definir a narrativa?

Verificamos que são inúmeras as óticas sob as quais é possível definir a narrativa. A própria dificuldade de uma única definição já se configura como uma de suas principais características. Diversos autores dedicaram-se à tarefa de estudo e definição da narrativa, abordando diferentes pontos de vista e trazendo interessantes facetas para a compreensão desse objeto. Um primeiro ponto de acordo entre os autores é a anuência de que essa não é uma tarefa fácil, mas sim um grande desafio.

Muitos caminhos se abrem aos que se lançam a tal desafio e por diferentes percursos trilham seus estudos. Genette (1972) aborda amplamente o que denominou “realidade narrativa”, Adam (1997), por sua vez, se ocupa de sua organização interna, Labov (1967) tematiza a seqüência de eventos e explora também o caráter avaliativo do que será contado; outros enfoques

também podem ser considerados no estudo das narrativas, como o social proposto por Bruner (1997), ou o discursivo tematizado por François (1996).

Genette (1972) chama atenção ao emprego que se faz correntemente da palavra *narrativa*, ressaltando uma pertinente preocupação com a ambigüidade que ela carrega. Para o autor, é importante distinguir claramente as três noções distintas que o termo engloba. O primeiro sentido, que se coloca atualmente como mais evidente, é o de *narrativa como enunciado narrativo*, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos. Um segundo sentido, mais difundido entre analistas e teóricos do conteúdo narrativo, seria o de *narrativa como sucessão de acontecimentos*, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso e suas diversas relações de encadeamento, oposição, repetição etc. O terceiro sentido seria a *narrativa como um único acontecimento*, ou seja, o ato de narrar em si mesmo.

O autor (apud Reis et alii, 1988) considera ainda a narrativa como modo, situando-a como integrante da “tríade universal” das possíveis formas de organização da linguagem ao lado da lírica e do drama.

Ao considerarmos a narrativa enquanto *modo* é importante salientar uma de suas principais características: a possibilidade de concretização em diferentes planos. Diferentemente do que acontece com a lírica, por exemplo, a narrativa desencadeia-se em diversas situações funcionais e contextos comunicacionais, transcendendo o plano da realização estética que circunscreve as outras duas formas de organização da linguagem – lírica e drama.

Discorrendo ainda sobre as definições de narrativa para diferentes autores, temos Adam (1997), para quem a narrativa se define como um tipo particular de organização dos enunciados. Já Labov (1967) considera a narrativa como método de recapitulação de experiências passadas que remonta a seqüência original de acontecimentos em sua ordem de ocorrência. Bruner (1997) define a narrativa como o princípio organizador da experiência humana, ressaltando, entre outras características, a ruptura entre o real e o inesperado. François (2004) parte do princípio geral, segundo o qual a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está

às voltas com a linguagem, a língua, as relações com que sua própria fala e as relações intersubjetivas envolvidas nesse processo.

Além da versatilidade de concretizar-se em diferentes planos, a narrativa pode ainda resolver-se em suportes expressivos diversos, espalhando-se por diferentes campos, do verbal ao icônico, do oral ao escrito, e ainda combinando-se entre todos eles. Por tal motivo, a narrativa cumpre importantes funções sócio-culturais, podendo funcionar, inclusive, como significativa fonte de informações sobre diferentes épocas e manifestações da cultura.

A narrativa: revisão da literatura

Os primeiros estudos da narrativa encontram-se na Poética de Aristóteles, escritos em torno do ano de 335 a.C. A profundidade com que este autor analisou a tragédia foi tão grande que até hoje esta permanece sendo uma obra de referência para o entendimento da narrativa, tanto pelo seu valor histórico quanto pela sua pertinência conceitual. Aristóteles considerava a narrativa como uma forma de linguagem, ao lado do imperativo, requerimento, pergunta e resposta.

Posteriormente, a narrativa foi retomada por Vladimir Propp (1997) que a considera, do ponto de vista antropológico, como uma dimensão fundamental da linguagem humana, que nasce da necessidade de se transmitir a sabedoria entre as gerações. Ele ressalta três de suas funções:

- função cosmogônica (tem como objetivo situar e explicar o mundo; relaciona-se à maneira como as culturas concebem a origem do Universo e como se situam no espaço e tempo);
- função institucional (refere-se às formas de organização social das civilizações, citando, como exemplo, a importância do mito de Édipo para a estruturação das famílias e relações parentais);
- função criativa (aborda as diferentes formas de criação humana, que impulsionam os homens a empreender a busca por novos projetos impedindo a estagnação e a morte).

Tendo como objeto de estudo os contos russos, Propp se propõe a fazer uma morfologia desses contos de fada (chamados por ele de 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. Quando comparamos contos diferentes, muitas ações podem ser sintetizadas numa mesma ação, em que se variam apenas os nomes e os atributos das personagens, mas não suas funções.

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, 1997, p. 59). Assim, as funções das personagens representam as partes fundamentais do conto. O autor define função como “a ação de uma personagem definida do ponto de vista de seu significado no desenrolar da intriga” (Propp, 1997, 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.

Com base em seus estudos propõe quatro teses fundamentais. 1) 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; 2) O número das funções do conto maravilhoso é limitado; 3) A sucessão das funções é sempre idêntica; 4) 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 texto. Assim, o conto, enquanto categoria literária, não está submetido a estas regras. As funções do conto maravilhoso se resumem a trinta e uma, dentre as quais as sete primeiras constituem sua parte preparatória. Nem todas essas funções se fazem presentes quando tomamos 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.

As 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: A esfera de ação do agressor, a esfera de ação do doador, a esfera de ação do auxiliar, a esfera de ação da princesa e do seu pai, a esfera de ação do mandatário, a esfera de ação do herói, a esfera de ação do falso herói. As esferas de ação se repartem entre as personagens do conto segundo três possibilidades:

- uma primeira esfera de ação corresponderia exatamente à personagem;
- numa outra esfera uma única personagem ocupa várias esferas de ação;
- e, por último, uma só esfera de ação sendo dividida entre várias personagens.

Para 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, 1997, p. 144).

Finalmente, segundo Propp, as outras partes constitutivas do conto seriam os elementos de ligação, as motivações, as formas de entrada em cena dos personagens e os elementos acessórios atributivos. Esses aspectos são importantes para uma abordagem funcional dos elementos do conto. Isto porque, o fato de podermos trabalhar com funções nos permitirá a construção de uma estrutura do conto. Propp foi o primeiro a chamar a atenção para a forma estrutural do enunciado narrativo.

Dando continuidade aos estudos sobre a narrativa, porém enveredando por diferentes caminhos, Labov & Waletzky (1967) propõem o estudo da narrativa como discurso, afastando-se do universo do conto e da literatura e dirigindo-se à oralidade.

Para esses autores, a narrativa é um método de recapitulação de experiências passadas, que remonta a seqüência original de acontecimentos na ordem em que ela ocorreu. Segundo ele, a narrativa tem duas funções fundamentais: de referência e de avaliação.

- A função de referência aparece na transmissão de informações que encontramos na narrativa, tais como lugar, tempo, personagens, eventos. Considera-se o que, onde e como os fatos ocorreram, assim como a seqüência temporal das ações ou episódios.

- A função de avaliação refere-se à atitude do narrador frente à sua narrativa, ou seja, transmite ao ouvinte o motivo da narrativa ter sido contada, tanto na forma de expressão explícita da importância da história pelo narrador, como através dos juízos de valor emitidos ao longo da narrativa.

Labov & Waletzky focalizam sua definição de núcleo narrativo sobre a dimensão avaliativa que precisa seu ponto central, acentuando os eventos mais importantes desta construção. Ainda nesse enquadre, temos que a organização cronológico-sequencial ordena os elementos um após o outro, necessitando de uma dimensão figuracional que ordena os elementos um ao lado do outro, segundo uma estrutura textual composta por: orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral.

Estas macroproposições contém proposições menores, as unidades narrativas (sentenças, frases, sub-frases), que se agrupam em cada uma delas, organizando assim o texto. Para os autores, uma narrativa mínima é “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” (Labov & Waletzky, 1967, p. 27).

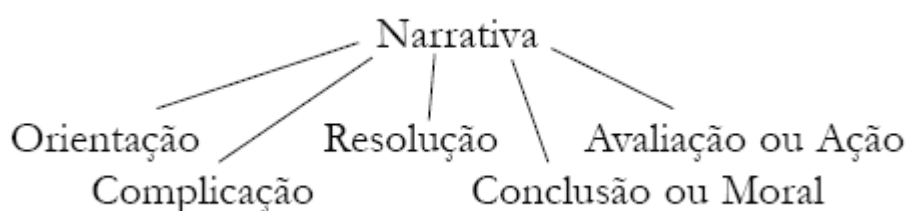


Figura 1- A organização da estrutura macroproposicional da narrativa em Labov e Waletzky.

Sinteticamente, este esquema proposto pelos autores divide a narrativa em cinco macroproposições. Um texto narrativo parte 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 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 chega, assim, a um *Resultado*, onde é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da história. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma *Moral*, a partir das conseqüências nos acontecimentos narrados.

Numa outra frente, Adam (1997) empenha-se na formulação de uma estrutura básica da narrativa e, para tanto, trabalha no sentido de sintetizá-la à sua forma mais simples e elementar. O autor parte das contribuições teóricas de Labov (1967) e Todorov (1971) e organiza o enunciado narrativo em cinco macroproposições. Com base neste modelo, formula o conceito de seqüência narrativa. Para construir um conceito de seqüência textual, Adam se apoiou no conceito de gênero postulado por Bakhtin (1981), que o define como “tipos relativamente estáveis de enunciados”; no conceito de enunciado como “unidade concreta de texto”; e principalmente, na subdivisão dos gêneros em primários (enunciados simples) e secundários (enunciados complexos que incorporam os gêneros primários). É desta idéia de estabilidade e de que os gêneros primários são tipos nucleares menos heterogêneos e responsáveis pela estruturação dos gêneros secundários, que Adam os concebe como seqüências textuais, compostos por proposições relativamente estáveis.

Um outro conceito no qual Adam se apóia é o de superestrutura de Van Dijk (1996) como sendo um esquema cognitivo, composto por categorias vazias que, ao serem preenchidas, são responsáveis pela realização das partes características do texto, ou seja, a superestrutura como um esquema textual superposto às estruturas gramaticais.

Partindo destes conceitos, Adam (1997) concebe seqüência textual como sendo uma rede hierárquica, uma entidade relativamente autônoma e um processo textual presente na composição de determinado gênero. A princípio o autor aponta sete tipos de seqüências (narrativa, descritiva, argumentativa,

expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica), que posteriormente foram reduzidos a cinco (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal). Cada um desses tipos possui um conjunto de traços que lhe são próprios e que se diferenciam dos gêneros. Por serem mais homogêneos e facilmente delimitáveis.

Para Adam (op.cit.), a seqüência narrativa se caracteriza por apresentar: sucessão de eventos: uma unidade temática, predicados transformados, um processo, uma intriga e uma avaliação final. Nesse panorama, o esquema prototípico da seqüência narrativa pode ser descrito a partir de cinco macro-proposições que são: situação inicial, complicação, (re)ações, situação final e moral.

A seqüência argumentativa é constituída com base em um “já dito” e consiste essencialmente, na contraposição de enunciados. Ou seja, o esquema argumentativo é construído a partir de um dado (argumento) e de uma conclusão, passando por um “já dito”. Adam apresenta o esquema da seqüência argumentativa como constituído em três partes: os dados (premissas), o escoramento de inferências e a conclusão.

Já a seqüência descritiva é para Adam a menos autônoma de todas e a que dificilmente será predominante em um texto. Esta seqüência se caracteriza por não apresentar uma ordem fixa. Para ele a descrição é constituída de três partes: uma ancoragem, uma dispersão de propriedades e uma reformulação.

Ao aprofundar esses estudos, Adam (1997) discute o *status* da narrativa enquanto gênero, afirmando que:

a narrativa, no sentido em que a entendemos, não é um gênero, mas um tipo particular de organização dos enunciados (escritos, orais, e mesmo não verbais, se se pensar na narrativa de imagens). (Adam, 1997, p. 16).

Neste sentido, o autor afirma que essa forma particular de construir um texto só deve ser comparada a tipos de textos correlatos, como, por exemplo, os tipos argumentativos, descritivos ou dialogados. Ele nos alerta para o risco de possíveis enganos que podem ser cometidos quando se busca por traços comuns às formas designadas correntemente como “narrativas”, uma vez que tais construções englobam uma grande diversidade de características que estão longe de terem uma realidade discursiva simples e contornos bem

determinados. Ou seja, para o autor a narrativa não traz a definição e precisão necessárias a esse tipo de classificação.

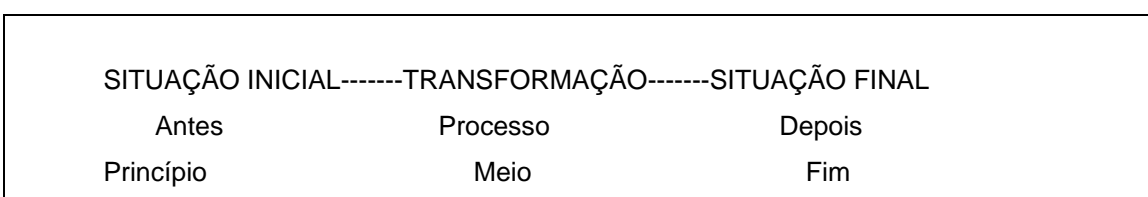
Como, então, seria possível considerar a narrativa como um modelo homogêneo de discurso?

Adam (1997) indica ser mais viável procurar por contornos comuns delineados a partir de algumas noções características, do que pensar numa estrutura narrativa comum.

Entre as noções levantadas pelo autor como essenciais para o desenho deste contorno, que conferem às narrativas um certo “ar de família”, temos: a ação, a descrição, o tempo, a transformação, a seqüência narrativa, o texto narrativo, a narração, entre outros.

No que se refere à ação, o autor afirma que “todo texto narrativo deve ser considerado o produto de uma atividade criativa que opera uma re-descrição da ação humana.” (Adam, 1997, p. 30). Partindo desse ponto, Adam aborda inúmeras configurações da ação e suas relações com a narrativa, considerando os componentes da ação, as noções de acontecimento, causa-efeito, estrutura da ação, suas unidades, a organização temporal, e os atores envolvidos no processo, concluindo que: “a ação implica uma razão de agir e a responsabilidade do agente quanto às conseqüências dos seus atos, e que um tempo único e um único ator não são suficientes para assegurar a unidade da ação” (Adam, 1997, p. 31).

Os elementos da descrição e tempo se combinam na elaboração de um novo modelo de compreensão da narrativa, que nos leva a um nível mais abstrato do modelo narrativo, sintetizando-o ao essencial: a transformação, ou seja, a passagem de um estado inicial a um estado final. O autor não considera essencial o estabelecimento de um estado inicial de equilíbrio, uma vez que o estado inicial se caracteriza pela sua situação de anterioridade à transformação que define a seqüência narrativa, e que resultará na mudança desse estado no momento final.



O quadro acima representa a transformação proposta por Adam como característica principal da narrativa. Os diversos elementos analisados pelo autor interagem nesse processo, participando de formas diferentes da construção da trama e desenvolvimento da narrativa.

Bruner (1986) enfatiza o papel da linguagem no desenvolvimento humano, colocando-a como uma ferramenta essencial no processamento do mundo, no planejamento e na ação humana, assim como no desenvolvimento da mente através da história e da cultura.

Desta forma, não podemos compreender o ser humano e sua ação sem conhecer tanto a cultura como a biologia, e não podemos entender a ação humana sem considerar o seu caráter situacional. A cultura, então, não pode ser vista simplesmente como algo acrescentado à mente “original”, pois a mente e cultura se constituem mutuamente. A cultura cria uma rede de expectativas mútuas entre os humanos, uma espécie de sintonia que não é vista em nenhuma outra espécie. Para o autor, as mentes “são reflexos da cultura e da história”. Nenhum dado, portanto pode ser interpretado à revelia da cultura humana. A narrativa seria, segundo o autor, a principal forma de ter acesso e interpretar os dados provenientes dela. A narrativa é, segundo Bruner (1997), o princípio organizador da experiência humana.

Bruner coloca a narrativa como o ponto de encontro entre nosso self e o mundo social; o que indica, certamente, uma mesma origem. Explorar a natureza da narrativa, desde que sejamos sensíveis ao contexto em que foi revelada, seria explorar um modo de raciocínio. As suas diferentes formas teriam origem na cultura, e assim, a narrativa apresentar-se-ia como uma fonte de dados valiosa para o estudo da mente.

Neste sentido, existem questões importantes em relação à narrativa que precisam ser mais investigadas, como o que é, em que se diferencia das outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência e a que funções ela serve. A narrativa possui características que a colocam em um lugar relevante na investigação da mente, tais como seqüencialidade de eventos e envolvimento de estados mentais. Segundo Bruner (2001), existem

nas realidades narrativas alguns universais, os quais podem ser resumidos da seguinte forma:

- a) as narrativas possuem uma estrutura do tempo que não é medida por relógios, mas pelos eventos ou ações humanas mais importantes;
- b) é fácil avançar ou voltar no tempo quando se trata da narrativa;
- c) as ações têm motivos. Implicam estados intencionais, crenças, desejos, valores. Não são determinadas por causa e efeito;
- d) não possuem uma única interpretação, e sempre existe a possibilidade de questionamento, independente do quanto sejam verificadas;
- e) muitas vezes a sua referência aponta ou expressa um sentido que não é direto;
- f) existe espaço para contestação, para se contar e negociar versões da história;
- g) tem de romper com o canônico para valer ser contada.

As características da narrativa são mantidas independentemente de serem reais ou imaginárias, e estas levantam, de acordo com Bruner (1997), a questão sobre a sua origem, ou seja, uma vez que ela está sempre presente, o autor questiona se não teríamos uma aptidão ou predisposição para organizar nossa experiência através dela.

Assim, as características e importância da narrativa justificam o interesse e atenção dedicada ao seu estudo, uma vez que através da narrativa podemos construir a realidade psicológica e cultural que permeia a história real do sujeito. De acordo com Bruner (1997) a narrativa lida com o material da ação e intencionalidade humanas. Tem relação com o significado dado às coisas pelo seu autor e envolve a negociação de significados entre os seres humanos.

Para François (2004) a narrativa é discurso no sentido que os efeitos da verbalização de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. O autor afirma que todo locutor precisa administrar diferentes aspectos como a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas. Sob esse ponto de vista, no que se refere à produção, ele nos alerta para duas questões principais a serem consideradas:

- o privilégio ao que “deve ser dito” (normativo) em detrimento do que “pode ser dito” (confirmado);

- o julgamento sobre o que torna uma história digna de ser contada, ou seja, a avaliação postulada por Labov (1967). O autor questiona a distinção entre fatos e acontecimentos que coloca apenas esses últimos como passíveis de serem narrados.

Segundo François (2004) o que realmente faz sentido na atividade narrativa é o encontro que ela permite: a interação entre quem a conta e quem a recebe. Este encontro acontece quando o ponto de vista do narrador incide sobre o receptor, o mobiliza ou o surpreende.

Poder-se dizer que a narrativa se efetiva quando possibilita uma construção conjunta, ou seja, quando os envolvidos neste processo partilham do prazer de dar e receber algo novo, que modifica a realidade subjetiva de cada um. Quando nos direcionamos às narrativas infantis, esses aspectos revelam-se ainda mais decisivos, uma vez que estamos considerando momentos inaugurais de muitas experiências e aprendizagens acerca da língua, linguagem, relação com o outro, percepção de si mesmo, e de construções intelectuais.

Entre as principais características das narrativas infantis, François aponta:

- 1) *A heterogeneidade*. A criança é mais heterogênea que nós (adultos), na medida em que descobre o mundo e a linguagem e que os liames entre as palavras e as coisas são para ela do domínio da teatralidade;
- 2) *A imprevisibilidade*. É aqui que o discurso infantil pode tornar-se acontecimento. Não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado mais tarde como a boa maneira de contar, a criança não pode “calcular” efeitos de inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e, sem dúvida, é totalmente imprevisível;
- 3) *A organização dominante*. O autor observa a tendência das crianças de “falar por ocasião de”; “de preferência”; “falar de”. O que faz o periférico tornar-se (naturalmente) central;
- 4) *A criatividade*. As crianças são capazes de fazer, com a narrativa, coisas diversas, complicadas, surpreendentes, o que não acontece com o adulto: ousar dizer o que passa pela cabeça, mudar de opinião durante a narrativa (o herói torna-se uma heroína), inventar palavras... Mas observaremos sobretudo

sua capacidade em manter uma temática na mudança de codificações (de mundos, de gênero, de lugares etc.);

5) *O fictício*. Vimos que não existe narrativa digna deste nome sem efeito de dramatização. Ora, a dramatização é mais fácil de se obter no imaginário do que no real.

Para o autor, a atividade narrativa se distingue de outras atividades linguageiras pelo número de peculiaridades de conteúdo e de forma (personagens, acontecimentos, temporalidade, conectores etc) que comporta. Ele pontua, ainda, a participação do meio neste processo, lembrando que contar é uma atividade cultural e não natural. Ela existe porque (as) narrativas circulam entre as pessoas, qualquer que seja a idade. Nesse sentido, o contexto onde acontecem as narrativas interfere diretamente sobre elas.

Perroni (1992), trabalhando com o processo de aquisição e desenvolvimento do discurso narrativo, considera a narrativa como um espaço de criação e normatização da língua. Ela descreve um percurso que parte de realizações singulares para chegar a asserções universais.

Isso pode ser observado desde a interação de uma mãe com seu bebê em seus primeiros contatos: estabelece-se entre esse par uma relação dialógica que se organiza em turnos. A mãe atribui turnos à criança, construindo significados para seus sons e silêncios, conferindo conteúdos comunicativos a tais manifestações. Mais importante do que avaliar se a mãe acerta em suas inferências em relação ao bebê, ou como ela compreende seu comportamento, é observar o efeito desta ação: a mãe, através destes diálogos convida a criança para um lugar extremamente importante tanto do ponto de vista lingüístico como psíquico. Ela introduz a criança no universo simbólico e na atividade conversacional, permitindo que a criança experimente ser “outro”, o que contribuirá para a formação de seu “eu”.

A fala permite a entrada da criança na cultura, ela é a expressão verbal da linguagem. A partir do momento em que começa a verbalizar, a criança já não depende tanto da interpretação do interlocutor, ganhando maior independência e autonomia para se expressar, interpretando o já dito e arriscando-se ao protagonizar situações comunicativas, lançando mão das informações colecionadas em suas experiências com a linguagem.

Segundo De Lemos:

não há como deixar de reconhecer que a aquisição da narrativa é um indício importante de uma nova relação da criança com a linguagem. É o momento em que ela não depende mais da interpretação/ enunciado imediato do outro/ interlocutor, em que a progressão de seu discurso já repousa sobre sua própria possibilidade de, interpretando o já dito, lançar o que está por dizer. (De Lemos, 1992, XV).

Neste sentido, se buscamos desvendar as mudanças na relação da criança com a linguagem e a sua participação na constituição do sujeito, encontramos na aquisição do discurso narrativo um terreno propício para estas investigações.

Perroni (1992) identifica formas de narrar específicas que caracterizam os diferentes momentos do percurso trilhado pela criança no processo de aquisição da narrativa, são eles:

- os jogos de contar, quando crianças e adultos constroem conjuntamente, e que a participação do adulto é fundamental para tornar o enunciado da criança uma narrativa;
- as colagens, quando as crianças se apropriam de fragmentos de histórias incluindo-os em seu discurso, e se observa aqui um primeiro movimento em direção à significação;
- finalmente, as combinações livres, que são formas inéditas identificadas pela autora em que a narrativa se apresenta tematicamente como um relato de experiência, porém o universo da ficção pode aparecer como sustentação a este relato.

A partir de suas investigações, a autora conclui que a aquisição da linguagem resulta da combinação de três fatores: a interação da criança como o mundo físico, com o mundo social ou com o outro que o representa e com os objetos lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos no diálogo, nas situações de conversa das quais participa.

Estes pressupostos de que a linguagem se constrói na interação entre adultos e crianças, na qual essas trocas são fundamentais para o desenvolvimento da mesma, são legitimados por uma crescente corrente dentro da psicolingüística que vem se desenvolvendo bastante nos últimos tempos, ao tematizar assuntos ainda pouco investigados, porém de fundamental pertinência. Novos paradigmas vêm de encontro a questões

recorrentes no cotidiano com as crianças, oferecendo significativas possibilidades de compreensão acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem:

Esse esquema interativo remete-nos a um processo recursivo de construção da interlocução, com gradual reajuste de perspectivas, tanto nos aspectos relacionados à língua materna como nos relacionados à construção de significação. Estas ações favorecem o encadeamento na interação, organizam bilateralmente as significações e são inerentes à situação. Os sujeitos que dela participam são ativos e ocupam lugares discursivos que sinalizam as posições dos interlocutores na construção do tema, na escolha dos gêneros discursivos e nas formas de encadeamento. (Mac Kay, 2001, p. 13)

Essa busca por novos caminhos nos indica interessantes direções e opções de atuação, ampliando horizontes e possibilidades de pesquisa. Nesse escopo, por sintetizar estas importantes relações de interação, combinando as diferentes facetas do desenvolvimento cognitivo, psicológico e lingüístico, a narrativa tem se revelado um rico e promissor objeto de estudo.

Segundo Melo:

Entre os diferentes tipos de discurso, a narrativa aparece, por um lado, como um lugar de encontro das dimensões afetivas e cognitivas. Por outro lado, as narrativas se constroem numa certa coerência dialógica, em função dos saberes e expectativas do interlocutor e encontram seu sentido ao cumprir um certo efeito no ouvinte-leitor (Labov, 1978): toda narração guarda vestígio do por que e do para quem alguém conta. Enfim, as narrativas aparecem como um lugar privilegiado de manifestação do modo como a cultura modela a mente, pois fornecem ao sujeito importantes elementos de elaboração de seu conhecimento de mundo (Melo, 2003, p. 78).

Novas abordagens estão sendo propostas, desbravando caminhos e inaugurando significativas mudanças na forma de compreensão da aquisição da linguagem pela criança. Elas sugerem uma compreensão da narrativa infantil em sua especificidade, e segundo suas características. Ou seja, não podemos “transportar” ou “aplicar” esquemas de compreensão da linguagem adulta para a criança, pois esta vivencia um processo diverso e particular, traçando um percurso próprio.

Entre os critérios lingüísticos arrolados para identificar um texto narrativo adulto, observa-se:

- a existência de dependência temporal entre um x e outro y ;

- orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação;
- o emprego do tempo perfeito.

Porém, se fazem necessários outros critérios quando nos voltarmos aos textos de crianças, e, baseando-se em sua experiência, a autora propõe uma abordagem mais positiva do estudo do discurso narrativo.

Essa proposta pauta-se no *processo*, investigando o que as crianças são capazes de fazer, e não somente no *produto*, que indica, muitas vezes, suas falhas. Entre as diretrizes do que devemos considerar ao analisar as narrativas das crianças pequenas, temos que as questões relacionadas com a continuidade e descontinuidade são fundamentais para Perroni (1992), que conclui que a criança tem um desenvolvimento contínuo, mas que as mudanças qualitativas são passíveis de avanços e retrocessos naturais no processo de aquisição do discurso. Ela alerta para o fato de que muitas vezes é no que parece imponderável ou incompreensível que podemos encontrar as verdadeiras respostas para nossas questões.

Ao contrário do que se poderia supor, os 'desvios' e as 'incompletudes' são a melhor fonte de informação sobre os processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui. (Perroni, 1992, p. 11-12)

Ressaltando a participação da linguagem na relação da criança com o mundo, a narrativa infantil passa a ser pensada a partir dos efeitos que ela produz. Para Saleh,

o interacionismo, reconhecendo o diálogo como unidade de análise, pode dar visibilidade à presença da fala do outro na fala da criança. Com isso mostrou-se que a fala da criança cola-se à fala do adulto, que é daí que vem sua determinação. (Saleh, 2000, p. 45).

Tais estudos indicam que nesse momento da relação da criança com a linguagem é a fala do outro, do adulto que instaura seu contato com o mundo. Tal afirmação pode ser verificada em diversas situações de diálogo com

crianças pequenas em que elas “emprestam” fragmentos da fala do adulto num percurso de constituição de seu discurso autônomo.

Uma significativa mudança na compreensão da aquisição da linguagem inaugura-se a partir destas hipóteses, como define De Lemos:

a dependência dialógica inicial mostrava, com efeito, uma criança falada pelo outro, imersa na linguagem, enquanto a dependência discursiva apontava para uma criança instrumentada com a linguagem e pela linguagem. Como chegaria ela à possibilidade de ocupar uma terceira posição, isto é, colocar-se diante da linguagem?

Essas considerações nos levam a concluir que é através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói o objeto sobre o qual vai operar. (De Lemos, 1992 apud Saleh, 2000, p. 73)

A partir desse intenso processo, define-se o lugar do narrador.

A definição do conceito de narrador deve partir da distinção do conceito de autor. Segundo Reis,

se o autor corresponde a uma entidade real e empírica, o narrador será entendido fundamentalmente como autor textual, entidade fictícia a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso como protagonista da comunicação narrativa. (Reis et alii, 1998, p. 61)

No que se refere ao narrador, Saleh (2005) levanta uma questão importante: o estatuto do narrador nas produções narrativas. Segundo a autora, observa-se, a partir de revisão de trabalhos na área, como por exemplo, contribuições de Bamberg (1991) e Bamberg e Marchman (1990) uma ausência de atenção ao narrador. Ela afirma que poucas pesquisas se ocupam com o papel e importância do narrador no processo de aquisição do discurso narrativo. Sendo esse elemento apenas tangenciado em alguns estudos.

Ora, questiona Saleh, se o texto narrativo se define justamente pela colocação de um narrador em cena, de “uma voz que assume a perspectiva a partir da qual os eventos são configurados” (Saleh, 2005, p. 175), então qual a razão dessa “negligência” em relação ao lugar no narrador?

Uma possibilidade apontada pela autora seria de que para muitos a natureza do narrador se faz evidente e, portanto, dispensa considerações teóricas: a criança narra a narrativa infantil.

Vale ressaltar, porém, que o estudo da aquisição de narrativas procura dar conta do processo que leva a criança a sustentar sozinha o fio narrativo, ou seja, produzir o texto narrativo sem a ancoragem do adulto. Nessa ação específica, a criança é narradora porque se responsabiliza pela produção de suas narrativas.

Saleh sinaliza para o risco de nivelar o narrador e o sujeito numa mesma instância, pois esta medida acarretaria uma grande perda: impediria a possibilidade de se saber mais sobre o sujeito e sua relação com a linguagem. Se considerarmos o narrador como entidade lingüística textualmente construída, abre-se uma entrada para acessarmos também informações e pistas sobre a própria constituição do sujeito.

A assunção do narrador enquanto instância narrativa tem como consequência evidenciar a impossibilidade de se supor um distanciamento da criança em relação à linguagem, de um colocar-se frente à linguagem como objeto de conhecimento. Antes, anuncia que a relação da criança consigo mesma e com suas experiências passa necessariamente pela linguagem, na tensão entre língua e texto: que seja um eu ou que seja um ele configurado no texto, é um "outro" que narra. Constituir-se sujeito, dizer "eu", implica necessariamente fazer-se sujeito de linguagem, sujeito no/do intervalo constitutivo da relação língua/ texto. (Saleh, 2005, p. 184)

A narração envolve, assim, o narrador enquanto sujeito responsável por esse processo. Ela se define como o ato de produção do discurso narrativo. O termo narração é entendido frequentemente em acepções muito diversas: como resultado da enunciação, como escrita da narrativa, como procedimento oposto à descrição. Nesse contexto, a narração relaciona-se ao procedimento representativo dominado pelo exposto relato de eventos e de conflitos que configuram o desenvolvimento de uma ação.

O momento de construção do texto narrativo, que denominamos narração, envolve iniciativas específicas por parte do sujeito. Para assumir o papel de narrador, responsável pelo processo de narração, é preciso protagonizar, organizar seu discurso, oferecendo ao outro sua história, o produto de suas vivências. Através do narrador e do autor que se mostram na voz do narrador, a criança estabelece uma distinção entre o que produz efeito de narrativa e outras construções que podem aparecer ou acompanhar seu texto.

Como produto da narração, temos a narrativa que organiza e dá sentido à experiência. A criança vai se tornando sujeito pela aquisição da palavra e do seu significado, que pode ser entendido como aspecto intrínseco da palavra e onde estão inscritos os valores e ideologias sociais.

Segundo Oliveira,

as narrativas são construções sociais, neste sentido, não há um padrão narrativo ideal, mas modos alternativos de narrar que resultam em diferentes orientações de letramento, o que demonstra que há uma conexão entre estilo narrativo e conhecimento de mundo ou background de experiências que cada narrador tem dentro de sua cultura. (Oliveira, 1997, 185)

Nesse sentido, podemos identificar elementos típicos de cada cultura a partir de suas narrativas. Gestos, teatralização, entonação, e outras formas de comunicação não verbal variam e indicam diferentes hábitos e modos culturais, assim como o sistema de tomada de turnos, a organização tópica, o processo de construção do referente, entre outros.

A conversação deve ser entendida a partir do contexto em que ela se insere, quer dizer, os analistas da conversação preocupam-se com a vinculação situacional, ou seja, toda atividade de fala é compreendida dentro de sua realização local, de forma complexa, considerando a relação reflexiva entre o contexto atual e os seguintes, pois eles sofrem influência dos primeiros.

Com estas considerações, primeiramente, fizemos uma revisão na literatura sobre a “narrativa” (definições, características, elementos...) em seguida, abordaremos a “narrativa do sonho” (seus organizadores dominantes, mecanismos de funcionamento, e possibilidades de uso da linguagem que permite).

Na busca por denominadores comuns entre os autores citados, podemos estabelecer relações entre Propp, Labov e Adam, cujas formulações de complementam no que se refere à organização temporal e seqüencial das narrativas.

Outro ponto de convergência entre autores pode ser considerado ao relacionarmos as características do discurso narrativo encontradas em relatos reais na prática de pesquisa de que se ocupa François, com as construções teóricas que já haviam sido amplamente descritas por Genette, tais como a

temporalidade da narrativa – “uma das funções da narrativa é mudar um tempo num outro tempo” (Metz, 1968, apud Genette), a flexibilidade de modo - “a função da narrativa não é dar uma ordem, formular um desejo, enunciar uma condição, mas, simplesmente, contar uma história, logo, relatar fatos (reais ou fictícios) ao seu modo único...” (Genette, 1972, p.159) entre outras.

É interessante notar como significativos pontos de encontro de estabelecem entre diferentes correntes teóricas.

A narrativa do sonho e suas características

Na esteira da psicanálise o sonho é compreendido como uma via de acesso ao inconsciente, ele nos fornece informações sobre nós mesmos e sobre nossa subjetividade. Esta é uma complexa construção de nossa mente que envolve processos neurológicos e psíquicos, combinando-se em ricas vivências.

Assim como acontece com o sonho, para Marcuschi (apud Koch, 2005, p. 62), “a discursivização ou textualização do mundo por meio da linguagem não consiste em um simples processo de elaboração de informação, mas em um processo de re-construção do próprio real”.

Tanto a linguagem do sonho como a linguagem falada, trazem elementos que nos permitem organizar e compreender estes processos, servindo de ponto de partida para novos caminhos em direção ao entendimento do ser humano que se desenvolve na relação com os outros e com o mundo em que vive. Porém, a previsibilidade e controle sobre a linguagem estão sujeitos à ação de diferentes fatores que participam desse processo. Os mecanismos inconscientes são algumas destas forças e sua ação pode interferir no desenrolar de algumas conversas.

O inconsciente se manifesta no sonho, nos atos falhos e lapsos, que podem ser compreendidos como espaços de “brecha” da repressão. Ele tem mecanismos de funcionamento próprios e característicos. Entre eles, citamos a figuração, ou expressão por imagens é uma das principais características do inconsciente, por ser esta uma construção mais direta, se comparada às palavras, que exigem uma elaboração maior.

O sonho é entendido como principal via de acesso ao inconsciente, e se forma a partir de construções como a condensação, o deslocamento e a

figuração. Estes modos de funcionamento envolvem uma flexibilidade e maleabilidade de sentidos, imagens e emoções que se aproximam das construções narrativas das crianças.

O relato de um sonho não deixa de se referir a uma forma especial de experiência vivida. A narrativa do sonho é factível enquanto relato de uma vivência no âmbito da realidade psíquica. O efeito de referencialidade deste tipo de narrativa vem de sua remissão a uma outra ordem de representações, a do mundo subjetivo. Mesmo rompendo com a vida “real”, a experiência onírica permite a ilusão de uma representação acurada do vivido através do sonho. Neste sentido, o relato do sonho cria um “efeito de realidade” que oferece à criança uma vasta gama de experiências e possibilidades de relatos que a vida em vigília não permite. Nestas situações, elas se aproximam das histórias, transportando-se para universos paralelos em que a fantasia e a realidade se misturam.

Exemplo: LW, 7 anos, 0 meses.

Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

L. W.: No dia do meu aniversário...Não, peraí... quer dizer... quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlte, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu descii no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. Ela ...ela ... não estAVA desmontada. Tava ali mesmo, onde a gente brincou. Tava inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu pulava, pulava, e...eu ia né? Ia muito alto. Alto, alto, alto, alto... Eu subi e voei. Eu ficava assim “impulsada”, lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. E daí eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu. Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)

E depois?

Depois? Eu não sei...

Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.

Os sonhos se colocam como objeto tradicional de interpretação desde os tempos mais remotos, e mudanças em seu *status* podem ser observadas em diferentes momentos históricos. Na visão clássica, os sonhos vinham de um outro mundo; já nos tempos atuais, domina a idéia do sonho enviado por

nós a nós mesmos, nos revelando nossos próprios segredos. Ainda hoje, permanece a atração pelo mistério dos sonhos, e fica a pergunta sobre as fronteiras entre o que é sonho e o que é realidade.

O trabalho com a narrativa do sonho diferencia-se da já amplamente difundida proposta de interpretação do significado do sonho, enveredando por um novo caminho: a análise imanente da narrativa do sonho como forma de literatura. Inaugura-se assim um novo e interessante objeto de estudo.

O ponto de partida deste caminho é o diálogo que se estabelece a partir da narrativa do sonho. Como a narrativa do sonho se apresenta ao receptor? Como desperta em cada um de nós uma atmosfera específica? Desta experiência, possibilidades se abrem: cada um de nós pode compreender as narrativas de sonhos que não teve, pode vivenciar sensações de sonhos produzidos por outros, pode compartilhar da individualidade e dos desejos provindos do inconsciente do outro, alimentando-se destas experiências; porém definir este objeto não é tarefa fácil.

Uma possibilidade seria arrolar alguns aspectos gerais do sonho, tais como a abolição da motricidade, a submissão aos desejos e fantasias inconscientes que nos invadem, e o distanciamento de nosso perfil em vigília, mas tal iniciativa não garante o acesso a todo o potencial deste exercício lingüístico de transformar em relato o sonho.

O que conseguimos recuperar, perceber, é um certo “ar de família”, segundo Wittgenstein (apud Condé, 1998), guardadas as evidentes diferenças. No que diz respeito às narrativas as mesmas variações podem ser observadas: por vezes temos narrativas longas e detalhadas, ou então breves relatos simples e diretos, como fazem as crianças mais novas... Com base nestas observações, a primeira regra quando tratamos da narrativa do sonho é ser fiel e acolher a diversidade e não buscar ou impor semelhanças *a priori*.

François (2004) ressalva que, da mesma forma que os sonhos e as narrativas dos sonhos variam, a interpretação também não pode ser considerada um “discurso explicativo unívoco”. O trabalho da interpretação pode nos levar à diversidade dos esclarecimentos, à interrogação, a dúvidas, que são, em todos os casos, formas de interpretação. Ele pontua a riqueza e

genialidade da *Traumdeutung* de Freud, com suas associações livres, movimentos de construção e desconstrução do discurso, as diferentes vozes presentes nessas interpretações, a criatividade e inteligência que tais manifestações permitem.

Cabe, aqui, uma diferenciação entre o sonho, sua interpretação, e a narrativa do sonho. Quando consideramos o sonho, estamos falando de uma experiência real, concreta e circunscrita a um momento específico vivido pelo sonhador. Nesta experiência encontram-se os diferentes tipos de sonhos e, também, os pesadelos, que, como mencionados anteriormente são os sonhos de angústia, que podem ser compreendidos como uma realização franca e não deformada de um desejo. Quase sempre, os pesadelos acarretam o despertar, ou seja, este tipo de sonho não cumpre a função de guardião do sono. Já a interpretação do sonho envolve diferentes momentos e movimentos de retomada, elaboração e compreensão da experiência vivida. A narrativa do sonho, por sua vez, define-se como um objeto específico. Inicialmente, ela pode ser considerada menos interessante, por não trazer a experiência real, ou a atmosfera e presença do sonho, e nem as descobertas e acessos ao inconsciente promovidos pela interpretação.

Porém, a narrativa do sonho nos abre novas janelas e perspectivas, para além do já vivido e abordado. O que nos interessa aqui é o que se pode deduzir sobre o uso da linguagem através da narração do sonho, num exercício de considerá-la sob um outro enfoque: o de literatura ou romance. Mais do que trabalhar sobre algo já concluído, a narrativa do sonho envolve construção e criação. Um novo produto se forma, mobilizando o sujeito a trilhar novos caminhos, inaugurando experiências e ampliando potencialidades.

O convite a esse novo olhar para o sonho oferece a possibilidade de viver o sonho como um espaço alternativo, parênteses à vida lógica do período de vigília. O sonho, tal como uma cerimônia religiosa, ou peça de teatro, pode ser vivido como um espaço de isolamento do mundo externo. Mas esta experiência, diferentemente das situações mencionadas, permite uma suspensão temporária das obrigações e compromissos com a vida cotidiana, sendo, assim, uma vivência única e intensa que pode, inclusive, influenciar a vida de vigília do sujeito.

Pode-se dizer que a narrativa do sonho demanda uma moldura, um contexto específico para sua compreensão. Essas não são simples narrativas, mas devem ser compreendidas num conjunto constituído por diferentes aspectos, entre eles: outras narrativas de sonho, diferentes textos como mitos, contos fantásticos, figuras do inconsciente e do imaginário, num movimento denominado por Jung de amplificação (variações da associação, do retorno ao já imaginado e suas explicações), a relação com diversas “teorias sobre os sonhos” e suas categorias de análise, e por fim, a experiência pessoal que cada um tem de seus sonhos de sua ligação a eles e à sua vida.

Para Cunha, a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros:

Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si ou ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz de, inclusive, ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua formação, auto-determinando sua trajetória. (Cunha, 1997, p. 28).

Laurenti (2006) investiga o efeito terapêutico das narrativas, em situações de atendimento individuais e em grupo trabalhando com crianças com dificuldades de aprendizagem. Verifica a autora que as narrativas oferecem às crianças oportunidade de elaborar vivências e aprender mais a respeito de si mesmas por meio da compreensão do universo ficcional e real em que estão inseridas. Ela aponta:

Essas narrativas preenchem necessidades universais das crianças de sentirem-se amadas, valorizadas e protegidas, tendo sempre alguém disponível para elas. Sentir que as narrativas são autênticas é muito importante para se conscientizarem de que o acontecimento da história pode ocorrer de verdade. O próprio ato de se identificar com algum personagem da história pode levá-las a vivenciar o que sentem e pensam, aprimorando o processo de crescimento com o qual terão de lidar pelo resto de suas vidas. (Laurenti, 2006, p. 35).

Quando tratamos da narrativa de um sonho, alguns desafios se colocam. O primeiro desafio seria: “contar um sonho ou dizer o que sonhamos?” O mero fato de contar o sonho não caracteriza uma narrativa de sonho, mas já nos fornece algumas pistas sobre as formas de funcionamento deste universo. Por exemplo, ao questionar crianças sobre o que sonharam, elas citam

indiferenciadamente conteúdos fantásticos ou imaginários ao lado de outros cotidianos, extraídos de sua experiência real, como se tivessem a mesma origem. Neste sentido, podemos concluir que, no universo do sonho, as experiências reais e imaginárias se equivalem, podendo coexistir.

A narrativa do sonho traz elementos oriundos do universo dos sonhos, evocando experiências provindas do inconsciente; e também aspectos da imaginação, do imaginário e dos símbolos. No esforço de compartilhar tais vivências, desenvolvem-se movimentos comunicativos e construções específicas, que demandam que o sujeito acione conhecimentos e habilidades particulares para alcançar os desafios propostos por essa tarefa.

Baseando-se em seus estudos acerca do imaginário e as relações que se estabelecem a partir dessas construções, Postic (1993) considera que imaginar é evocar seres, situá-los em determinado contexto e fazê-los conviver conforme nossos desejos. Essa seria uma atividade paralela às ações reais que vivenciamos cotidianamente.

A imaginação, para Postic, está ligada à realidade, é um processo, enquanto o imaginário é o seu produto. Imaginar envolve reconstrução, transformação do real. O Imaginário constitui-se de representações simbólicas do real, de um conjunto ininterrupto e espontâneo de imagens. Para o autor a imaginação progride por alimentação proveniente de várias fontes, por acréscimos, por sucessivas criações. É possível, pelo imaginário, descobrir-se, ver-se relacionado ao outro, idealizar um modelo de referência e, pela consciência, estabelecer o distanciamento do real. Isto pressupõe transformação, construção, relacionar-se, criar vínculos com o mundo para interiorizar significados. É uma relação dialética com o mundo que, ao se tornar cooperativa, deverá promover a evolução do ser humano.

Pode-se dizer que o processo de representação é um trabalho humano em direção ao crescimento. Para a psicanálise, o contato inicial do bebê com a sua mãe se diversifica conforme novas relações vão se estabelecendo e, assim, a criança amplia seu olhar e âmbito de experiências transcendendo a necessidade de conforto puramente físico e partindo em busca de outras formas de satisfação. Inaugura-se neste momento uma atividade essencialmente humana que acontece durante toda a vida: a imaginação e simbolização, que marcam os primórdios das representações.

Imaginar é uma atividade de transformação do real, de construção de significados a partir dos encontros entre nossa subjetividade e a realidade. O imaginário povoa-se de representações simbólicas do real, porém seu centro é encontrado justamente no mundo afetivo, no despertar de imagens que ressoam em cada um de nós e incorporam sentidos próprios.

Alimentar o imaginário pressupõe desenvolver a função simbólica, que é exercício de significar o mundo em seus sentidos, objetos e relações. Inúmeras são as formas de tratar esta função: no caso das crianças temos o jogo, a linguagem, o contato com textos, imagens e sons, que permitem uma dimensão universal dos sentimentos, dos pensamentos, de transposição de ações, recriando os equivalentes simbólicos numa dinâmica relacional que pode ser incrementada pela cooperação, pelas trocas com o outro.

Nesta relação com o mundo os símbolos vão sendo criados. Os símbolos formam o imaginário, que é composto por diferentes experiências e realidades que acabam por forjar a práxis social de cada grupo ou cultura no qual está inserido, revelando os valores, regras e morais deste grupo social.

Postic ressalta, ainda, que o imaginário é uma construção cultural e social, que se modifica de acordo com os diferentes contextos. Para compreender o mundo, os textos, e se relacionar com eles, o sujeito precisa procurar elementos com os quais se identifica. A imaginação é individual, mas são necessárias referências introjetadas no imaginário para que se estabeleçam as relações entre o individual e o coletivo.

Parafrazeando Vygotsky (1987), o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criança em idade pré-escolar experimenta necessidades irrealizáveis, aparecendo o brinquedo e a atividade lúdica, com seu conteúdo imaginário, como possibilidade de realização dos desejos irrealizáveis. O autor vê no brinquedo uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Outro fator ressaltado pelo autor diz respeito à presença das regras na brincadeira: qualquer forma de brinquedo imaginativo contém regras "à priori", embora não seja uma situação de jogo com regras formais estabelecidas.

No âmbito da psicanálise, a brincadeira é um veículo para se chegar ao inconsciente. Freud (1920) apresenta essa conclusão em seu relato conhecido

como *fort da*, presente no trabalho *Além do Princípio do Prazer*, no qual analisa um jogo de seu neto com um carretel. Seus sucessores, explorando ainda mais profundamente o efeito do jogo na elaboração das questões infantis; desenvolveram uma teoria e técnica visando ao trabalho psicoterapêutico, e a brincadeira passou a ser indispensável para o sucesso da psicoterapia de crianças. Caberá a Winnicott (1975) compreender a brincadeira como uma atividade própria e não como instrumento para algum outro objetivo. Para o autor o brincar é uma atividade espontânea da criança, é sua forma de compreensão e comunicação com o mundo. Bettelheim (1988) escreve que a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando como um exercício de entendimento do mundo. Por isso, entende a brincadeira compulsiva como representação de uma luta da criança para superar uma situação de dificuldade. Para o autor, a brincadeira é tão importante no desenvolvimento da criança, que sem ela o intelecto não se desenvolveria, pois a brincadeira possui uma função cognitiva e outra pulsional:

Mas a brincadeira tem duas facetas adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro (...) a brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. (Bettelheim, 1988, p. 144-145).

Bettelheim enfoca a brincadeira como uma "ponte" para o aprendizado das leis culturais e sociais, ou seja, cuida de explicar a passagem do que Vygotsky (1989) chama "passagem do interpsicológico para o intrapsicológico", com a diferença de não enxergar esse movimento de forma dialética, e sim, dicotômica.

D. W. Winnicott, que buscava a compreensão da criança em sua totalidade, ressalta a criatividade como caminho para uma existência plena e feliz. Winnicott teve uma formação médica, tomando interesse pela pediatria logo nos primeiros anos de universidade. Desenvolveu uma teoria do desenvolvimento humano baseado na criatividade e no encontro do indivíduo com sua realidade cultural, não como sublimação (como afirmavam Freud, Bettelheim e Klein), mas como um processo de desinvestimento narcísico, tendo a brincadeira papel fundamental nesse desenvolvimento: "O jogo e a brincadeira devem ser estudados como temas específicos, que não

correspondem ao conceito de sublimação das pulsões". (Winnicott, 1975, p. 56). Ao destacar a ausência de uma verdadeira concepção de jogo na literatura analítica, o autor questiona as idéias de Melanie Klein, que relacionam a brincadeira aos conteúdos inconscientes de forma direta, como se a brincadeira estivesse única e exclusivamente à mercê das instâncias psíquicas.

Não podemos considerar a noção e o papel atribuídos por Winnicott à brincadeira, sem compreendermos que o fenômeno da brincadeira está associado à importância atribuída pelo autor à criatividade. O jogo e a brincadeira são, para o autor, modos de desenvolver a personalidade:

tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de enxergar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (Winnicott, 1966, p.163).

Isso não quer dizer alienação. Winnicott (1985) acredita que "todo indivíduo deve encontrar um lugar de onde operar no mundo". Este "lugar" é propiciado pelas primeiras experiências, devendo haver um espaço nem subjetivo nem objetivo para se inserir esta experiência. Winnicott chama este espaço de espaço potencial, que deverá ser preenchido, num primeiro momento, por um objeto transicional. Este espaço potencial é o espaço do imaginário, do jogo. É neste espaço criado pelo bebê para aceitar estar sozinho que virá alojar-se a experiência cultural e artística, ou nos dizeres do próprio Winnicott: "se o objeto transicional perde sua significação, é porque os fenômenos transicionais tornam-se difusos e se estendem por todo o domínio cultural" (Winnicott, 1975, p. 13).

Se fôssemos tentar esquematizar o que Winnicott chama de desenvolvimento normal, teríamos: a) a inauguração dos fenômenos transicionais, com a utilização de um objeto transicional; b) o início do brincar; c) o brincar compartilhado; d) a experiência cultural, com o indivíduo investindo e compartilhando das conquistas de sua cultura.

O brincar, o falar e o sonhar podem ser compreendidos então como jogos em que muitos sentidos são possíveis, uma vez que a aprendizagem não

acontece previamente, mas no presente, na atualidade e, principalmente, no uso e exercício cotidiano.

Nesse sentido, cabe aqui mencionarmos as relações estabelecidas por François (1996) acerca do espaço do jogo, da graça e do humor precoce explorados pela criança em suas incursões no universo da linguagem e da brincadeira. Retomando artigos de Bateson² e Aimard³, ele discorre sobre os movimentos da criança na linguagem salientando a graça e leveza que com que circulam entre diferentes sentidos e enunciados, como um gato que salta entre árvores, muros e telhados trilhando com desenvoltura e precisão seu caminho. Assim como no sonho, temos como organizadores dessas experiências o inesperado, o “fazer como”, e a vivência do insólito que pode levar ao medo ou à diversão e riso.

A partir das informações arroladas, pode-se dizer que a narrativa e a narrativa do sonho aproximam-se pelas relações entre o excepcional e o comum que estabelecem. Ao formular sua “psicologia popular” (que é, como já mencionamos anteriormente, um sistema de organização das experiências das pessoas no mundo social), Bruner (1997) pondera que as histórias são contadas para atribuir sentido às exceções encontradas no mundo. Para o autor, as narrativas acontecem somente quando ocorre “um afastamento do padrão canônico” (Bruner, 1997, p. 50); nessas situações, justifica-se a elaboração das narrativas, que tem como função à compreensão desse estado de desequilíbrio, ou então a busca pelo restabelecimento do mesmo. Analogamente, o caráter único e particular das experiências oníricas justifica que sejam narradas, pois tal exercício permite ao próprio sujeito a compreensão de suas vivências.

Um outro ponto de convergência entre as narrativas e a narrativa do sonho é sua “paisagem dual”, que comporta elementos do real e do imaginário num mesmo relato. Neste sentido, assim como na narrativa, podemos encontrar eventos e ações que aconteceram de verdade combinados com outros provindos da imaginação. O mesmo acontece nos sonhos, que trazem vivências inconscientes mescladas a elementos vividos no mundo real, tais

² G. Bateson, « Style, grace, information dans l’art primitif » In : *Vers une écologie de l’esprit 1, te.fr.Seuil, 1977, apud François 1996*

³ Paule Aimard, *Les bébês de l’humour*. Mardaga: 1988.

como os restos diurnos, que alimentam as construções oníricas. A plasticidade observada na elaboração de tais aspectos nos revela os caminhos da subjetividade, tanto na narrativa quanto na narrativa do sonho.

É possível verificar a partir dessa breve revisão teórica, que a narrativa do sonho nos indica um significativo campo de investigação das possibilidades lingüísticas da criança em relação a suas experiências pessoais e à constituição de sua subjetividade, por sintetizar, num mesmo material, elementos das duas áreas.

Diferentes recursos são acionados no exercício de traduzir em palavras as experiências vividas no âmbito do inconsciente, do imaginário, do sonho. Pode-se dizer que narrativa do sonho coloca-se assim como uma porta de acesso às habilidades lingüísticas e à subjetividade; e por meio da análise dessas narrativas podemos acessar importantes informações acerca dos mecanismos e processos vividos pelas crianças nesse ponto de encontro entre seu mundo mental e a cultura em que estão inseridas.

Diante do rico campo que se configura, é com grande interesse que nos encorajamos a desvendar os segredos na linguagem pela via da narrativa do sonho.

CAPÍTULO 2 A SUBJETIVIDADE MANIFESTA NOS SONHOS

*Aprender é criar e criar
É arriscar-se a fazer dos sonhos
Textos visíveis e possíveis.*

Alicia Fernandez, *A Inteligência Aprisionada*.

Sonhar é ser e realizar o que há de subjetivo em cada um de nós. Pela via da linguagem o sujeito se constitui e pela via do sonho pode conhecer-se. O sonho e a subjetividade oferecem um caminho de acesso ao que somos.

Breve histórico dos sonhos

O que é o sonho? Como podemos compreender a experiência de sonhar?

O sonho pode ser entendido como um filme absurdo do qual de repente nos percebemos atores, ou como uma tela surrealista observada de dentro, ou talvez, como uma sinfonia ou ópera que nos tira da posição de expectadores... Sonho é a vida no sono, diziam os antigos povos indígenas do Brasil. Muitas são as idéias, hipóteses e opiniões a respeito deste fascinante fenômeno da mente humana. O espetáculo cotidiano que nossos sonhos nos oferecem, deram origem a diversas representações culturais através dos tempos. O que se verifica é que é quase impossível permanecer impassível frente à experiência de sonhar.

Já na mais remota antigüidade os sonhos eram valorizados, especialmente pelo seu sentido enigmático. Não eram considerados produtos da mente de quem sonha, mas compreendidos como mensagens de deuses ou demônios. Sua finalidade mais importante era a previsão do futuro, o que exigia um intérprete competente. Multiplicavam-se nesta época as “chaves dos sonhos”, que eram listas e classificações elaboradas com o objetivo de compreender o mistério dos sonhos. Podemos citar entre estas: o tratado indiano em versos *Atharva Veda*, os escritos egípcios e as chaves de sonho neobabilônicas, da biblioteca de Assurbanípal.

Entre as civilizações da Antigüidade, mesmo as mais primitivas têm teorias a respeito dos sonhos, que descrevem experiências semelhantes de separação entre corpo e alma, transporte para lugares distantes, sensação de perda da consciência e invasão por estímulos ou idéias estranhas ao próprio sonhador.

A Bíblia está repleta de sonhos: sempre vistos como comunicação divina: José e o faraó do Egito com suas vacas gordas e magras, os Reis Magos que foram em busca de Deus-menino guiados por uma estrela, entre outros.

Segundo Scliar,

os sonhos sempre intrigaram os homens pelo seu simbolismo cifrado e transcendente, suscitando os mais variados estudos e interpretações.” Ainda segundo o autor, “isto se deve ao caráter do próprio sonho, um evento que ocorre de forma espontânea, involuntária, que assume formas estranhas, bizarras e dá ao sonhador a sensação de uma mensagem que transcende os limites da realidade cotidiana. Mensagem que pode vir até da divindade (Scliar, 2005, p. 6).

Passeando através dos tempos por diversas culturas, podemos observar que o mistério dos sonhos estimula o homem a refletir sobre sua experiência, em busca de sentidos e compreensão sobre o que se passa com cada um de nós, neste hiato entre a fantasia e a realidade, entre o repouso e a atividade, entre o sono e a vigília.

Esses são estados que se fundem e misturam, estimulando a criatividade e o surgimento de interessantes suposições: os chineses do século IV a.C., acreditavam ser impossível diferenciar o sonho do mundo real, como dizia Chuang-tzu. Certo dia, ele sonhou ser uma borboleta e então ao acordar, não sabia se era uma borboleta sonhando ser homem ou vice versa...

Para os gregos, os sonhos desempenham um papel transcendente (Homero), e também podem vir do coração (Aristóteles). Para esse filósofo, os sonhos têm origem nesse órgão das emoções e trazem um caráter profético e prescritivo, ao sugerirem um roteiro para futuras ações do sonhador. Outras contribuições dos sonhos em relação à saúde e à medicina estão presentes na cultura grega que, como tantas outras, buscam formas de classificar ou interpretar o material proveniente da atividade onírica, sugerindo relações entre os sonhos e conhecimento da alma. A idéia de que no sono a alma se liberta

do corpo, ficando apta e sensível para perceber os seres superiores é encontrada em Platão, Ésquilo, Píndaro e Xenofonte.

Entre as religiões circulam as idéias de que o sonho permite um contato com o divino: o Talmud judaico, elaborado entre os séculos II a.C. e III d.C. traz interpretações de sonhos, retomando a tradição da bíblia. O islamismo encontra nos sonhos os preceitos para o seu Corão, acreditando que ele foi escrito a partir da comunicação por sonhos entre Deus e Maomé. Já o Cristianismo aceitou de início a idéia de que os sonhos pudessem ter origem divina. Santo Agostinho descrevia sonhos como dádiva do Senhor e, no século V, o bispo Sinésio escreveu um tratado sobre os sonhos, defendendo a idéia de que eles são proféticos, surgindo da própria alma e trazendo imagens de acontecimentos futuros, transmitidos à fantasia. Porém, posteriormente, a Igreja Católica passou a rechaçar os sonhos ao identificar nessas manifestações tendências de caráter pecaminoso ou sacrílego.

Na Idade Média, o sonho passou a ser encarado como portador de uma força cognitiva em relação aos fatores da realidade externa e objetiva, especialmente o futuro e o além, que se mostravam inacessíveis em outras situações.

No século XI, Avicena, reiterando uma doutrina grega previamente formulada por Plutarco, afirma que a alma humana, desde que pura e forte, pode entrar em contato com o invisível, tanto em vigília, através da imaginação, como em sonhos, ao retirar-se do tumulto da vida sensorial.

Registros de época indicam que no ano 628 d.C., a expedição do profeta Maomé incentivando a peregrinação à Meca foi fruto de um sonho.

A valorização do psicológico nos sonhos surge somente a partir do século XIX, a partir de duas importantes obras que descrevem aspectos psicológicos do adormecer e do sonhar. Com elas inicia-se o estudo dos sonhos de forma mais sistemática. A primeira, publicada em 1861 com o título *Les sommeil et les rêves*, é de Alfred Maury, e a outra, do Marquês Hervey de Saint-Denis, data de 1867 e intitula-se *Les rêves et les moyens de les diriger*.

Mas é só no final do século XIX que os sonhos passam a ser o foco das investigações e pesquisas acerca da mente humana, com os estudos do neurologista austríaco Sigmund Freud. Na noite de 23 para 24 de julho de 1895, Freud teve um sonho que abriu as portas para um novo e instigante

universo: o inconsciente. Com a vivência desta significativa experiência pessoal e de tudo que se sucedeu a partir dela, ele chegou a imaginar que um dia seria colocada em sua casa de campo em Bellevue, palco do primeiro sonho analisado por Freud, uma placa com as inscrições: “Nessa casa, em 24 de julho de 1895, o segredo dos sonhos foi revelado ao Dr. Sigmund Freud”.

Os sonhos e a descoberta do inconsciente

A relação entre sonho e desejo inaugura uma nova área de investigação teórica e clínica: a Psicanálise. A psicanálise nasce a partir das experiências clínicas de Sigmund Freud (1856-1939). Este médico austríaco, trabalhando com pacientes histéricas e outros enfermos, passa a questionar as causas dos sintomas de seus pacientes, partindo das origens orgânicas de suas doenças e dirigindo-se para o afetivo e o emocional. Com estas experiências, Freud envereda por novos caminhos para a compreensão do funcionamento psíquico, elaborando importantes conceitos, que foram se aprimorando até o estabelecimento dessa nova e significativa teoria.

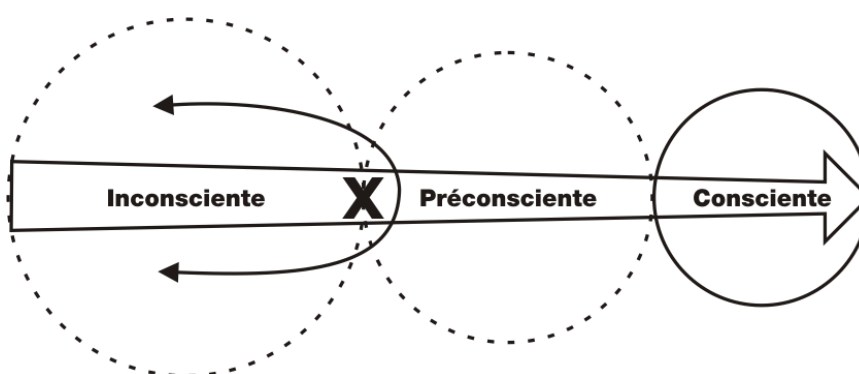
Freud propunha uma nova forma de tratamento, baseando-se na palavra e associação livre, ou seja, convidava os pacientes a falarem sobre o que sentiam para, desta forma, tentar resolver possíveis fixações ou dificuldades causadas pelo que ele chamou de “traumas”, que consistem em desvios no desenvolvimento normal que, por sua ação, deixam marcar profundas no psiquismo do sujeito, acarretando sintomas físicos e emocionais.

A partir dessa prática, os sonhos passam a ter fundamental importância, por oferecerem uma via de acesso direta para o que ele denominou inconsciente. O inconsciente é a instância dos impulsos reprimidos, sobre os quais o sujeito não tem domínio direto, porém tais impulsos podem ser evocados por meio dos sonhos, chistes ou atos falhos.

Freud (1881) associa o sonho aos *rébus*, que são ideogramas antecessores da escrita, característicos de um estágio de transição entre o objeto representado e os fonogramas correspondentes ao nome desse objeto. O sonho, assim como o *rébus*, chama para um exercício de decifração próprio, que pede uma leitura aproximada, uma construção inédita e plástica, no sentido de flexível. O *rébus* seria então uma metáfora funcional para explicar o sonho, e este por sua vez, um *rébus* do inconsciente, ou seja, uma cifra que

revelava o inconsciente. Ao decifrar o sonho, afirmava Freud, seria possível acessar o inconsciente.

A primeira tópica da teoria de Freud trazia uma grande novidade para a época ao distanciar-se na neurologia funcional e propor uma nova organização, baseada no psiquismo e no funcionamento mental. No capítulo VII de *A Interpretação dos Sonhos*, datado de 1900, Freud postula a existência de três registros: a consciência, o pré-consciente e o inconsciente, que funcionavam dinamicamente, relacionando-se entre si num jogo de forças entre desejos, pulsões, repressão e normas sociais.



A primeira tópica freudiana.

Posteriormente, Freud elaborou o conceito de aparelho psíquico que trazia as instâncias do ego, id e superego. O id engloba os desejos e pulsões mais primitivas, que vão sendo regulados pela censura exercida pelo superego, responsável pelas regras, convenções e normas sociais. Do encontro entre essas duas forças opostas, se funda o ego, ou eu, que é a essência do sujeito, submetido a administrar seus impulsos e desejos de forma a adaptar-se ao mundo externo.

Para Freud, os sonhos traziam desejos reprimidos, que conseguiam superar as barreiras da censura chegando à consciência nos momentos de relaxamento desta (durante o sono). Mesmo assim, esta comunicação ainda sofria o efeito das forças repressoras do superego e pré-consciente, passando por diversos processos de modificação, tais como a condensação, o deslocamento, o esquecimento, entre outros. Estes fenômenos fazem com que

tenhamos acesso primeiramente ao conteúdo manifesto do sonho, que encobre um significado oculto latente.

O sonho é uma construção bastante particular com regras e características próprias. Uma das principais características do sonho é a formação em imagens, o que pede um outro tipo de comunicação e linguagem. Neste sentido, um sonho se aproxima mais de um filme ou quadro do que de uma história narrada, sendo necessária uma primeira elaboração para traduzir as imagens em palavras.

Concepção, função e simbolismo dos sonhos

O sonho é uma atividade psíquica e somática, pois integra o orgânico e o emocional. Neste sentido, sonhar tem efeitos sobre nosso organismo, e como já afirmava Freud, “o sonho é o guardião do sono”, ou seja, sonhamos para manter o estado de repouso em que nos encontramos quando dormimos. O sonho é a forma que nosso corpo encontra de preservar nosso descanso enquanto a mente continua em atividade.

Durante o sono, ao contrário do que antes se pensava, o cérebro não permanece em repouso e muda de estado várias vezes. Através da observação do indivíduo dormindo foram descobertas variações corporais características como alterações vegetativas, do tônus muscular e dos reflexos. Após a descoberta do eletroencefalógrafo, aparelho capaz de registrar a atividade elétrica cerebral, o sono pode ser mapeado e amplamente explorado, e importantes descobertas foram feitas (Wolff, 1985).

Em 1953, os americanos Azerinsky e Kleitman identificaram a fase do sono na qual surge o sonho, momento denominado de “sono paradoxal”, caracterizado por contrações das extremidades das mãos e da face e pelos movimentos oculares rápidos. Estas pesquisas, com base nas alterações corporais observadas (tais como os movimentos oculares, atividade elétrica do cérebro, entre outras) permitiram diversas descobertas, entre elas a determinação de cinco fases distintas em cada ciclo de sono.

Como já vimos anteriormente, para Freud os sonhos são os guardiões do sono, eles protegem o sono de estímulos externos (como, por exemplo, um ruído) e internos (desejos, anseios, conflitos não resolvidos), que também podem perturbar o sono. Segundo Hanna Segal,

no sono nossa relação com a realidade é temporariamente suspensa. Parte da repressão é relaxada e ocorre regressão, de forma que desejos arcaicos inconscientes esforçam por expressar-se (Hanna Segal, 1993, p. 20).

É impossível abordar o sonho sem entrarmos no campo do inconsciente. Esse é, para Freud, o principal responsável pelas formações oníricas. O sonho é uma expressão do inconsciente, ou seja, ele traz em si o psíquico reprimido que não conseguiu acessar a consciência por ação da censura e aproveitou-se do momento de sono para libertar-se. Nesse sentido, o sonho traz em si uma intenção: a realização ilusória de um desejo. É por isso que Freud afirma que o sonho nos conduz numa via real de acesso aos desejos reprimidos e ao inconsciente, sendo uma prova viva e constante (uma vez que todos sonham) de sua existência. Sendo assim, interpretar os sonhos significa descobrir o seu sentido em relação ao um pensamento inconsciente.

Porém, o que se tem observado e que essa não é uma via de fácil trânsito. Muitas barreiras e percalços marcam este caminho: elas resultam da ação da censura, que trabalhando no sentido oposto, busca bloquear ou impedir o acesso ao inconsciente.

Por que encontramos esse trabalho de disfarce nos sonhos? Para que o sujeito consiga se haver com as diferentes forças, por vezes opostas que atuam sobre ele: de um lado o desejo inconsciente e de outro a censura. Na busca por este compromisso entre o desejo inconsciente e conduta consciente o sujeito acaba por desenvolver defesas, que equacionam essas forças. Por exemplo, se temos o desejo de continuar dormindo, mas sabemos de nossa obrigação de levantar para ir ao trabalho, sonhamos que já estamos acordados e prontos a nos dedicar às ocupações. Esse tipo de sonho concilia o princípio do prazer (continuar dormindo) com o princípio da realidade (ir ao trabalho).

É claro que nem todos os desejos são assim tão facilmente aceitos a ponto de praticamente não sofrerem ação da censura, que têm meios próprios de agir sobre eles deformando-os. Quanto mais severa é a censura, mais disfarçados e deformados ficam os desejos.

Esse é um fato nitidamente observado nos sonhos infantis, que trazem quase sempre uma compreensão direta dos desejos das crianças, ou seja, sofrem menos ação por parte da censura. Por exemplo, uma criança que

desejava ter comido determinado alimento durante o dia, sonha com ele à noite, ou se desentendeu com alguém sonha com a partida desta pessoa.

Já os adultos, com desejos mais obscuros e severamente mais recalçados, produzem sonhos mais complexos e por vezes ininteligíveis à primeira vista, demandando um árduo trabalho de interpretação, em que é necessário desbravar os conteúdos manifestos para ter acesso aos conteúdos latentes. Essas idéias quase sempre estão escondidas, disfarçadas e transpostas em símbolos e por ação de diversos mecanismos que trabalham para encobri-las. É por isso que Freud comparava o trabalho de interpretação dos sonhos com o de um decifrador, que busca solucionar enigmas ou charadas.

Esse esforço por parte do ego para administrar as forças que atuam sobre ele tanto na vigília como no sono é chamado de trabalho onírico, ou seja, ele é a conversão dos pensamentos latentes inaceitáveis para o ego em formações aparentemente inócuas e inofensivas: os conteúdos manifestos do sonho. O trabalho onírico traz a primeira descrição de Freud para um conceito mais amplo e de fundamental importância para a compreensão da psicanálise: o trabalho psíquico.

O trabalho psíquico, ou trabalho do sonho é definido como um conjunto de operações que transformam os materiais do sonho num novo produto: o sonho manifesto. No capítulo IV de *A Interpretação dos Sonhos*, Freud escreve: “O trabalho psíquico na formação do sonho divide-se em duas operações: a produção dos pensamentos do sonho e a sua transformação em conteúdo manifesto do sonho.” (p.667)

Esse trabalho envolve um modo particular de expressão: a linguagem onírica, que traz elementos, vocabulário e uma estrutura de funcionamento própria: a condensação, o deslocamento, a fusão, a representação indireta de vários tipos de simbolismo participam deste sistema, como veremos mais adiante.

A partir de sua clínica Freud identifica três tipos de sonhos:

- O **primeiro tipo** (já descrito acima), seria o sonho não disfarçado de satisfação de desejo, característico das crianças. Ele relata o sonho de um menino que, privado de comer um prato de carne, sonha com um assado que comeu a si próprio. A maioria dos sonhos

infantis é compreendida assim diretamente, porém alguns psicanalistas, entre eles Hanna Segal e Melanie Klein, ressaltam que as experiências com a psicanálise de crianças devem nos levar a questionamentos quanto à inocência destes sonhos.

- O **segundo tipo** é o sonho que envolve trabalho onírico e a satisfação disfarçada de desejos inconscientes, e é a esse tipo de sonho que se dirige à parte principal do trabalho de Freud. Um dos sonhos mais famosos de Freud, que pode ilustrar esse tipo de sonhos, é o da injeção de Irma. Tal sonho envolve uma paciente que ele tratava e que não apresentava melhoras. Ao receber notícias dela por um colega, Freud sonha que os problemas de Irma decorriam de uma injeção aplicada em Irma pelo seu colega, aliviando-o da culpa e preocupação que o caso trazia para ele.
- O **terceiro tipo** é constituído por aqueles sonhos que parecem se opor à teoria da satisfação de desejos, ou seja, são sonhos de ansiedade, angústia e punição, ou pesadelos. Esses sonhos muito intrigaram Freud, e posteriormente Lacan, e algumas alterações na teoria foram propostas a partir do desafio de explicar este tipo de sonho. Inicialmente (até 1920) Freud acreditava que estes sonhos resultavam de uma tentativa mal-sucedida de satisfação de desejos em linguagem onírica. Ou seja, um inconsciente “revelado” traz ansiedade para o ego, que reage acordando, por vezes com susto e reações corporais típicas de situações de perigo (suor, taquicardia, gritos etc.).

Já para os sonhos de punição, a explicação proposta por Freud é que nestes casos, no jogo entre as forças, censura sai vencedora, e assim o ego é punido.

Um outro aspecto amplamente estudado por Freud em relação aos pesadelos é o seu caráter repetitivo: ele observa que os sonhos de repetição de eventos traumáticos, mesmo que pareçam não conter elaboração, cumprem a função de reconstituir a capacidade elaborativa.

Além do sonho, outros espaços de contato com os desejos e o inconsciente podem ser considerados: o devaneio, a fantasia, a alucinação e o delírio.

O devaneio expressa desejos conscientes: organizados, racionalizados e aceitáveis por nossa consciência desperta.

A fantasia, para Freud, está muito próxima ao devaneio, ela é uma idéia de satisfação de desejo que entra em ação quando a realidade externa é frustrante. Basicamente, ela é um desejo inconsciente trabalhado pela capacidade do pensamento lógico a fim de dar origem a uma expressão disfarçada e a uma satisfação imaginária do desejo. As fantasias permanecem subordinadas ao princípio do prazer, mas são formadas pelo processo secundário, ou seja, pela lógica normal e racional características dos sistemas pré-consciente e consciente. Para Laplanche e Pontalis,

a fantasia é um roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. A fantasia apresenta-se sob diversas modalidades: fantasias conscientes ou sonhos diurnos, fantasias inconscientes como as que a análise revela, como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto, fantasias originárias (Laplanche e Pontalis, 1995, p. 169).

Freud considera as fantasias altamente organizadas e características de um período mais avançado, mas tardio da vida mental. Para ele, elas começam com os jogos simbólicos e brincar das crianças, desenvolvendo-se depois em outras formas de sublimação.

As alucinações e delírios provêm da mesma origem, porém são considerados como manifestações tipicamente patológicas, pois se caracterizam por um funcionamento mais primitivo, de nível pré-verbal, pré-visual e por vezes psicossomático.

O sonho e sua interpretação

Ao descobrir e reconhecer a fundamental importância dos sonhos para a psicanálise, a principal preocupação de Freud foi fundamentar claramente seu conceito de interpretação, distinguindo-o dos demais métodos vigentes, considerados por ele pouco científicos e de seriedade questionável. Ao apresentar em 1900 o conceito de interpretação em sua forma nascente, tomou todos os cuidados para transmiti-lo ao seu leitor de modo a que não pairassem quaisquer dúvidas quanto à sua pertinência com aquilo que lhe mostrava a

clínica psicanalítica: a ultrapassagem do sistema consciente por ou outro, dotado de leis próprias – o inconsciente.

Com o objetivo de esclarecer as diferenças entre seu método e os demais, Freud discorre sobre cada um deles, comparando-os à sua proposta de interpretação. Brevemente, citamos os contrapontos entre três técnicas interpretativas da época mencionadas por Freud e a sua relação com a teoria psicanalítica, de forma a evidenciar a compreensão da psicanálise a respeito dos sonhos e a importância de sua interpretação como uma das principais atividades desta prática.

- Na **primeira técnica interpretativa**, o sonho seria apenas um processo de valor somático, sendo desprezada a porção anímica e subjetiva do processo, essenciais do ponto de vista da psicanálise;
- Na **segunda técnica interpretativa**, enfatiza-se o valor simbólico do sonho: o conteúdo simbólico estaria presente em seu âmago e seria passível de interpretação por qualquer detentor da arte interpretativa. Essa concepção distancia-se da freudiana ao considerar que o sentido do sonho não se relaciona ao sonhador, dependendo exclusivamente da interpretação que o especialista faz da mensagem simbólica trazida pelo sonho. Ao contrário, para Freud, é exatamente a relação entre a história do indivíduo e sua relação ao que aparece no sonho que pode trazer elementos para a compreensão do mesmo. Um outro aspecto divergente entre elas seria o caráter comunicativo atribuído ao sonho nesta concepção. Freud discorda da idéia de que o sonho traz em si um sentido e uma finalidade comunicativa, ao contrário, ele considera que falta de um sentido direto como uma de suas principais características.
- Na **terceira técnica interpretativa**, o sonho seria uma “escritura cifrada” em que cada um de seus signos remeteria a um sentido denotativo fixo, ou seja, esse tipo de interpretação estaria vinculado a uma espécie de dicionário ou “chave” de sonhos com simbolismos universais, em que os elementos seriam substituídos uns pelos outros de forma fixa, independentemente do contexto do sonho e a realidade do sonhador. Por exemplo, sonhar com chuva, ou com

ouro, teria sempre o mesmo significado, sem considerar-se de quem é, onde e como este sonho se circunscreve.

Embora seja possível apontar alguns pontos de convergência entre essa técnica e a freudiana, como por exemplo, no que diz respeito à interpretação em detalhes de fragmentos do sonho, ela se distancia em aspectos fundamentais. Freud propõe a articulação dos fragmentos entre si remetendo-se à experiência do sujeito, descartando o caráter relativista e introduzindo uma tarefa polissêmica e retrospectiva da interpretação. Outros aspectos divergentes entre as concepções referem-se à questão da fixação interpretativa e à possibilidade de interpretação total do sonho. Para Freud, esses são pontos questionáveis, pois, em oposição aos métodos fixos e universais de interpretação, ele considera cada experiência onírica em sua individualidade, ou seja, a participação do sonhador é essencial para o processo de compreensão do sonho. Em relação à totalidade da interpretação, ele afirma que todo sonho traz um núcleo irredutível, o umbigo do sonho, ao qual não se poderia ter acesso.

Fontenele enfatiza:

Podemos, a partir dessas comparações, observar a recusa de Freud ao reducionismo mecanicista da medicina de sua época, ao determinismo de um simbolismo universal capaz de moldar os processos psíquicos e, por outro lado, a um relativismo arbitrário de recepção individual dos símbolos. A interpretação, de acordo com Freud, não consistirá no resultado de nenhuma abstração com vistas à realização do ser do sentido. Trata-se de um trabalho que realiza a desmontagem dos procedimentos pelos quais se dá sua produção para a obtenção de seus propósitos meta-psicológicos. É importante observar que toda essa purificação conceitual, da qual Freud se ocupa para transmitir a singularidade de seu método de interpretação, dá-se a partir de novos critérios, os quais envolvem a transformação dos atos banais da alma humana em veículos da razão científica. (Fontenele, 2002, p. 18).

Com base em todas estas informações, pode-se concluir que para a psicanálise não existe um sonho em que o eu do sonhador não desempenhe o papel principal.

Neste sentido, interpretar sonhos significa descobrir seu sentido em relação a um pensamento inconsciente produzido por cada sujeito, que carrega consigo sua história, suas experiências, sua vida, as particularidades e individualidade que nos diferencia uns dos outros.

Nos dias de hoje, fica difícil dimensionarmos a ousadia desta afirmação de Freud. Tratar o sonho como um verdadeiro pensamento chocava tanto a ciência, como o bom senso vigente, que concordavam em relegar o sonho ao campo do absurdo, irracional e não-significativo. Aliás, como seria possível estudar este fenômeno tão diverso quanto desconcertante, que não obedece a regras ou regularidades, uma vez que traz exemplares longos e curtos, coerentes e confusos, prazerosos e angustiantes?

Por meio de sua habilidade argumentativa e perspicácia, Freud reverteu tal questão em seu favor, aproveitando essa característica essencial dos sonhos e os desafios que ele apresentava para dar legitimidade à sua nascente teoria: como um hábil jogador de xadrez, ele faz a jogada final enfatizando que o que constitui a ciência é o método e não o objeto, portanto, a diversidade e peculiaridade dos sonhos não podem ser consideradas um impedimento para a investigação científica. Os sonhos devem ser analisados sem mistificação e tal qual são, afirmava Freud.

Sem furtar-se aos desafios e ao árduo trabalho impostos pelos sonhos, Freud buscou caminhos para sua interpretação. Ele propunha para os sonhos técnicas semelhantes às adotadas para outros fenômenos inconscientes, tais como os chistes ou atos falhos, por exemplo. Nesse sentido, o sujeito era convidado à tarefa de associação livre, ou seja, a relatar ao analista o que o sonho lhe evocava espontaneamente, sem preocupar-se com a lógica, a coerência ou com valores e juízos morais. O principal compromisso do sujeito neste momento de interpretação dos sonhos é com a descoberta de seu inconsciente, e, assim, é importante que ele se despoje de algumas convenções ou regras.

Podemos dizer que a interpretação dos sonhos requer sua decomposição em todos os elementos e o constituem. Nesse sentido, outros mecanismos atuantes no sonho lhe conferem uma estrutura mais complexa do que a dos chistes ou atos falhos.

Significado e elaboração: os mecanismos do sonho

O que um sonho traz em seu significado? Imagens confusas, personagens sobrepostos, lugares inexplorados... Esses conteúdos, quase sempre incompreensíveis e desconexos não se apresentam assim

gratuitamente. Eles sofreram efeito da censura, que trabalha sobre o sonho com o objetivo de impedir o acesso ao seu conteúdo latente, transformando-o por meio de diversos mecanismos. Pode-se dizer que um sonho traz em seu significado a realização de um desejo inconsciente, escondido e por vezes estranho à vida desperta do sonhador.

O que acontece com o sonho para que ele se transforme, se transmute neste misterioso e confuso enredo que não compreendemos diretamente, parecendo desconhecido ao próprio sonhador?

Ele sofreu o efeito da elaboração do sonho. A elaboração é o trabalho de conversão das idéias latentes em conteúdos manifestos, por meio de deformações, disfarces e distorções. Haar sugere:

Pelo disfarce, os desejos revestem-se de uma espécie de máscara que lhes permite atravessar a barreira da censura sem se deixar apanhar. É como se alguém que estivesse proibido de entrar num país, utilizasse um passaporte falso, adquirisse uma identidade falsa, pusesse um bigode ou pintasse o cabelo para não ser reconhecido (Haar, 1999, p. 42).

A censura não é julgada positiva ou negativamente por Freud. Ele apenas constata sua presença e ação como uma instância crítica, de interdição. Ela é a força que reprime os desejos recalcados, que modula e controla o inconsciente.

Os desejos recalcados – desde os mais remotos, originários da infância, até os mais recentes – estão na gênese do sonho. Os desejos surgem no inconsciente e, aproveitando a falha da censura, que se relaxa durante o sono, encontram sua via pelo sonho tornando-se independentes. Ao superar as barreiras da censura e atingir o pré-consciente, os desejos recalcados encontram com as recordações do dia anterior, ou restos diurnos.

Ainda insistindo em se libertarem, estes desejos, que dispõem de energia (ou catexia) suficiente para se apoderarem destas lembranças, combinam-se a elas e, assim, comum novo material é produzido. Via de regra, há sempre um elemento de resto diurno nos sonhos, mas eles podem ser compreendidos apenas como “acidentes do percurso”, uma vez que o verdadeiro significado do sonho é um desejo inconsciente que originou e mobilizou todo este processo.

Freud mostra que um desejo consciente, por exemplo, um problema não resolvido, uma preocupação da véspera, só pode provocar um sonho de estiver associada a um desejo inconsciente que despertou e se ligou a esta preocupação reforçando-a. Só o desejo inconsciente é capaz de provocar o sonho. Por isso, não há sonhos sem significado (Haar, 1999, p. 43).

Os principais mecanismos dos quais o inconsciente se vale para burlar a censura e ganhar a consciência são: a condensação, o deslocamento, a figuração, entre outros. Esses mecanismos funcionam segundo regras próprias, diferentes de nossa organização mental racional. São formações envolvem uma flexibilidade e maleabilidade de sentidos, imagens e emoções que se aproximam das construções literárias, dos jogos e brincadeiras.

A condensação pode ser compreendida como uma síntese de diversos elementos em um ponto de intersecção. O trabalho do sonho efetua uma espécie de compressão que faz com que diversas emoções, idéias ou representações se localizem num único objeto ou imagem.

Freud nos chama a atenção para este caráter por vezes breve, conciso e lacônico dos sonhos: o relato de um sonho pode se limitar a um parágrafo, mas os pensamentos oníricos vivenciados poderiam render páginas e páginas de interpretações e associações, uma vez que os elementos se relacionam entre si, desdobrando-se como fios embaraçados em uma meada.

Essa representação única traz em si várias cadeias associativas, por exemplo, no sonho, uma pessoa pode ter o rosto do pai, a barba do chefe, as vestes de um mendigo etc. O elemento híbrido resultante da condensação evoca emoções diversas e por vezes conflitantes.

Como um exemplo de condensação, podemos citar um sonho em que o sonhador conta estar se afogando, lutando contra a correnteza e buscando algo para salvar-se. Mas, ao invés de uma bóia, encontra uma revista de variedades que traz inúmeras fotos de sua família, e também, pendurados pequenos enfeites que ficavam sobre uma mesa da casa de sua avó. Apoiando-se neste “estranho objeto”, ele relata conseguir alcançar a borda, sobrevivendo ao iminente afogamento. Interpreta-se que este objeto sintetiza diferentes experiências positivas vividas pelo sujeito que o ajudam a superar um momento de crise.

O deslocamento, como o próprio termo exprime, opera uma mudança no foco do objeto a ser considerado, retirando a importância de um objeto e colocando-a em outro mais neutro e próximo a ele por contigüidade. Neste sentido, no sonho pode acontecer do sujeito acordar dizendo que sonhou com uma chave, quando na verdade o mais significativo seria a porta que esta chave poderia abrir. Este mecanismo é de fundamental importância na compreensão das fobias, pois, em algumas situações a seleção do objeto fóbico, do qual a pessoa tem medo, encobre outras questões.

A possibilidade de tal transferência se assenta no fato de que a energia psíquica inconsciente não se detém pelos constrangimentos e divisões lógicas: ela desliza livremente das representações importantes para aquelas periféricas ou pouco intensas, o que para o pensamento consciente pode ser considerado uma falha de raciocínio. Graças ao deslocamento, o desejo adquire equivalentes simbólicos, transforma-se em imagens e se exprime em alusões, sempre na busca por escapar da censura.

A figuração é uma exigência a qual estão submetidos os pensamentos do sonho; eles sofrem uma seleção e uma transformação que os tornam aptos a serem representados por imagens, sobretudo visuais. O sistema de expressão que constitui o sonho tem suas leis próprias, que exige que todas as significações, até os pensamentos mais abstratos, exprimam-se por imagens. As articulações lógicas entre os pensamentos do sonho são embaralhadas, e em seu lugar se colocam outras formas de relação: por exemplo, os deslizamentos fazem com que uma expressão ou palavra concreta como “aristocracia” seja transformada em “altamente colocado” e, então, na imagem de uma “torre alta”.

Freud denomina tais mecanismos inconscientes de “trabalho do sonho”, discorrendo sobre estas atividades mentais em diferentes partes de sua obra.

A partir das características dessas construções, podemos estabelecer um paralelo entre estas atividades mentais e o exercício lúdico das crianças. Ao brincar, assim como ao sonhar, importantes recursos para a elaboração da subjetividade e conseqüentes aprendizagens sobre o mundo em que estão inseridas podem ser construídos.

A elaboração secundária é o produto do encontro da consciência com o sonho. Por meio deste mecanismo, os conteúdos caóticos oriundos do sonho

são organizados e traduzidos para uma forma coerente e lógica. Lacunas são preenchidas e uma fachada de harmonia é criada. Como o próprio nome diz, este é um trabalho posterior, ou seja, ele marca um segundo momento em que a consciência atua sobre o material onírico, tornando-o mais coerente e compreensível. Se considerada por este ângulo, a elaboração secundária aproxima-se da racionalização, um outro trabalho mental que tem como principal objetivo organizar as experiências, por vezes confusas, provindas do inconsciente.

Porém, este não é um trabalho perfeito, e por mais eficaz que a razão procure ser, há sempre algum elemento que escapa, permitindo assim o acesso à verdadeira natureza dos sonhos e dos mecanismos inconscientes.

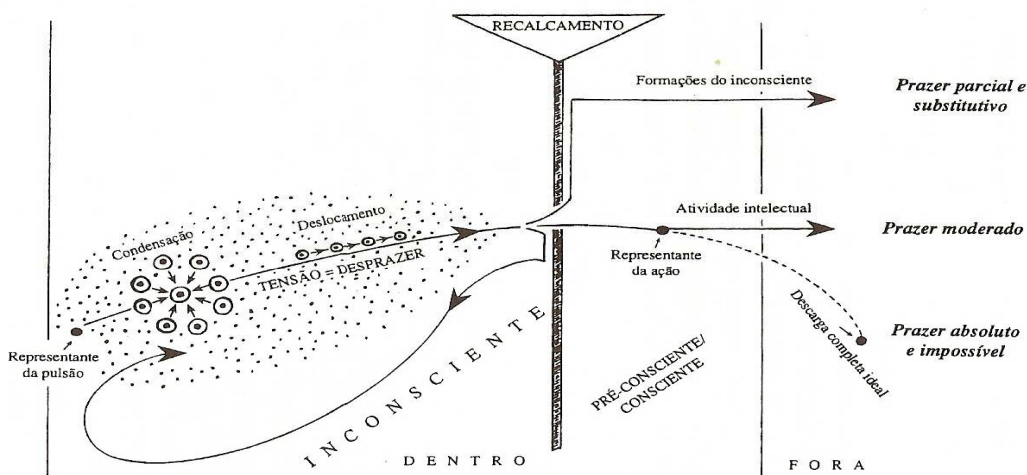


FIGURA 2.
Esquema do arco reflexo aplicado ao funcionamento do psiquismo

Esquema do arco reflexo aplicado ao funcionamento do psiquismo. (In: NASIO, J.D. O prazer de ler Freud,p.22)

O simbolismo dos sonhos

O simbolismo é o meio de expressão da fantasia inconsciente, seja no sonho, em sintomas, ou nas ações cotidianas dos sujeitos. A noção de simbolismo está amplamente difundida ultimamente, tendo transcendido o âmbito da psicanálise e alcançado inúmeros significados e utilizações, nas mais diversas áreas. As palavras: “simbólico”, “simbolizar”, “simbolização”

estão de tal forma interligadas e presentes no discurso corrente ordinário, que fica difícil precisar o uso psicanalítico destes termos.

Em sentido amplo, o simbolismo por ser entendido, segundo Laplanche e Pontalis como:

Um modo de representação indireta e figurada de uma idéia, de um conflito, de um desejo inconsciente. Já em sentido mais restrito, ele se distingue principalmente pela constância da relação entre o símbolo e o simbolizado, tanto num mesmo indivíduo como em vários, ou até mesmo em domínios diversos (como o mito, a religião, o folclore) ou em culturas distantes. (Laplanche e Pontalis, 1995, p. 482).

De um modo geral, o termo “simbólico” é empregado para designar a relação que une o conteúdo manifesto de um comportamento, um pensamento, uma palavra, ao seu sentido latente. Ele é empregado a fortiori, quando o sentido manifesto está mais distante ou ausente. Por exemplo, para evocar uma experiência passada, ou lembrar uma pessoa.

No presente trabalho, tomaremos o simbolismo dos sonhos segundo Haar (1999) que considera ser o símbolo uma relação constante entre o pensamento inconsciente e sua manifestação no sonho, independentemente de contextos individuais. Neste sentido, se estabelece uma relação de comparação, em que alguns poucos objetos são representados no sonho pela via da simbolização. O autor cita como principais elementos passíveis de representação simbólica: o corpo humano, os pais, os filhos, o nascimento, a morte e a nudez.

Diversos estudos e teorias discorrem sobre o simbolismo, suas características e peculiaridades, porém nos ateremos aqui às informações que se relacionam mais diretamente ao nosso trabalho.

No que se refere à origem e variedade dos símbolos, podemos dizer que eles são quase sempre universais, e são elementos dados e não produzidos ou formados. Portanto, se mostram já prontos e postos no sonho, derivados de um passado arcaico.

Como sua formação não envolve um trabalho de autoria por parte do sonhador, eles aparecem como “elementos mudos”, sobre os quais o sujeito é incapaz de fornecer associações ou dados complementares. Aqui, Freud teve o cuidado de ressaltar que não se trata de um caso de resistência do sonhador,

decorrendo simplesmente do modo simbólico de expressão, que por vezes não se traduz.

A essência do simbolismo é a relação constante entre os elementos latentes e sua tradução, esta relação baseia-se essencialmente em analogias de forma, grandeza, função, ritmo, etc.

Klein (1923) e Segal (1993) ampliaram os estudos sobre o simbolismo e as fantasias inconscientes, conferindo a este conceito seu peso real. Para as autoras, a vida da criança é dominada por tais elementos, e todas as suas atividades tanto o brincar quanto o trabalho cognitivo, trazem elaborações de fantasias inconscientes.

Baseando-se no conceito de simbolismo formulado por Freud, Klein vai além, afirmando que o brincar da criança é uma forma de expressão simbólica dos conflitos, desejos e fantasias inconscientes subjacentes. Em seus artigos, ela descreve como a análise de crianças permite a compreensão da fantasia por meio de sua significação simbólica. No desenvolvimento de sua teoria, Klein volta-se para o estudo da agressividade, ansiedade e culpa, afirmando serem estes os agentes motores da formação dos símbolos.

O sonho e o simbolismo secundário para Piaget

Em seqüência aos estudos referentes à gênese do símbolo e da imagem mental, Piaget (1979) discorre sobre o sonho e o simbolismo secundário. O simbolismo secundário define-se como uma forma menos consciente de simbolismo lúdico e por essa característica, aproxima-se do inconsciente.

O jogo de ficção, ou jogo simbólico, levanta a questão do pensamento simbólico, em oposição ao pensamento racional, que tem como instrumento o signo. O signo é concebido pela lingüística saussuriana como um significante arbitrário, que se liga ao seu significado por uma convenção social e não por um elo de semelhança.

O pensamento simbólico, por sua vez, baseia-se no símbolo, que tem um significante motivado, ou seja, que testemunha uma semelhança qualquer com seu significado, tal como as metáforas que se formam pela associação entre imagens e palavras que se conectam por sentidos e remetem a referências individuais ou afetivas.

A esse símbolo consciente, cuja significação é acessível ao sujeito, acrescenta-se um outro, o símbolo inconsciente, de significação oculta, que independe dos signos verbais e que se caracteriza por uma natureza íntima e pessoal, em oposição ao pensamento socializado. Decorre dessa construção o pensamento simbólico, que se manifesta sobretudo no sonho e no devaneio, cujas raízes são essencialmente inconscientes. Piaget identifica as manifestações de um simbolismo mais oculto no domínio do jogo infantil, inclusive se utiliza dessas idéias para explicar algumas ações inusitadas das crianças em situação de jogo, como, por exemplo, a escolha aleatória de uma concha para representar um gato, ou a criança que ao sentir ciúme de um irmão bebê, brinca de mandar uma boneca pequena para longe. Porém, ele questiona a idéia de uma linha clara que demarque as fronteiras entre os dois tipos de simbolismo; afirmando que no jogo eles se mesclam em diversos momentos. Entre os principais simbolismos inconscientes identificados por Piaget em situação de jogo, destacam-se: os que conduzem aos interesses ligados ao corpo (sucção, excreção), os que se referem aos sentimentos familiares elementares (amor, ciúme e agressividade), e os referentes às curiosidades centradas no nascimento dos bebês.

Para o autor, tais símbolos trazem significações mais ricas e ocultas ao aparecerem nos jogos porque seu conteúdo está mais diretamente ligado ao eu do sujeito, e, por conseguinte, o exercício para a assimilação do real nestes casos é mais intenso.

Piaget (1979) estabelece ainda uma relação entre os sonhos e o jogo simbólico, apontando-os como uma forma de acesso aos conteúdos inconscientes das crianças; porém ele ressalta a dificuldade em precisar o momento de aparição do sonho no curso do desenvolvimento, uma vez que antes da linguagem, se ficaria limitado à análise do comportamento. Piaget descreve o aparecimento dos primeiros sonhos em seus sujeitos por volta de um ano e 9 meses, quando a criança começa a contar o sonho ao acordar. No que se refere ao conteúdo dos sonhos, o autor concorda com as colocações de Freud, de que nas crianças pequenas os sonhos constituem realizações diretas de desejos por simples evocação, sem sofrerem disfarce ou ação por parte da censura.

Piaget coleciona rico material que comprova nas vivências das crianças fenômenos e mecanismos característicos dos sonhos, por exemplo:

...encontram-se sonhos que, exatamente como no simbolismo primário do jogo, representam conscientemente certos objetos por outros. Por exemplo, vovó e mamãe são “mamagato” e “bebegato”, ou seja, mamãe-gata e bebê-gato. É preciso ver nisso uma realização de desejo segundo a fórmula que Freud considera como geral? Se assim o quisermos, mas com a condição de conceder ao desejo um sentido muito amplo, o de assimilação do real ao eu, tal como se encontra no jogo. (Piaget, 1979, p. 231)

Outros exemplos remontam cada uma das características propostas por Freud, o que leva Piaget a concluir que o sonho infantil e o jogo de ficção são vizinhos tanto em sua estrutura simbólica quanto em seu conteúdo. Algumas diferenças, porém são apontadas. A primeira seria em relação à elaboração, uma vez que a elaboração do jogo traz mais intencionalidade do que o sonho, que arrasta o sujeito, por vezes além do que agrada a sua consciência. Uma outra diferença seria a limitação de recursos dos sonhos em relação ao jogo, uma vez que o primeiro dispõe somente das imagens mentais enquanto ao segundo se oferecem toda uma gama de materiais, sons, gestos, objetos, entre outros.

Piaget discute, ainda, como o simbolismo inconsciente se relaciona com os esquemas afetivos e à inteligência. No momento, nos interessa saber que as relações de assimilação envolvem uma parte de generalização intencional que resulta na acomodação e uma outra parte que não se acomoda imediatamente, esvaindo-se para o inconsciente. Oportunamente, novas assimilações acontecem trazendo idéias e ou sentimentos à consciência e assim eles serão acomodados.

O sujeito da linguagem: a subjetividade de Benveniste

O lingüista francês Émile Benveniste (1976) propõe a teoria da subjetividade, no quadro dos estudos lingüísticos, como condição fundamental para a reflexão sobre a construção da significação; tornando, assim, a posição do falante e as condições de produção dos atos de linguagem relevantes à compreensão dos fatos lingüísticos.

Com Benveniste, a língua passa a ser pensada não somente a partir do ponto-de-vista imanente, mas abrindo-se à condição de que, para a sua constituição, contribuem as condições de produção e a perspectiva do locutor, ou seja, os enunciados proferidos por um emissor real (“indivíduo”), em uma situação real de interlocução, são resultado das condições de produção (a enunciação).

Segundo Benveniste, é, por intermédio de “certas marcas”, das quais o indivíduo se apropria na língua, que o colocam na condição de sujeito (Benveniste, 1976, p. 288). Esta apropriação, além de ser um processo de atualização do sistema lingüístico do qual o falante dispõe, seria, também, na mesma medida, um processo de concretização que transforma a língua em discurso.

O sujeito constitui-se na e pela linguagem (Benveniste, 1976), na medida em que, ao designar-se como “eu”, instaura um “tu”, estabelecendo, assim, uma relação dual que resulta na subjetividade. Ao apropriar-se dessas marcas, o indivíduo experimenta a consciência de si ao interagir com o outro (intersubjetividade).

A reversibilidade que daí decorre, entre as pessoas do discurso, em situação de interlocução, é o exercício de reciprocidade que pelo diálogo se estabelece e a condição de existência do próprio discurso.

Nesse sentido, pode-se afirmar que não há linguagem sem o outro. A figura do outro é a condição para a existência do próprio discurso, já que o discurso nada mais é do que pôr a língua em funcionamento (“o aparelho formal da enunciação”, segundo Benveniste) pela perspectiva de um indivíduo que se constitui como sujeito em função desse outro, a quem se dirige, portanto, na interlocução.

A forma de ser da linguagem – a falta originária que se completa com a presença do outro – ensina-nos a sua condição de existência: a sociabilidade. Como coloca Benveniste, portanto: “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua” (Benveniste, 1976, p. 83). Como parte da natureza humana, pode-se afirmar que quem nos funda e nos constitui é a própria linguagem e quem nos devolve a possibilidade de interagir e agir no mundo é, também, a linguagem.

O encontro da subjetividade e do inconsciente com a linguagem pode nos levar também a outros caminhos, ao considerarmos que a língua precede nossa posição subjetiva ao chamar para o significado. A língua organiza as experiências emocionais e funda o sujeito, que se diferencia do outro ao comunicar-se com ele.

Belintane indica uma integração do cognitivo e do emocional, aproximando as funções comunicativas e poéticas na aprendizagem da língua, que por sua vez participam também da constituição da subjetividade, num diálogo constante em que diferentes instâncias se combinam, a medida que novos conhecimentos se articulam a experiências anteriores:

por adotarmos a descoberta freudiana como ponto de partida, não assumimos uma visão desenvolvimentista, mas sim postulamos uma subjetividade que não se constrói na forma de uma instância centralizadora, que cresce e aumenta seu cabedal positivamente e progressivamente. Assumimos que o que se constrói no início, a base infantil, o núcleo parental, linguagem fundamental, constitui-se de marcas indelévels que funcionam ativamente em todas as fases do indivíduo. Aprender não é apenas saltar de um estado de menos conhecimento para outro mais elevado; se levarmos em conta a dimensão do inconsciente, e a emergência subjetiva, aprender é movimentar uma subjetividade capaz de constituir um interjogo significante e significativo que, ao passar pelas dimensões da singularidade, do inconsciente, é capaz de arejar a linguagem e as impressões que recebemos do outro e produzir nelas algum vazio operante (Belintane, 2006, p. 23).

Nesse sentido, concluímos que inconsciente e linguagem se complementam e se sustentam mutuamente, e que a narrativa do sonho se apresenta como uma possibilidade de compreensão destas relações.

CAPÍTULO 3

MATERIAL E MÉTODO

A ligação entre o que faz de um homem um ser simbólico e o homem como ser histórico está na interpretação.

Eni Orlandi, *Interpretação*, 1996.

Seleção dos sujeitos

Foram selecionadas seis crianças, sendo 3 meninos e 3 meninas, com idade entre 6 anos e 6 meses e 7 anos e 2 meses. Eles aparecem assim denominados: PPM (6 a 6m), FRF (6 a 7m), LSA (6 a 9 m), JSM (6 a 10m), LW (7 a 1m), CPC (7 a 2m).

Essa faixa etária corresponde ao momento de alfabetização das crianças, fase em que seu discurso narrativo oral já está bastante fluente, e em que a leitura e escrita estão em processo de aquisição ou recém adquiridas.

Parafraseando François (1996) trata-se, antes de tudo, de tomarem-se as crianças como autoras e não como portadores de competência lingüística ou características psicológicas; não estamos considerando a criança de Melanie Klein o a de Piaget quando nos propomos a compreender o que acontece com a criança ao produzir um texto. O que é importante ressaltar é que, sob tal ponto de vista, o texto e sua produção são fontes de prazer.

A criança entre seis e sete anos se encontra em uma fase de transição muito importante: de um lado, ela conserva algumas características e necessidades da primeira infância, como a demanda pelo lúdico e pelo simbólico; já por outro lado, vislumbra o acesso às experiências de formalização de conhecimentos e saberes construídos socialmente e próprios do mundo adulto.

Suas narrativas, manifestações e sonhos revelam esse momento de vida e, ao acessá-los, nos abeiramos de elementos que podem contribuir para a caracterização desse importante momento da vida das crianças, como, por exemplo, as representações que fazem de si mesmos, a postura de estudante que começam a construir, as relações que estabelecem no âmbito social, cognitivo e emocional.

Após apreciação da proposta de pesquisa pela direção da escola, os sujeitos foram selecionados com base em alguns critérios:

- a) inexistência de comprometimento e ou distúrbio de linguagem;
- b) autorização prévia dos pais;
- c) disponibilidade das crianças para os momentos de coleta dos dados, de forma a não interferir da rotina de trabalho da escola.

A proposta de análise e interpretação das narrativas de sonhos inspira-se em estudos anteriores realizados por François (1996), MacKay (2001), Melo (2003), François (2004), Bitar (2002), Hanke (2003), entre outros.

Com o objetivo de registrar as narrativas das crianças, optamos pelo método de abordagem natural, por ser este um método que favorece maior grau de espontaneidade por parte do sujeito e o acesso ao conteúdo lingüístico e extralingüístico da situação de interação. Como conteúdo extralingüístico compreendemos as diversas formas de comunicação não verbal como gestos, movimentos de cabeça, risadas, e eventuais sons produzidos pelas crianças durante a sessão. Estes fatores, embora não localizando o foco principal de nossa análise, são importantes para consolidar nossos objetivos, considerando a opção pela análise qualitativa do material.

A escolha do material

O material escolhido para a realização deste estudo foram narrativas orais produzidas a partir de uma pergunta formulada pela pesquisadora: *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que você já teve*, em sessões individuais da pesquisadora com cada criança.

Para alguns sujeitos tal questão serviu como estímulo disparador do discurso narrativo autônomo. Com outros sujeitos se estabeleceram diálogos com a pesquisadora que se configuraram como situações de tutela.

O *corpus* foi constituído por seis narrativas, sendo que, em duas delas, a participação da pesquisadora se fez necessária para o desenvolvimento da narrativa, o que aconteceu na forma de tutela de modalidade complementar. Nas outras quatro narrativas, as crianças manifestaram-se livremente a partir da pergunta disparadora.

Procedimentos adotados na coleta dos dados

Este trabalho foi desenvolvido com base na literatura específica em português, inglês e francês. Para a coleta dos dados foram selecionadas 6 (seis) narrativas de crianças entre seis e sete anos de idade, de ambos os sexos, que cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, de acordo com a Lei 11.114, aprovada em maio de 2005, em vigor desde o ano de 2006. As crianças estavam expostas exclusivamente ao português como língua materna durante o período de coleta de dados: novembro de 2006 e fevereiro de 2007.

A coleta dos dados foi realizada na escola que as crianças freqüentam, onde trabalhamos como orientadora pedagógica desde o ano de 2001. A escolha do local deu-se pela facilidade de contato com as crianças e famílias da escola e pelo bom vínculo já estabelecido com a instituição.

A escola localiza-se no bairro da Vila Olímpia, na zona sul da cidade de São Paulo e atende crianças de zero a sete anos. O público atendido pela escola é de classe média alta e o nível sociocultural das famílias pode ser descrito como alto, uma vez que a maioria dos pais dos alunos tem nível superior completo ou mais graduado.

Foram realizadas sessões individuais com cada criança, com duração de 10 a 15 minutos em média. Como nosso foco de estudo são as narrativas de sonhos, as crianças foram convidadas a contar seus sonhos a partir de uma consigna simples dada pela pesquisadora – *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que você já teve.* Os relatos foram gravados no formato MP3 digital e transcritos com base nas normas do Projeto NURC.⁴

Preliminarmente à iniciação da coleta dos dados, foi realizada uma entrada da pesquisadora (que também é funcionária da escola e tem já um vínculo estreito de familiaridade com as crianças) em sala de aula, para explicar brevemente e de forma simples o contexto da pesquisa para todo o grupo de alunos. A partir dessa preleção, as crianças voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa, e desse subgrupo foram selecionadas aleatoriamente pela professora as seis que compõem nosso *corpus*.

⁴ CASTILHO, A.T. de; PRETI, D. (1987) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Projeto NURC SP. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Fapesp, v. II.

As sessões priorizavam a fala da criança e, por tal motivo, nenhum outro estímulo ou material foi oferecido aos sujeitos no momento da coleta de dados.

Os fios condutores da análise

Neste item serão estabelecidos os fios condutores utilizados na análise dos dados, com o objetivo de nortear nosso percurso de interpretação.

Partimos do pressuposto de que língua ordena as experiências humanas, filtrando, organizando e nomeando o caos emocional inicial em que o ser humano se encontra em seus momentos primeiros.

Ao nascer, a criança já está inserida na linguagem e também no imaginário, porém ela ainda não se compreende neste contexto, uma vez que sua subjetividade será construída ao longo do tempo e a partir de suas experiências e relações com o mundo em que vive.

A linguagem traz um sistema próprio de armazenamento, registro e codificação das experiências. Numa tentativa de dar ordem ao caos, explicar as questões humanas são criadas narrativas, contos, músicas, rimas, brincadeiras...

Para Saussure:

o papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das idéias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor (Saussure, 1995, p. 80).

O autor define o signo lingüístico como uma entidade de dupla face, que combina o conceito e a imagem acústica. O significado é uma marca que a língua impõe sobre uma massa confusa de idéias, e está sempre atrelado a um significante, que seria o recorte que a língua impõe sobre o caos sonoro que nos invade o ouvido. Explorando as relações que se estabelecem no discurso, é proposta uma organização didática entre as relações sintagmáticas e de associação.

Se pensarmos em termos espaciais, as relações sintagmáticas se apóiam na extensão de unidades consecutivas, são contíguas e se organizam na horizontalidade. Essas relações constituem um contexto, como se um

campo de força ao redor de cada palavra fizesse fronteiras com os limites da próxima e da anterior, garantindo a organização e o sentido do texto. Por essas razões, Saussure afirma que estas relações se estabelecem *in praesentia*.

As relações associativas são de uma espécie bem diferente, obedecem a critérios diversos, que podem ser relações entre sons, da memória, entre sentidos ou experiências individuais. Estas relações são muito mais maleáveis e flexíveis, e sua sede está no cérebro, espacialmente, podem ser compreendidas como substituições verticais, uma vez que comportam inúmeras possibilidades, a partir de um elemento comum- o radical. Estas relações são estabelecidas, portanto, *in absentia*.

Uma narrativa pode funcionar como um organizador do pensamento e das experiências humanas, permitindo que nos situemos no espaço e tempo e, também, tornando conscientes as transformações de nossas próprias vidas e do ambiente em que vivemos.

Do ponto de vista das crianças, essas referências são bastante significativas, pois norteiam as vivências infantis acolhendo-as em suas especificidades. Segundo Vygotsky (1984), as crianças possuem uma lógica própria de pensar, mais flexível do que a dos adultos e que comporta diferentes caminhos e associações. Por não ter ainda muita clareza dos diversos “compartimentos” e classificações que organizam o pensamento formal, as crianças se permitem múltiplas relações com a linguagem e com a leitura, sendo especialmente influenciadas por determinadas construções e passagens das histórias que ouvem ou lêem.

Muitas vezes, podemos perceber, no contato com crianças pequenas, situações em que elas “emprestam” das histórias construções ou estruturas para exprimir suas próprias experiências. Nesse sentido, além de organizador, podemos dizer que a língua tem, também, um efeito fundador, uma vez que participa diretamente da história das crianças, conferindo a elas um lugar de sujeito desejado e desejante.

Ter um nome e dar nomes, com significado, é inscrever-se no simbólico, é ampliar uma vivência que vai além do puro real, do existir simplesmente e isoladamente, pois, é na relação que nos compreendemos e nos constituímos como sujeitos. A linguagem, assim, favorece a consciência e dá sentido à percepção de si e do outro.

Um nome é mais que uma palavra ou termo, ele nos garante o pertencimento, é um lastro que nos liga á nossa história, e traz tantos outros sentidos além daqueles presentes num dicionário.

Conforme vão se constituindo estas relações, chegamos à idéia de um inconsciente linguageiro, estruturado como linguagem (Belintane, 2006). Seguindo este percurso, pode-se dizer que a compreensão da linguagem nos dá preciosas pistas para a compreensão do inconsciente e suas estruturações. A partir de alguns pontos de aproximação, procuraremos desenvolver estas importantes relações.

Um primeiro ponto de intersecção poderia ser a relação dual, ou seja, a relação eu x outro. A linguagem só existe e faz sentido num contexto que envolve um outro com quem comunicamos; ela pressupõe o outro, não apenas o outro como interlocutor fixo, mas, também, como uma dimensão interior, uma polaridade, ou desejo algo que nos faz partirmos de nós mesmos em busca de contato, da comunicação.

É esta tendência de busca por uma completude perdida, o sentimento da falta, que mobiliza o ser humano a buscar seus desejos. A falta tem um papel mobilizador, possibilita o movimento. O outro é fundamental, também, para o psiquismo: uma criança sozinha não sobrevive, são necessários cuidados físicos e conforto emocional. É a partir desta falta inicial que o sujeito parte para novas relações, entrando na linguagem e explorando as inúmeras possibilidades de satisfação de seus desejos e necessidades.

De Lemos, em seu artigo “Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudanças”, de 1992, postula que a interação com o outro é uma condição necessária para a aquisição de linguagem, em oposição às propostas sóciointeracionistas e construtivistas, que enfatizam os processos subjetivos de significação.

Para a autora, os diálogos entre adulto e criança devem ser compreendidos como unidade de análise para as fases iniciais da aquisição de linguagem. Retomando o estruturalismo de Jakobson e Saussure, ela vai além da noção de signo como unidade de dupla face em que significante e significado se encontram inerentemente relacionados um ao outro, e propõe uma releitura da teoria, em que as unidades lingüísticas se derivam de relações.

Avançando nestes conceitos, De Lemos se apóia no programa teórico do estruturalismo para preencher algumas lacunas presentes na aquisição da linguagem, como por exemplo, a questão do discurso do outro como ponto crucial para o desenvolvimento lingüístico da criança, e também sobre a questão das categorias de língua constituída para a criança que está ainda num processo de constituição:

em primeiro lugar, porque permite dar conta do processo pelo qual o léxico é categorizado e também permite considerar a relação de solidariedade dessa categorização com a formação de estruturas. Em segundo lugar, porque na medida em que os processos metafóricos e metonímicos responsáveis por esta categorização são interdependentes, não é possível supor a aquisição ordenada de componentes: supor, por exemplo, que o léxico preceda e condicione a aquisição da morfologia e da sintaxe (De Lemos, 1992, p. 106).

Compreendemos que autora considera o outro “enquanto discurso ou instância de funcionamento da língua constituída”.

Pode-se dizer que a linguagem dispensa o real, não porta em si o objeto real, vive basicamente da substituição. Esse princípio é, também, a essência da constituição do psiquismo, em que os objetos reais vão sendo substituídos por seus representantes simbólicos.

Ao longo da vida, nossas experiências vão deixando marcas que formam a subjetividade de cada um; estes traços estarão sempre participando de nossas decisões, interferindo em nossas escolhas e postura frente à vida. E assim, cada indivíduo se serve do que é coletivo para fazer-se único. O encontro com um texto, com uma idéia ou obra de arte, pode ser atravessado por fatores desconhecidos, que nem sempre podemos explicar, mas que estão dentro de cada um de nós.

Em seu sentido organizador, a linguagem traz um contorno ideológico impresso sobre os objetos que os confere sentido. A partir do estabelecimento da linguagem, os sentidos passam a funcionar indiretamente, aceitando sempre a superposição do simbólico, do signo. O objetivo primeiro desta “engrenagem” é movimentar-se com perfeição, de forma que cada parte ou peça desempenhe seu papel para que as coisas caminhem no sentido da ordem.

Porém, eventualmente alguns “descompassos” acontecem, perturbando esta organização: o inconsciente rompe as censuras e se faz presente, subvertendo a ordem e manifestando-se por meio de chistes, lapsos ou atos falhos. A linguagem, também, cava seus espaços para encaixar mensagens do inconsciente: são as criações poéticas, as metáforas, metonímias, antíteses... Tais construções da língua revelam uma maleabilidade e flexibilidade que proporciona o acesso a diferentes emoções e vivências que remontam ao funcionamento do inconsciente.

Com o objetivo de acompanhar esta dinâmica, nossa análise se divide em dois grandes eixos: elementos discursivos e elementos lingüísticos. Sendo que o primeiro diz respeito às relações de comunicação e troca, enquanto os elementos lingüísticos referem-se à produção do discurso.

Elementos discursivos

Os elementos discursivos enfocam, principalmente, o caráter comunicativo, observado do ponto de vista da produção e recepção do discurso. Trata-se de um enfoque nas situações de interlocução, ou seja, de encontro e troca entre os participantes. Analisaremos então, neste primeiro bloco: a narrativa e a narração; o cenário e os tópicos; a construção das seqüências narrativas; e a descrição dos mecanismos do sonho.

A narrativa e a narração

A narrativa e a narração identificam os diferentes momentos do processo de produção do texto oral. Genette (1972) preocupa-se em caracterizar os diferentes níveis de consideração do que denomina *realidade narrativa*; são eles: história, narrativa e narração. O autor indica como *história* o significado ou conteúdo narrativo (ainda que esse conteúdo se revele, na ocorrência, de fraca intensidade dramática ou teor factual); *a narrativa* propriamente dita, seria o significativo, enunciado, discurso ou texto narrativo em si, enquanto que a narração seria o ato narrativo produtor e, por extensão, o conjunto da situação real ou fictícia na qual toma lugar.

No presente trabalho, assim como na proposta de Genette, a análise do discurso narrativo envolve essencialmente o estudo das relações: entre

narrativa e narração, entre narrativa e história, entre linguagem e inconsciente, entre sonho e vigília, entre o locutor e seu interlocutor.

A narração, entendida como ato e processo de produção do discurso narrativo, envolve necessariamente o narrador como sujeito responsável por esse processo. Por suas características de dinamismo e representação - o relato expresso de eventos e conflitos que configuram o desenvolvimento de uma ação, a narração implica a determinação do tempo em que decorre o evento a ser narrado, os elementos que revelam o tipo de conhecimento e o contexto em que o acontecimento se deu.

Já a narrativa pode ser definida como o produto da narração. Ela não está circunscrita ao momento de produção, mas ultrapassa esse tempo situando-se com independência. A narrativa tem a possibilidade de retomar ou remontar a experiência vivida, sem necessariamente estar vinculada a essa situação; ela tem um caráter de transcendência em relação ao momento de sua produção.

Cenário e Tópicos

Segundo Fávero, Andrade & Aquino (2005) a produção de um texto oral, escrito, ou de uma situação de conversação, traz em si um conflito a ser resolvido, um problema a ser equacionado: pode ser uma experiência vivida (ou sonhada) a ser traduzida em palavras, um ponto de vista a ser defendido, um pedido a ser feito etc. O modo lingüístico, a forma de dar conta dessas tarefas, tem uma organização própria e pode ser compreendido, organizado e analisado se nos valem de instrumentos adequados para este exercício. Entre os principais organizadores do texto oral, que nos ajudam a compreendê-lo, temos a organização tópica, os turnos conversacionais, os cenários, entre outros.

O cenário é construído pelo narrador como um importante recurso para situar o interlocutor. Em nossos dados, verificamos uma grande preocupação por parte dos sujeitos com a “montagem” do cenário, pode-se dizer que se preparava um palco onde se desenvolveria o “espetáculo” que estava prestes a ser compartilhado.

De acordo com Guimarães (2004) a narrativa autônoma é compreendida como aquela na qual a criança se preocupa em providenciar pistas referenciais

necessárias para sua compreensão. Em seus estudos sobre a autonomia narrativa, a autora aborda questões diretamente relacionadas à referência espacial: o aparecimento e presença de moldura espacial em narrativas de crianças. Pesquisando longitudinalmente duas crianças dos 5 aos 9 anos, a autora acompanhou o desenvolvimento do discurso narrativo, explorando variações entre as crianças e caracterizando diferentes momentos do processo.

Um dos papéis do interlocutor no processo de construção conjunto de narrativas é orientar-se e/ ou orientar o parceiro com relação ao cenário da narrativa. Procuramos relacionar a presença da moldura espacial (Hickmann,1994), entendida como a informação espacial mais importante, presente geralmente no início da narrativa, garantindo a informação de fundo que orientará espacialmente toda a história, com autonomia narrativa. Na maior parte das vezes, a introdução do personagem principal da narrativa ocorre simultaneamente ao estabelecimento da moldura espacial, no início da narrativa. Orientou-nos a hipótese de que a narrativa autônoma se desenvolve concomitantemente ao surgimento da moldura espacial, no momento em que o narrador criança se torna independente do interlocutor e se preocupa em transmitir pistas referenciais que permitem a interpretação de sua narrativa.” (Guimarães, 2004, p. 898).

A autora observa que, ao longo de seu processo de aquisição do discurso, gradativamente a criança começa a narrar sozinha, prescindindo da ajuda do adulto. Nessas situações, a moldura espacial (ou cenário) aparece ocasionalmente apesar do discurso ainda ser permeado por falhas ou vazios, que podem ser preenchidos pelo adulto, em situações de tutela. Meses depois, quando criança já é capaz de narrar autonomamente, a moldura espacial se estabiliza, fazendo-se presente em todas as suas narrativas.

Uma outra observação interessante, para a nossa pesquisa, apontada pela autora, é que a preocupação com a definição do cenário é mais freqüente nas narrativas pessoais, em relação às ficcionais. Uma hipótese seria de que no caso das narrativas ficcionais (reconto de história conhecida) há pressuposição de um conhecimento partilhado que dispensaria a necessidade de um cenário para situar o interlocutor.

Uma vez situado o espaço em que se dará o evento a ser narrado, um outro aspecto que podemos considerar é a organização tópica do discurso, que nos indica os procedimentos do narrador em relação ao que está querendo comunicar.

O tópico, no sentido geral de assunto, pode ser entendido como “aquilo acerca do que se está falando” (Brown & Yule, 1983, p. 73 apud Preti, 2003).

Ele é antes de tudo uma questão de conteúdo e se estabelece num processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional. O sentido é construído na interação e assenta-se em alguns fatores contextuais como o conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias da conversação etc.

Para Fávero (2004) a noção de tópico é de fundamental importância para o entendimento da organização conversacional, e é consenso entre os estudiosos que os usuários da língua têm uma consciência intuitiva dos usos que fazem sobre o tópico nas situações de conversa.

Entre as propriedades do tópico discursivo identificamos: a centralização (é o que norteia o tópico, acerca do que se fala, pela utilização de referentes explícitos ou inferíveis); a organicidade (é a relação entre os tópicos ou assuntos sobre o que se fala); a segmentação (é a divisão dos tópicos em partes menores que se articulam) e a digressão (que é a mudança no fluxo da conversação ou do discurso).

Ao lado da organização tópica temos a seqüencialidade como uma outra forma de organização do texto. A seqüencialidade ou progressão referencial envolve os processos de introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada dos referentes, intitulado por Koch & Marcuschi (1998) como estratégia de designação de referentes. O referente é o termo selecionado para falar de um determinado tópico, atribuindo-lhe o sentido e o efeito desejado. A progressão referencial se dá com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento que se estabelece centralmente no discurso. Esta característica sugere que os referentes não sejam tomados como entidades apriorísticas e estáveis, ou seja, como objetos de mundo, mas sim como objetos de discurso, como postulam Reichler-Beguelin/Apothéloz, 1995, (apud Marcuschi, 1989).

Sobre a relação entre os processos de progressão referencial e tópica, os autores indicam que eles são distintos e complementares, uma vez que a referenciação pode funcionar como a base de desenvolvimento de um tópico e que este, por sua vez, pode direcionar ou demarcar a continuidade referencial, apesar de não garanti-la.

No presente trabalho, que tem como principal objeto de estudo as narrativas orais de sonhos produzidas por crianças, nos interessa o enfoque da

referenciação como atividade discursiva, a partir da definição de Mondada & Dubois (1995) que sugerem uma nova concepção de referente, definindo-os como objetos de discurso, em oposição a objetos de mundo, os elementos do mundo empírico, ou extra-mental, mencionados no discurso. A construção de objetos de discurso, ou mais precisamente, o processo de referenciação, dá-se durante a atividade linguageira e está na ordem cognitivo-discursiva. De acordo com Koch:

A referência é sobretudo um problema que diz respeito às operações efetuadas pelos sujeitos à medida em que o discurso se desenvolve; e que o discurso constrói os "objetos" a que faz remissão, ao mesmo tempo que é tributário dessa construção (Koch, 2006, p. 30).

A construção das seqüências narrativas

A narrativa apresenta na seqüencialidade a sua principal propriedade. Pode-se dizer que: "Uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores" (Bruner, 1997, p. 46). Cada um destes constituintes irá adquirindo uma significação, a partir do lugar que ocupa dentro do enredo da narrativa, de sua seqüência. A seqüência narrativa pode ser compreendida como uma unidade autônoma estrutural e semântica, suscetível de integrar um conjunto maior.

Como já vimos anteriormente, uma característica crucial da narrativa, segundo Bruner (1997) é que ela procura estabelecer ligações entre o excepcional e o comum. Tal fato nos leva a considerar a hipótese de que ao narrar seus sonhos as crianças podem tentar explicar o que acontece com elas. Na perspectiva de Todorov (1971), toda seqüência narrativa trataria da passagem de um estado de equilíbrio a outro, semelhante, mas nunca idêntico ao primeiro:

A 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... Há, por conseguinte, dois tipos de episódio 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)

Adam (1996) numa nova leitura do modelo proposto por Todorov e acentua a importância da análise do processo que se dá na passagem e

transformação do estado inicial (Pn1) em um estado final (Pn5). As proposições intermediárias (Pn2 - Pn3 - Pn4) são importantes no sentido de que asseguram tal transformação. O autor não considera, entretanto, que um estado inicial seja, necessariamente, um estado de equilíbrio, sendo possível que uma narrativa já inicie a partir de um estado de desequilíbrio. Isso amplia as possibilidades de utilização do modelo proposto por Todorov.

A sucessão de eventos corresponde, segundo Adam, a um constituinte da narração, mas é apenas um deles; o encadeamento dos fatos narrados é marcado, sobretudo, pelas relações causais. Não se pode negligenciar o conflito, ou, como explicam Coirier, Gaonach & Passerault (1996), um acontecimento negativo que desencadeia uma complicação para determinado personagem ou para a história como um todo. É o conflito que permite estabelecer as relações entre os eventos, tanto de causa/conseqüência como de outra ordem, como finalidade, reciprocidade. No cerne do conflito está a percepção dos estados internos dos personagens da narrativa, que pode ou não ser considerada pelas crianças.

Do ponto de vista da articulação da ação, temos três modos de organização das seqüências narrativas:

- encadeamento ou ordem cronológica (quando os eventos vão sendo introduzidos segundo a ordem em que aconteceram na experiência do sujeito);
- encaixe (quando uma ação é introduzida dentro de uma outra que estava sendo narrada e que depois será retomada);
- alternância (quando várias seqüências, histórias, ações ou acontecimentos vão sendo narrados alternadamente e concomitantemente).

A descrição dos mecanismos do sonho

Como já vimos anteriormente, o sonho é uma construção bastante particular, que obedece a regras e características próprias. Uma das principais características do sonho é sua formação em imagens, o resulta num outro tipo de comunicação. Nesse sentido, podemos observar que nas narrativas dos sonhos o conteúdo imagético e os recursos descritivos são amplamente explorados, o que revela o primeiro esforço para traduzir as imagens originais do sonho em palavras.

Nesta categoria, nos dirigimos aos mecanismos dos sonhos, buscando identificá-los nas narrativas das crianças. Com o objetivo de explicitar os caminhos empreendidos nesta investigação retomaremos, de forma não exaustiva, os principais mecanismos do sonho já descritos no capítulo 2.

Os principais mecanismos que o inconsciente se vale para burlar a censura e ganhar a consciência são: a condensação, o deslocamento, a figuração, entre outros. Esses mecanismos funcionam segundo regras próprias, diferentes de nossa organização mental racional. São formações envolvem uma flexibilidade e maleabilidade de sentidos, imagens e emoções que se aproximam das construções poéticas, dos jogos e brincadeiras. Optamos por limitar nosso foco aos mecanismos mais comuns por constituírem a matriz dos padrões de funcionamento do sonho, uma vez que os outros, tais como a fusão, obedecem aos mesmos princípios dos aqui abordados.

A condensação pode ser compreendida como uma síntese de diversos elementos em um ponto de intersecção. O trabalho do sonho efetua uma espécie de compressão que faz com que diversas emoções, idéias ou representações se localizem num único objeto ou imagem. Tais características a aproximam das metáforas. Na metáfora acontece uma alteração do sentido original de uma palavra pela intersecção entre seu sentido original e um novo circunscrito à situação específica da construção metafórica. Nas condensações, assim como nas metáforas, acontece uma intersecção entre traços significativos, e algumas vezes uma palavra, imagem ou termo sintetiza vários outros sentidos, dando margem a diferentes associações.

O deslocamento, como o próprio termo exprime, opera uma mudança no foco do objeto a ser considerado, retirando a importância de um objeto e colocando-a em outro mais neutro e próximo a ele por contigüidade. Nos deslocamentos, a importância ou intensidade de uma representação se transfere para outro elemento secundário, próximo ao primeiro. Essa valorização de elementos aparentemente sem importância para o sonho, pode estar desviando a atenção de emoções ou sentimentos mais profundos ou significativos para o sujeito. É por seu caráter de contigüidade que deslocamento e metonímia se aproximam. Na metonímia uma palavra ou expressão ganha um novo sentido por uma relação de inclusão ou implicação.

Pelas relações se estabelecerem dentro de um mesmo plano, estas se aproximam ao deslocamento descrito por Freud.

A figuração é uma exigência a qual estão submetidos os pensamentos do sonho; eles sofrem uma seleção e uma transformação em imagens, sobretudo visuais. O sistema de expressão que constitui o sonho tem suas leis próprias, que exige que todas as significações, até os pensamentos mais abstratos, expressem-se por imagens.

A elaboração secundária é um trabalho posterior sobre o sonho: é o produto do encontro da consciência com o sonho. Por meio deste mecanismo, os conteúdos caóticos oriundos do sonho são organizados e traduzidos para uma forma coerente e lógica. Lacunas são preenchidas e uma fachada de harmonia é criada. Como o próprio nome diz, este é um trabalho posterior, ou seja, ele marca um segundo momento em que a consciência atua sobre o material onírico, tornando-o mais coerente e compreensível.

Elementos lingüísticos

Com relação aos elementos lingüísticos, nos deteremos em alguns aspectos de organização do discurso tais como: os marcadores conversacionais (que nos auxiliarão na observação da coesão e coerência do texto), as perguntas e respostas (para explorar a ocorrência de tutela); a variação no emprego dos tempos verbais; a repetição e a subjetividade.

Marcadores conversacionais

Os marcadores conversacionais são considerados aqui como referenciais para observarmos a coesão e coerência no texto falado.

Aponta Marcurschi que a conversação demanda instrumentos próprios para sua compreensão e análise, portanto, não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas utilizadas para a língua escrita.

Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna entre unidades constitutivas de turno. Isto sugere que os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas. (Marcuschi, 1986, p. 61).

Os marcadores conversacionais são elementos típicos da fala que ajudam a construir, dar coesão e coerência ao texto falado; mesmo não integrando o conteúdo cognitivo do texto, eles contribuem para a articulação entre as unidades cognitivo-informativas e a interação entre os interlocutores, revelando e marcando as condições de produção do texto.

Pode-se dizer então, que os marcadores conversacionais definem-se pelas suas propriedades de amarrar o texto não só como estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal.

Como nos indica Urbano (2003) as possibilidades de organização dos marcadores conversacionais são inúmeras: eles podem ser considerados pelo aspecto formal ou estrutural, de acordo com suas funções ou posição.

Uma primeira classificação divide os marcadores entre lingüísticos (abarcam toda uma classe de palavras ou expressões recorrentes do discurso oral e outras expressões que não são sequer lexicadas) e não-lingüísticos (englobam o olhar, o gesto, riso, e movimentos diversos). Temos, ainda, os recursos supra-segmentais, que trazem uma natureza lingüística, porém não de caráter verbal, tais como as pausas e o tom de voz. Em relação ao posicionamento, eles podem ser considerados iniciais, mediais, ou finais em relação às unidades lingüísticas com as quais estão envolvidos.

Santos (2003) propõe um enfoque diferente para os marcadores, designando-os articuladores textuais, e considerando-os numa perspectiva textual-discursiva, que explora as estratégias de organização do discurso, em oposição às classificações morfológicas formais propostas pela tradição gramatical. A autora questiona o tratamento dado às chamadas “conjunções”, e aponta sua participação no processo de progressão narrativa e coesão textual.

Ao analisar os articuladores *e*, *mais*, *aí*, *então*, suas combinações, e a forma *e daí*, Santos chama a atenção para o importante valor textual-discursivo dos articuladores nas narrativas, transcendendo as fronteiras do período (coordenação e subordinação) e colaborando para a compreensão do uso dos articuladores como recursos para a coesão e progressão narrativa.

Perguntas e respostas

As perguntas e repostas são exploradas aqui com o objetivo de verificar a ocorrência e importância das situações de tutela no encontro entre a pesquisadora e as crianças e o efeito desta relação no produto final da narrativa.

Compreendemos a tutela como um procedimento de construção do discurso, como indica Brandt (1992) apud Melo (2005). Nesse sentido, tal prática envolve uma relação, e não uma ação isolada, uma vez que é o vínculo estável entre aquele que tutela (*étayant*) e aquele que é tutelado (*étayé*) que possibilita eventuais avanços na performance discursiva da criança. É preciso acreditar, reforçar e acolher o conteúdo que se recebe buscando nele significados.

Segundo Mac Kay (2001) a tutela está inscrita nas propriedades da linguagem e se estabelece desde os primeiros momentos de vida da criança com a mãe. Esse jogo de vozes e diálogos abre espaço para a aquisição e desenvolvimento da fala. Do ponto de vista psicológico, podemos ir além, ao considerar esta uma experiência que oportuniza a diferenciação entre o eu e o outro, o que viabiliza a constituição do sujeito.

François (2004) discute os efeitos da tutela em situação de discurso oral, diferenciando-a de outras situações de encontro adulto-criança, como, por exemplo, as situações de jogo de construção analisadas por Bruner (1991). Ressalta François que as atividades de tutela languageiras não envolvem, necessariamente, situações de transmissão pedagógica entre parceiros com experiências diferenciadas. Para o autor, salienta-se a importância de um enquadre específico, uma ambientação propícia, que facilitaria a participação e autoria da criança. Neste cenário, apenas a presença cuidadosa e interessada do adulto, seus olhares e sorrisos, já viabilizariam avanços na produção da criança.

Por se tratar de uma relação, é importante cuidar, também, dos eventuais “excessos”, que levariam a uma situação contrária ao desejado, denominada pelo autor de “contra-tutela”. Tal situação acontece quando a intervenção do adulto ultrapassa a zona de desenvolvimento proximal da criança (Vygostky, 1989), incidindo além de suas capacidades cognitivas.

A tutela pode ser organizada em diferentes tipos, variando de acordo com o enfoque considerado e efeito produzido. Uma primeira classificação, proposta por François (1996) a divide entre global (quando a própria situação de diálogo convida a criança a explorar novas possibilidades de desempenho, a partir da presença do adulto) e local (quando um adulto orienta a criança sobre um contexto específico). Com relação ao efeito produzido, Bittar (2002) descreve diversas modalidades, das quais identificamos em nossa pesquisa a *tutela com efeito positivo dentro da modalidade complementar*: quando a pesquisadora favorece a ampliação estrutural da fala da criança.

Tempos verbais

Sendo a narrativa o relato de experiências passadas, espera-se que os verbos que se referem a esses acontecimentos estejam no tempo passado. Porém, vários trabalhos abordam a variação dos tempos verbais na narrativa. Entre eles colocam-se Wolfson (1978) e Schiffrin (1981), que examinaram a alternância entre passado e presente histórico no que denominam “narrativas representadas” e Sá (2006), que explora a variação presente e passado nas narrativas conversacionais.

O uso do presente ao relatar acontecimentos tem sido tradicionalmente interpretado como recurso para tornar mais vívidos e dramáticos os acontecimentos passados. Assim, o narrador dá a impressão de estes ocorrerem no momento da fala.

Segundo Cunha & Cintra (1985) o presente histórico é “um processo de dramatização lingüística de alta eficiência, se utilizado de forma adequada e sóbria, pois que seu valor expressivo decorre da aparente impropriedade, de ser acidental num contexto organizado com formas normais de pretérito”. (438)

Outro aspecto levantado como explicação para o uso do presente histórico é o grau de envolvimento do narrador com a história ou experiência que está sendo narrada.

Wolfson (1978) postula que é mais relevante considerar a variação entre tempos verbais do que o momento em que esta mudança ocorre. Por outro lado, Sá (2006) defende a idéia de que o emprego do presente revela a nítida intenção do narrador em trazer mais vivacidade e presentificação ao que está sendo narrado, argumentando que: “o uso do presente histórico tem relevância

em si mesmo, ele funciona como importante artifício avaliativo de que dispõe o narrador para ressaltar determinados acontecimentos em detrimento de outros, e dramatizar a história, distinguindo algumas partes de seu relato.” (164)

Para a autora, o fato de não existirem elementos situacionais ou lingüísticos e nem mesmo temas que atuem no sentido de restringir ou favorecer a alternância entre passado e presente histórico, justifica sua afirmação de que ele tem uma relevância em si mesmo. Ela explora ainda os ambientes lingüísticos mais propícios à ocorrência da variação entre os tempos verbais - passado x presente histórico, levantando locuções que viabilizam ou limitam seu uso.

Repetição

Segundo a literatura a repetição pode ser entendida como uma importante estratégia para a composição textual e interação discursiva na língua falada. Do ponto de vista funcional, a repetição define-se como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo.” (Marcurschi, 1996, p. 97)

No processo de interação, uma das estratégias de composição de texto a que os interlocutores mais recorrem é a repetição. O uso repetido dos mesmos segmentos lingüísticos na cadeia discursiva contribui para a leveza textual, criando condições facilitadoras que, por um lado, permitem ao ouvinte ter tempo de assimilar melhor as informações, por outro, propiciam ao falante as circunstâncias precisas não só para organizar o seu discurso, mas também para acompanhar e avaliar a coerência textual. A repetição auxilia ainda a coesão e a realização de seqüências mais compreensíveis, além de promover o prosseguimento da organização tópica e favorecer o envolvimento entre os participantes da comunicação textual.

Constata-se, portanto, que a repetição não é apenas uma simples característica da língua falada. Ela assume diversas funções, tornando-se, por conseguinte, essencial em uma gramática da textualização nessa modalidade de língua. Parafraseando Koch (1990) a repetição não é um descontinuador textual, mas sim uma estratégia lingüística empregada com a finalidade de estruturar o discurso.

Subjetividade

Segundo Benveniste (1976), a subjetividade é entendida como “a capacidade do locutor para se propor como “sujeito”. Essa proposição como sujeito tem como condição a linguagem. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego”. (p.288) Assim sendo, essa propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa e o seu status lingüístico. Além disso, para o referido autor, a subjetividade é percebida materialmente num enunciado através de algumas formas (dêixis, verbo) que a língua “empresta” ao indivíduo que quer enunciar; e quando ele o faz, transforma-se em sujeito.

Ele afirma que existem marcas explícitas da subjetividade na linguagem. As mais evidentes são os pronomes pessoais eu e tu, seguidos de todos os outros dêiticos. Indica também o autor, que o simples ato de falar, de eleger certos recursos expressivos em lugar de outros, já revela a presença da subjetividade na linguagem.

Retomando o pensamento de Benveniste sobre a concepção de língua e linguagem, percebemos que ela é entendida como o lugar e o fundamento da subjetividade, e esta, por sua vez, é percebida e tem valor numa relação dialógica, intersubjetiva. Os sujeitos pela via da língua, constroem sentidos interativamente no discurso.

Assim sendo, tais elementos da teoria enunciativa contribuem para a compreensão da narrativa do sonho da criança porque este processo também é entendido como social, interativo, intersubjetivo e construído entre a criança e a pesquisadora, mas também envolve diferentes aspectos que participam do processo como o contexto em que ela vive, suas experiências pessoais e manifestações inconscientes.

Para que a comunicação efetiva se estabeleça, é importante que o adulto se interesse pela fala da criança, participe dessa construção, valorize sua subjetividade e acolha suas intenções e propósitos.

Essas categorias de análise foram utilizadas para o estudo das ocorrências de nossa pesquisa pela diversidade de material encontrada e pela

preocupação em contemplar os principais aspectos dessa forma de manifestação lingüístico-discursiva – a narrativa do sonho.

Resumindo esquematicamente tais categorias, temos:

Quadro 1 - Elementos discursivos

| Categoria de análise | Descrição | Exemplo |
|-----------------------------------|--|---|
| Narrativa/ narração | A produção do texto pela criança e o produto desse exercício | “Eu já sonhei, eu sempre sonho, eu vou contar...” “essa noite eu sonhei que eu ‘tava’ lá na barra seca e tinha um tubarão.” |
| Cenário e tópicos | O cenário é a moldura que acolhe a narrativa, e traz indicadores sobre a atmosfera do sonho. O tópico é o elemento estruturador da conversação, aquilo sobre o que se fala. | “É que a Sandra, a Ju e eu a gente ‘tava’ num castelo, que a gente era princesa.” “Daí o cachorro, o cachorro correu, co.. correu atrás de mim e o pai, o MEU pai foi lá fora comigo. Daí ele me ajudou..me fugiu..Me ajudou a fugir do cachorro.” |
| Construção de seqüência narrativa | Unidade autônoma estrutural e semântica completa | Eu sonhei que estava viajando para Marília. A gente tava na estrada. Eu, meu pai e a mamãe. A estrada era bem longa. |
| Descrição de mecanismos do sonho | Condensação, deslocamento, figuração, elaboração secundária. | ...eu desci correndo e eu vi o vovô na cadeira. Mas ele tava com o boné do meu pai e eu olhei e vi que o vovô tava com a cara do meu pai, com o mesmo boné, que tem aquela letra N. |

Quadro 2 - Elementos Lingüísticos

| Categoria de análise | Descrição | Exemplo |
|-----------------------------|---|--|
| Marcadores conversacionais | São elementos da arquitetura conversacional, organizam-se em verbais, não verbais e supra-segmentais. | “...daí eu nadei...” “Eu fiquei presa com a roupa ((faz movimentos de tentar soltar-se))” “Ela..ela...não estAVA desmontada.” |
| Perguntas e respostas | Interessa aqui as P-R que indicam situações de tutela. | P- <i>Presas? E depois?</i> R- Depois tinha um..uma chave jogada no chão e a gente abriu a porta e ficou livre do castelo. |
| Tempos verbais | A variação dos tempos verbais aparece como tentativa de enfatizar e atualizar a experiência narrada. | ...puxei com o braço preso. Não soltava nunca. Eu grito: Manu, socorro! Me ajuda! |
| Repetição | As repetições retomam uma intervenção, um turno de fala ou uma seqüência discursiva anterior. | E daí eu pulava, pulava, e....eu ia, né? |
| Subjetividade | Focalizaremos as construções que, segundo Possenti, transformam o locutor em sujeito. | Eu..lá no sonho..parecia o Peter Pan e as crianças lá do filme. |

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Palavras são brinquedos que não ficam velhos.
Quanto mais as crianças usam as palavras, mais elas se
renovam.*

José Paulo Paes

O relato do sonho nos oferece um texto inédito e genuíno, que traz em si muitas vozes: do narrador, de seu inconsciente, da cultura em que está inserido, de seu contexto real, assim como de sua realidade psíquica.

O sonho é inegavelmente de quem o produz; porém, seu relato, o exercício de produzir a narrativa e o resultado desse processo, é algo construído no encontro entre duas pessoas que se envolvem numa forma de comunicação específica, lançando mão dos recursos que dispõem para dar conta de tal desafio.

Parafraseando François (1996), são as narrativas dos outros que nos servem de modelo de pensamento e de ser, e assim passamos nosso tempo a nos contar a nós mesmos nosso futuro, nosso passado e o que somos. O autor ressalta ainda que: “o fato de contar a si mesmo ou aos outros é bem uma das características que faz a originalidade do ser humano” .(p.220)

Adentrando o universo dos sonhos e seus relatos, exporemos aqui os resultados de nossa pesquisa em diálogo com as principais referências que nos indicaram as trilhas de nosso caminho. Cientes da multiplicidade de possibilidades de interpretação e análise, é importante ressaltar que estamos propondo um recorte entre tantas vertentes possíveis, e que, ao optarmos por iluminar determinado enfoque, outros ficam obscurecidos.

Para fins de organização, nossa análise está dividida em dois grandes eixos elementos discursivos e lingüísticos que remetem aos focos principais sob os quais consideraremos a narrativa do sonho. Nosso foco principal é a análise qualitativa das narrativas, mas empreenderemos também, de forma não exaustiva, a análise quantitativa de alguns aspectos revelantes.

As narrativas das crianças sobre seus sonhos serão consideradas sob os aspectos descritivos e interpretativos, de forma a identificar as características da narrativa do sonho. Em cada narrativa vamos apreciar elementos específicos de um ou outro aspecto considerado em nossas

categorias, de acordo com suas ocorrências. Não pretendemos aqui esgotar todas as vertentes de cada uma das narrativas, focalizaremos o que mais se evidencia em cada produção.

Adentrando às narrativas: como e o que nos contam as crianças sobre seus sonhos

Exemplo 1

(L.W., 7 anos)

*L.W.: No dia do meu aniversário...Não, perafá... quer dizer... quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlte, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu descí no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. Ela ...ela ... não estAVA desmontada. Tava ali mesmo, onde a gente brincou. Tava inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu pulava, pulava, e...eu ia né? Ia muito alto. Alto, alto, alto, alto... Eu subi e voei. **Eu ficava assim “impulsada”, lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. E daí eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu.** Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)*

P (pesquisadora): E depois?

L.W.: Depois? Eu não sei...

P: Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

L.W.: Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.

Podemos observar no exemplo que ao dizer: “E daí eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu.” L. faz um “aparte” em seu relato para explicar para a pesquisadora o que contará a seguir. Pode-se dizer que o processo de narração se mistura à narrativa (Genette), uma vez que o texto oral é construído na hora, sem um planejamento prévio. Vale ressaltar que ela inclusive “inventa” uma palavra para descrever suas vivências (“impulsada”). Neste exemplo, identificamos processo e produto coexistindo num mesmo contexto, por se tratar de uma experiência muito intensa, em que a criança traduz, compreende e compartilha suas vivências num momento único, que

permite a integração de exercícios tão diversos. É neste sentido que François (1996) considera a narrativa do sonho como um texto ímpar, que se define pelas múltiplas possibilidades que o integram: o vai-vem entre sonho e realidade, a indeterminação e repetição, entre outras.

A plasticidade expressa na palavra “impulsada” é uma importante característica do discurso da criança. Ao narrar, a criança lança mão de recursos que muitas vezes já não estão disponíveis aos adultos, o que resulta em produções inéditas e muitas vezes reveladoras do processo de construção desse texto.

Exemplo 2

(P.P.M., 6 anos)

P.P.M.: Eu sonhei que eu ‘tava’ lá na rua.

(J.S.M., 6 anos)

J.S.M.: É que a Sandra, a Ju e eu, a gente ‘tava’ num castelo.

(C.P.C., 7 anos)

C.P.C.: Essa noite eu sonhei que tava lá na Barra Seca e tinha um tubarão. Eu nadava e ele me seguia. A água estava clara e rasa.

Agrupamos neste exemplo três trechos de narrativas que situam o cenário em que acontece a narrativa. Esta é uma importante habilidade discursiva, que se estabelece gradativamente no processo de aquisição do discurso oral autônomo e indica a preocupação da criança em localizar o interlocutor em sua experiência, de forma a conseguir maior compreensão e troca comunicativa. No percurso que leva ao domínio de tal habilidade, observa-se que as crianças passam por diferentes etapas, que envolvem desde a supressão da moldura ou cenário, até descrições detalhadas destes importantes referenciais (Guimarães, 2004).

A partir dessas informações, pode-se afirmar que a presença do cenário em 100% de nosso *corpus* indica que as crianças em questão empenham-se em situar o pesquisador em seus relatos, delimitando contextos, e já são capazes de realizar narrativas autônomas.

Exemplo 3

(L.S.A., 7 anos)

L.S.A.: Eu...eu sonhei lá com o buraco. Eu tinha caído. Não! Eu estAVA CAÍNDO no buraco fundo. Lá embaixo era escuro e frio, gelado. Tinha gelo e pedra e raízes e folhas compridas de eucalipto."

No que se refere ao preenchimento de eventuais lacunas relacionadas ao cenário, observamos que uma criança se beneficiou de perguntas em situação de tutela complementar (o adulto se preocupa em favorecer a ampliação da produção da criança).

Exemplo 4

(J.S.M., 6 anos)

P: E o que acontecia no castelo?

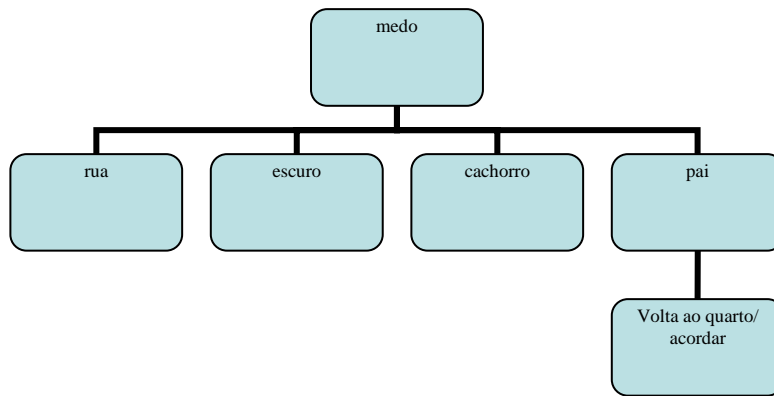
J.S.M.: A gente tava num morro presas.

No exemplo a seguir, temos a oportunidade de verificar outro significativo elemento de composição do discurso, que é a organização tópica. Ao explorar os recursos disponíveis para delimitar sobre o que se fala e como se fala, acessamos interessantes estratégias usadas pelas crianças.

Exemplo 5

(P.P.M. 6 anos)

P.P.M.: Eu..eu sonhei lá na minha cama no escuro. Eu sonhei que tava lá na RUA...Lá com o meu..o meu pai. Daí o cachorro, o cachorro correu...co correu atrás de mim e o meu pai foi lá fora comigo. Daí ele me ajudou ...me fugiu. Me ajudou a fugir do cachorro. Eu com medo, né, meDÃO do cachorro. Daí eu sonhei que eu acordei, eu tava na minha cama. Daí eu ((se movimentava na cadeira, com se estivesse despertando)), meu olho abriu e::: eu vi que tava lá no meu quarto. Eu falei: Paiê! Manhê! Eu acordei!" E o cachorro, não estava lá no meu quarto NÃO! Ele tava só no meu sonho. E acabou. Foi isso.



Exemplo de quadro tópico – aplicado ao relato de PPM.

Neste exemplo, pode-se dizer que o principal tópico abordado por P. é o medo, que aparece sob diferentes “roupagens” – a rua, a solidão, o escuro, o cachorro, a fuga. O pai aparece como elemento novo, que salva a criança da situação de perigo. Este seria um segundo tópico, que se integra aos primeiros segmentos apresentados. Como sub-tópicos teríamos o “retorno” ao quarto, o chamar os pais e a verificação de que o cachorro não era real – estava circunscrito ao mundo do sonho. O tópico pode ser compreendido também como um rebus, ou seja, como uma cifra a ser interpretada por diferentes facetas até a compreensão completa.

Tal desafio pode ser ainda maior quando o tópico é substituído por diversos referentes, que são os seus “substitutos”. De acordo com Koch & Marcuschi (1998) a progressão referencial se dá com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento que se estabelece centralmente no discurso.

No exemplo 6, podemos identificar o caráter referencial nos moldes relatados:

Exemplo 6

(C.P.C., 7 anos)

P: Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

C.P.C.: *Essa noite eu sonhei que eu tava lá na Barra Seca e tinha um **tubarão daqueles GRANDES, não sei se era um ‘raposa’ ou um ‘branco’**. Eu nadando e ele me seguindo. A água estava clara e rasa. Daí eu nadei muito e ele me seguiu até perto da areia, sabe?... sabe ali perto, onde tem as pedras. Ele não me atacava porque eu nadava mais rápido. Eu ia afastando e **uma sombra ali** bem atrás. Bem*

pertinho, mas sem atacar. Daí ele ouviu algum barulho e mudou de direção, saiu nadando para o outro lado...E...eu olhei assim de LOnge.

P: E depois? Aconteceu mais alguma coisa?

C.P.C.:Depois acabou, não aconteceu mais nada. Nem sei se eu acordei...Eu gostei desse sonho. Porque.. porque eu gosto de tubarão, né? Eles podem achar que eles....que...que eles são maus, mas não são não, viu? Eles são da espécie deles!

No relato de C. observamos que ele discorre sobre seu sonho descrevendo-o com detalhes e remontando a atmosfera do sonho (François). Já neste primeiro trecho, ele se utiliza do referente e assume o conhecimento partilhado com o interlocutor em relação às espécies de tubarão quando diz: “daqueles grandes, não sei se era um raposa ou um branco”.

Ao referir-se ao local até onde foi seguido pelo tubarão, mas uma vez invoca a familiaridade da pesquisadora com a praia a qual se *refere*: “Daí eu nadei muito e ele me seguiu até perto da areia, sabe?... sabe ali perto, onde tem as pedras”.

No último trecho, C. estabelece um diálogo com a pesquisadora ao opinar sobre os tubarões e seu *status*. Nesta passagem, ele se utiliza do pronome “eles” indiferenciadamente para referir-se aos tubarões e às pessoas que não gostam desses animais, como podemos verificar no trecho: “Porque eu gosto de tubarão, né? **Eles** podem achar que **eles**....que....que **eles** são maus, mas não são não, viu? Eles são da espécie **deles!**”

Acerca desse tipo de formulação referencial, Koch & Marcuschi (1998) apontam que, na realidade, o que se observa é uma atividade de “designação referencial em que não há a necessidade de postular a existência de fenômenos e fatos, mas que estes se colocam como necessidades (realidades) discursivas”. (p.73). Os autores apontam ainda que muitas vezes, mesmo sem antecedentes contextualmente explícitos, alguns referentes são facilmente compreendidos pelos participantes da conversação, o que nos remete à ação de atividades cognitivas específicas, características da oralidade, o que justifica a criação de instrumentos diversos e caminhos inéditos para sua compreensão.

No que se refere às seqüências narrativas, tendo como principais referências Bruner (1997) e Adam (1997), buscamos verificar como as crianças

estruturam suas narrativas e como organizam as proposições intermediárias justamente na passagem de um estado inicial a um estado final, assim como procuramos verificar a presença do conflito, ou nó nos relatos das crianças.

Exemplo 7

(J.S.M., 7 anos)

J.S.M.: É que a Sandra, a Ju e eu, a gente tava num castelo e a gente era princesa.

P: E o que acontecia no castelo?

J.S.M.: A gente estava num morro, presas.

P: Presas? E depois?

J.S.M.: E depois tinha um...uma chave jogada no chão e a gente abriu a porta e ficou livre do castelo.

Neste exemplo se estabeleceu uma situação dialógica entre J e a pesquisadora, uma vez que diante do silêncio da criança frente à questão formulada e proposta pela pesquisadora, naturalmente foi desenvolvida uma situação de tutela, a partir da qual a J. conseguiu assumir a autoria do discurso, definindo a seqüência de acontecimentos vivida em seu sonho. É possível identificar a construção de uma seqüência narrativa que parte de uma situação inicial – princesas presas no castelo – seguida de duas ações encadeadas – localizar a chave e abrir a porta, que leva à mudança e chegada ao estado final – ficar livre do castelo. Vale ressaltar também que se preservam as relações de causa e efeito (chave-abrir) e de temporalidade (antes-depois) em todo o relato.

Exemplo 8

(P.P.M., 6 anos)

P.P.M.: Eu..eu sonhei lá na minha cama no escuro. Eu sonhei que tava lá na RUA...Lá com o meu..o meu pai. Daí o cachorro, o cachorro correu...co correu atrás de mim e o meu pai foi lá fora comigo. Daí ele me ajudou ...me fugiu. Me ajudou a fugir do cachorro. Eu com medo, né, meDÃO do cachorro. Daí eu sonhei que eu acordei, eu tava na minha cama. Daí eu ((se movimenta na cadeira, com se estivesse despertando)), meu olho abriu e::: eu vi que tava lá no meu quarto. Eu

falei: Paiê! Manhê! Eu acordei!” E o cachorro, não estava lá no meu quarto NÃO! Ele tava só no meu sonho. E acabou. Foi isso.

Nesta narrativa podemos identificar a proposição inicial – dormindo na minha cama no escuro, a introdução de uma seqüência encaixada – cachorro correu atrás de mim – e as proposições intermediárias – aparecimento do pai, fugir do cachorro, voltar ao quarto, acordar, até a proposição final – chamar os pais.

A identificação dos mecanismos dos sonhos nas narrativas foi um dos grandes desafios de nosso trabalho, uma vez que estas são vivências bastante intensas e por vezes pouco compreensíveis até mesmo para os adultos. Por outro lado, a flexibilidade infantil se liberta da censura e dá espaço para o inusitado, e assim pudemos testemunhar genuínas comunicações inconscientes eclodindo nos relatos.

Exemplo 9

(F.R.F., 6 anos)

*F.R.F.: Eu sonhei que eu tava viajando lá para Marília. A gente tava na estrada. Eu, meu pai e a mamãe. A estrada era BEM Longa. O carro ia andando, andando...era uma retona assim até lá looonge. **O fim era no céu, lá no fundo da estrada. Mas nem dava pra ver Marília. Aí... eu... de repente a gente chegou. O papai abriu a porta e eu descí correndo e eu vi o vovô na cadeira. Mas ele estava com o boné do meu pai e eu olhei e vi que o vovô tinha a cara do meu pai, com o mesmo boné, que tem aquela letra N... Aí meu vô levanta pra minha direção, e eu pergunto: você é quem? É o papai? Mas ele era o vovô e foi lá fora brincar comigo e com o Pingo, que é o cachorro dele. E daí eu fiquei confuso, quando eu lembrei desse sonho.***

Nesse exemplo identificamos uma metáfora e uma condensação: ao dizer que a estrada acaba no céu, F. fala de uma percepção ao mesmo tempo visual (quando estamos numa longa reta enxergamos a linha do horizonte como um encontro da estrada com o céu) e também subjetiva, pois revela também a expectativa e impaciência infantil em vencer o caminho e alcançar a casa dos avós, um lugar distante e supostamente valorizado para F.: **“O fim era no céu, lá no fundo da estrada. Mas nem dava pra ver Marília..”**

Depois temos o avô e o pai “condensados” numa figura que traz características e elementos de um no outro: “O papai abriu a porta e eu descí

correndo e eu vi o vovô na cadeira. Mas ele estava com o boné do meu pai e eu olhei e vi que o vovô tinha a cara do meu pai, com o mesmo boné, que tem aquela letra N... Aí meu vô levanta pra minha direção, e eu pergunto: você é quem? É o papai? Mas ele era o vovô e foi lá fora brincar comigo e com o Pingo, que é o cachorro dele”.

Essa percepção confunde a criança, que não compreende bem o acontecimento do sonho, inclusive seu relato se conclui com o comentário de que ele ficou confuso, mas não se furta da significativa experiência de vivenciá-la e descrevê-la.

Exemplo 10

(L.S.A., 7 anos)

*L.S.A.: Eu sonhei um pesadelo. Um ..um sonho muito ruim ruim mal. Eu ..eu sonhei lá com o buraco. Eu tinha caído. Não! Eu esTAVA CAÍNDO no buraco fundo. Lá embaixo era **escuro e frio, gelado. Tinha gelo e pedra e raízes e folhas compridas de eucalipto**. Os galhos enrolaram no meu cabelo, **eu fiquei presa com a roupa**. ((faz movimentos de tentar soltar-se.)) Eu estava afundando, quase afogando e caindo. Eu puxei meu braço e tentei segurar na terra. Era uma terra mole. Era molhada, molh.. melada. Eu puxei e puxei com o braço preso. Não soltava nunca. Eu grito para a Manu: “Manu! Socorro! Me ajuda!” Eu não via nada. Eu não via a Manu. **Minha voz ia pro vazio, sumia no buraco**. Daí chega minha mãe. “Acorda, Lu, foi pesadelo!” Minha mãe deu um carinho na minha testa e eu dormi outro sonho.*

Aqui podemos identificar nitidamente o mecanismo de deslocamento, que opera uma mudança no foco do objeto a ser considerado, retirando a importância de um objeto e colocando-a em outro, neutro e próximo a ele por contigüidade.

L. enumera elementos que a prendem, impedem seus movimentos. Os elementos descritos se alinham no efeito produzido: todos estão localizando o desconforto. A voz que “ia para o vazio” traz o efeito também da metonímia, representando o fato da criança gritar e não ser ouvida na situação.

Ela traz ainda elementos bastante racionalizados, como as “folhas compridas de eucalipto”, que podem estar sofrendo efeito de uma elaboração secundária, dada a precisão de tais informações.

Um outro aspecto amplamente observado são as imagens, que se fazem muito presentes nos relatos de sonhos, como podemos observar no exemplo

abaixo, que traz dois trechos de narrativas em que o conteúdo imagético nos transporta às vivências das crianças, conferindo a sensação de estarmos compartilhando de suas experiências:

Exemplo 11

(L.W., 7 anos)

L.W.: *E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)*”

(C.P.C., 7 anos)

C.P.C.: *Ele não me atacava porque eu nadava mais rápido. Eu ia afastando e **uma sombra ali** bem atrás.*

Exemplo 13

(C.P.C., 7 anos)

C.P.C.: *Essa noite eu sonhei que eu tava lá na Barra Seca e tinha um **tubarão daqueles GRANDES, não sei se era um ‘raposa’ ou um ‘branco’***

(L.S.A., 7 anos):

L.S.A.: *Lá embaixo era **escuro e frio, gelado. Tinha gelo e pedra e raízes e folhas compridas de eucalipto.***

Ao relembrar as espécies de tubarão, uma informação que traz dados concretos e racionais em meio às idéias confusas que aparecem no sonho, observa-se a ação da elaboração secundária, que trabalha a serviço a consciência com o objetivo de “organizar” o sonho.

Os mecanismos do sonho são vivências bastante intensas para o sonhador, porém exprimi-los em palavras nem sempre é uma tarefa fácil. Com frequência observa-se que tais mecanismos, ou partes de sonhos, são evocadas em situações inusitadas, em que algum outro tipo de referência, experiência ou imagem traz de volta à consciência o conteúdo onírico. Por exemplo, ao sentar-se num lugar específico, ao arrumar determinados objetos em certa ordem, ou avistar uma pessoa, o sonhador pode lembrar-se de algo que aconteceu em seu sonho, remontando assim toda uma cadeia associativa antes indisponível.

Ocorrência de mecanismos do sonho:

| Mecanismo | Número de ocorrências | Porcentagem |
|-----------|-----------------------|-------------|
|-----------|-----------------------|-------------|

| | | |
|-----------------------|----|----------|
| Condensação | 2 | 16,67 % |
| Deslocamento | 2 | 16,67 % |
| Figuração | 5 | 41,66 % |
| Fusão | 1 | 8,33 % |
| Elaboração secundária | 2 | 16,67 % |
| Total | 12 | 100,00 % |

Como podemos observar, os mecanismos do sonho relatados não aparecem em grande número, possivelmente pela dificuldade encontrada pelas crianças em compreendê-los e traduzi-los em palavras. Por outro lado, é notável a plasticidade da linguagem infantil para descrever tais mecanismos quando esses se fazem acessíveis, o que nos relembra François (op. cit.) que diz que as crianças conseguem fazer com a linguagem coisas simples e complexas que às vezes os adultos já não são capazes de realizar. Essa possibilidade de “modelar” a língua em busca de significados e sentidos é uma rica característica do discurso oral infantil.

Partiremos agora para a discussão dos elementos lingüísticos, que nos indicam “como” as crianças constroem a narrativa do sonho, ou seja, de que recursos lingüísticos lançam mão para produzir e compartilhar suas experiências oníricas. Verificamos a presença dos marcadores conversacionais, das repetições, de variações dos tempos verbais, entre outros...

Exemplo 14

(L.W., 7 anos)

*L.W.: No dia do meu aniversário...**Não, peraf... quer dizer...** quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlte, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu desci no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. Ela ...ela ... não estAVA desmontada. Tava ali mesmo, onde a gente brincou. Tava inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu pulava, pulava, e...eu ia **né?** la muito alto. Alto, alto, alto, alto... Eu subi e voei. ((movimenta os braços)). Eu ficava assim “impulsada”, lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. ((mexe o corpo)) **E daí** eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu. Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)*

P: E depois?

L.W.: Depois? Eu não sei...

P: Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

L.W.: Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.

Compreendidos como elementos típicos da fala, os marcadores conversacionais são amplamente utilizados no discurso oral para conferir coesão e coerência ao texto, funcionando como estrutura verbal e também de interação interpessoal. Nesse sentido, eles podem indicar as condições de produção da narrativa: neste exemplo, evidenciam-se alguns marcadores não-lingüísticos, como gestos e movimentos, assim como outros que revelam esforço para elaboração do texto (“Não, peraí... quer dizer”) e outros que têm a função de testar a atenção ou compreensão do interlocutor (E daí eu pulava, pulava, e...eu ia **né?** Ia muito alto).

Em relação à localização, os primeiros marcadores encontrados, neste exemplo, são do tipo pré-posicionado como “não” e “peraí” do ponto de vista da organização da seqüência. Eles também funcionam como recursos para a elaboração do texto por parte do falante e também para testar a atenção do interlocutor. Os marcadores “né” e “sabe”, ambos localizados ao final das seqüências, podendo ser compreendidos como finais, ou pós-posicionados.

Pode ser considerada para este exemplo também, a abordagem proposta por Santos (2003) que sugere um enfoque diferente para os marcadores, ao considerá-los numa perspectiva textual-discursiva, que explora as estratégias de organização do discurso, em oposição às classificações morfológicas formais propostas pela tradição gramatical. Para a autora, tais construções podem ser compreendidas como articuladores textuais, por sua participação no processo de progressão narrativa e coesão textual, como é possível verificar em: “E daí eu pulava, pulava, e...eu ia né? Ia muito alto”.

Ao analisar os articuladores “e”, “mais”, “aí”, “então”, suas combinações, e a forma “e daí”, Santos (op. cit.) chama a atenção para o importante valor textual-discursivo dos articuladores nas narrativas, transcendendo as fronteiras

do período (coordenação e subordinação) e colaborando para a compreensão do uso dos articuladores como recursos para a coesão e progressão narrativa.

Exemplo 15

(P.P.M., 6 anos)

P.P.M.: *Eu...eu sonhei lá na minha cama no escuro. Eu sonhei que eu 'tava' lá na RUA...Lá com o meu...o meu pai. Daí o cachorro, o cachorro correu...co correu atrás de mim e o pai, o MEU pai foi lá fora comigo. Daí ele me ajudou..... me fugiu...Me ajudou fugir do cachorro. Eu com medo, né, meDÃO do cachorro. Daí eu sonhei que eu acordei, eu tava na minha cama. Daí eu...((se movimenta na cadeira, fingindo que levanta)). Meu olho abriu e:: eu vi que eu tava lá no meu quarto. Eu falei: "Paiê! Manhê! Eu acordei!". E o cachorro, ele não tava lá no meu quarto NÃO...Ele tava só no meu sonho. E acabou. Foi isso*

Neste exemplo o marcador “daí” é sempre empregado em início de turno, e evidencia-se o caráter de progressão narrativa, e sucessão de acontecimentos. Ele funciona como organizador de trechos do discurso indicando, basicamente, uma seqüência de eventos sucessivos.

Abreu (apud Santos, 2003), ao comparar narrativas orais e escritas de crianças, constatou que, em quase todos os pontos que elas utilizavam e na escrita, aparecia o *aí* na fala. Apesar disso, segundo a autora, o uso do “aí”, ou “daí” muitas vezes é condenado, por ser considerado um vício de linguagem. Porém, a maneira sistemática e previsível com que esse recurso aparece nos indica que ele pode ser compreendido um recurso lingüístico do qual a criança dispõe para suprir suas necessidades de conversação.

Rojo (1996, p. 61) concorda com a idéia de que o papel do “e daí” não é aleatório e nem ocasional nas produções das crianças, pelo contrário, a autora afirma que o uso e as constantes repetições deste articulador levam a “um paralelismo estrutural que auxilia na construção das narrativas e é aprendido desde cedo”.

Ocorrência dos marcadores conversacionais enquanto tipo e posição

| Marcador | Início de turno | Meio do turno | Total |
|----------|-----------------|---------------|-------|
| Daí | 7 100 % | 0 | 7 |

| | | | |
|-------|-------------|---------------|----|
| E | 6 21,42% | 22 78,58 % | 28 |
| Sabe | 0 | 3 100 % | 3 |
| Mas | 4 57,14 | 3 42,86 | 7 |
| Aí | 2 100 | 0 | 2 |
| E daí | 1 | 0 | 1 |

Os segmentos discursivos foram identificados apenas como início ou meio de turno em consonância ao formato adotado no procedimento de coleta dos dados, em que a criança era convidada a narrar a partir de uma pergunta proposta pela pesquisadora. A proposta era oferecer o turno à criança a partir desse momento e interferir o mínimo possível durante o relato da criança. Como nosso objetivo não ficou restrito à observação dos marcadores, a conversa aconteceu espontaneamente e somente a posteriori os levantamentos foram realizados.

Observa-se que o marcador “mas” aparece na mesma proporção em situações de início e meio de turno, o que reforça seu efeito de resalta ou ruptura, quando o narrador acrescenta ou altera algo na narrativa.

O marcador “daí” ocorre sempre no início do turno, o que revela a intenção de progressão temporal que justificaria seu uso.

Já o marcador *e*, nitidamente o mais presente, aparece apenas 6 vezes no início do turno e 22 em situações de meio de turno, o que indica sua ampla utilização pelas crianças como organizador tópico e também como recurso de ênfase, ao aparecer em situações de repetição.

Distribuição das ocorrências segundo a sub-função dos articuladores

| | E | mas | Aí | Daí | Combinações | Total |
|------------|---|-----|----|-----|-------------|-------|
| Ruptura | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Retomada | 6 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| Progressão | 9 | 0 | 2 | 7 | 0 | 22 |

| | | | | | | |
|----------------------------------|----|---|---|---|---|----|
| temporal | | | | | | |
| Adição | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Mudança de condução da narrativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Causa/efeito | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Conclusão/finalização | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Ênfase | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Interpelação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Contestação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Quebra de expectativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Retificação | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ressalva | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 28 | 7 | 2 | 7 | 1 | 41 |

Na presente pesquisa, nossa postura inicial teve como princípio que a criança protagonizasse a situação de discurso, e para tanto buscamos realizar o mínimo de intervenção possível. Nesse sentido, nossa conduta nos aproximava da modalidade do tipo 6, pois sempre que possível nos limitamos a assentir às colocações das crianças. Mesmo assim, em alguns casos aconteceram situações espontâneas de tutela, que agora nos propomos a classificar.

Exemplo 16

(J.S.M., 6 anos)

P: Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

J.S.M.: É que a Sandra, a Ju e eu a gente 'tava' num castelo que a gente era princesa.

P: E o que acontecia no castelo?

J.S.M.: A gente estava num morro, presas.

P: Presas? E depois?

J.S.M.: E depois tinha um... uma chave jogada no chão e a gente abriu a porta e ficou livre do castelo.

(silêncio)

P: Aconteceu mais alguma coisa?

J.S.M.: -Não, acabou. O sonho é assim, ele acaba com um puf. De repente ele apaga, quer.... quer dizer, acaba.

P: Foi quando você acordou?

J.S.M.: Não eu 'tava' ainda dormindo, mas dormindo solta, assim....sem sonho na cabeça. Só dormindo mesmo. Assim, sabe, de olho fechado::..... deitada na minha cama...

O relato de J. se constitui como um diálogo com a pesquisadora, e podemos identificar diferentes situações de tutela: as duas primeiras perguntas da pesquisadora têm o efeito de ampliar a fala da criança, ou seja, classifica-se como tutela complementar. Na seqüência, J. continua a falar a partir das questões elaboradas pela pesquisadora, e temos uma ocorrência de tutela metalingüística, quando a criança começa a falar sobre o sonho, e sua compreensão acerca dessa situação.

Exemplo 17

(C.P.C., 7 anos)

*C.P.C.: Essa noite eu sonhei que eu tava lá na Barra Seca e tinha um tubarão daqueles GRANDES, não sei se era um 'raposa' ou um 'branco'. Eu nadando e ele me seguindo. A água estava clara e rasa. Daí eu nadei muito e ele me seguiu até perto da areia, sabe?... Sabe? Ali perto, onde tem as pedras. Ele não me atacava porque eu nadava mais rápido. Eu ia afastando e **uma sombra ali** bem atrás. Bem pertinho, mas sem atacar. Daí ele ouviu algum barulho e mudou de direção, saiu nadando para o outro lado... E....eu olhei assim de LOnge.*

P: E depois? Aconteceu mais alguma coisa?

C.P.C.: Depois acabou, não aconteceu mais nada. Nem sei se eu acordei...Eu gostei desse sonho. Porque.. porque eu gosto de tubarão, né? Eles podem achar que eles....que...que eles são maus, mas não são não, viu? Eles são da espécie deles!

Observamos aqui um exemplo de tutela metalingüística, pois, a partir da pergunta da pesquisadora, a criança passa a opinar sobre os tubarões e seu interesse por esses animais.

Além de nos incluírem em seus interesses e experiências, as crianças nos convidam a compartilhar de algumas das sensações que vivenciam, trazidas mais enfaticamente por meio da variação do tempo verbal em suas narrativas. Segundo François (op.cit.) a narrativa do sonho tem como propriedade a preocupação do narrador com a atmosfera conferida ao sonho, e neste sentido, alguns recursos são ativados para dar conta do desafio de transmitir ao interlocutor este “clima”.

Exemplo 18

(L.S.A., 7 anos)

*L.S.A.: Eu puxei e puxei com o braço preso. Não soltava nunca. Eu **grito** para a Manu: “Manu! Socorro! Me ajuda!” Eu não via nada. Eu não via a Manu. Minha voz sumia no buraco. Daí **chega** minha mãe. “Acorda, Lu, foi pesadelo!” Minha mãe deu um carinho na minha testa e eu dormi outro sonho.*

Neste exemplo observamos que o emprego do verbo “gritar” no presente ajuda L. a remontar a situação de desespero e apuro em que se encontrava durante o sonho. Já no caso “daí chega minha mãe” temos uma alternância que marca um novo acontecimento no curso da narrativa.

Em seu *corpus*, Sá (op.cit.) identifica que as locuções “acontece que” e “de repente” anunciam acontecimentos, aspectos novos ou inesperados dentro da narrativa principal. É possível perceber que o uso da locução “acontece que” restringe a variação temporal, enquanto que a locução “de repente” favorece a alternância. Em outras situações, a autora indica que os marcadores “aí” ou “daí” podem também levar à alternância; porém ela acontece também em

outras situações que não se encaixam em regularidades, o que, mais uma vez, sustenta a idéia da variação como um recurso estilístico do narrador.

Exemplo 19

(C.P.C., 7 anos)

*C.P.C.: Essa noite eu sonhei que eu tava lá na Barra Seca e tinha um tubarão daqueles GRANDES, não sei se era um 'raposa' ou um 'branco'. Eu **nadando e ele me seguindo**. A água estava clara e rasa. Daí eu nadei muito e ele me seguiu até perto da areia, sabe?... sabe ali perto, onde tem as pedras.*

Observamos que o relato começa no passado e depois passa ao gerúndio, retornando ao passado imediatamente na próxima oração. O efeito pretendido é de transportar o interlocutor à situação vivida, ou seja, verifica-se a alternância verbal como um recurso do narrador para incluir a pesquisadora em sua experiência.

Exemplo 20

(FRF, 6 anos)

*F.R.F.: Eu sonhei que eu tava viajando lá para Marília. A gente tava na estrada. Eu, meu pai e a mamãe. A estrada era BEM Longa. O carro ia andando, andando...era uma retona assim até lá looonge. O fim era no céu, lá no fundo da estrada. Mas nem dava pra ver Marília. Aí... eu... de repente a gente **chega**. O papai abriu a porta e eu desci correndo e eu vi o vovô na cadeira....".*

Como já apontado, a locução “de repente” pode indicar uma mudança no curso da narrativa, e nesse caso, a ela segue-se uma mudança do tempo verbal do passado ao presente.

Um outro elemento que pode funcionar como recurso de ênfase que verificamos em alta ocorrência em nosso corpus foram as repetições. Consideramos a repetição não apenas como uma simples característica da língua falada, mas sim como uma estratégia lingüística empregada com a finalidade de estruturar o discurso, e, neste sentido, buscamos considerá-las como indícios para a compreensão dos processos mentais e discursivos das crianças.

Por sua alta incidência no texto oral, a repetição tem sido amplamente cotejada, submetendo-se a diversas formas de classificação, em que se combinam em inúmeras possibilidades os aspectos formais e funcionais. Como

nosso foco principal não é a repetição, abordaremos, de forma não exaustiva, somente algumas dessas categorias que se aplicam mais diretamente aos nossos dados.

De acordo com Koch (2005) quanto à distribuição na cadeia textual, as repetições podem ser adjacentes (contíguas ou próximas) ou distantes (segmento que vem aparecer vários tópicos adiante).

Do ponto de vista do segmento lingüístico, ainda tendo como referência a mesma autora, nos limitaremos à repetição de itens lexicais com função de ênfase, continuidade, elo coesivo e constituição de tópico. Quanto aos aspectos funcionais, dividem-se os planos: da constituição do texto e discursivo.

Exemplo 21

(L.W., 7 anos)

*L.W.: No dia do meu aniversário...Não, peraí... quer dizer... quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlTe, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu descí no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. **Ela ...ela** ... não estAVA desmontada. **Tava** ali mesmo, onde a gente brincou. **Tava** inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu **pulava, pulava**, e...eu ia né? lá muito **alto. Alto, alto, alto, alto**... Eu subi e voei. Eu ficava assim “impulsada”, lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? **E... e...eu voando...** e lá de cima via tudo: **meu** prédio, **minha** cama elástica, os amigos, **minha** prima... lá embaixo.... (..)*

P: E depois?

L.W.: Depois? Eu não sei...

P: Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

L.W.: Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.

Como podemos observar, a presença das repetições é bastante intensa no relato acima. Ao repetir “ela ..ela” identificamos a repetição como apoio para preencher uma possível pausa de processamento, pois na seqüência ela é capaz de desenvolver a idéia da cama elástica montada, definindo o cenário onde acontece o sonho. Em seguida temos uma repetição adjacente, pois as

duas orações se iniciam por “tava”. O efeito de ênfase é conseguido com as repetições “pulava, pulava” e “alto, alto, alto, alto”. Finalmente, temos a repetição de variáveis do pronome possessivo: “meu, minha, minha”.

Porcentagem de repetições lexicais da criança segundo a função

| Tipo de repetição | Número de ocorrências | Porcentagem |
|------------------------|-----------------------|-------------|
| Ênfase | 4 | 23,53 % |
| Continuidade | 3 | 17,65 % |
| Elo coesivo | 6 | 35,29 % |
| Constituição de tópico | 4 | 23,53 % |
| Total | 17 | 100,00 % |

Porcentagem das repetições segundo a distribuição na cadeia textual

| Tipo de repetição | Número de ocorrências | Porcentagem |
|-------------------|-----------------------|-------------|
| Adjacentes | 11 | 68,75 % |
| Distantes | 5 | 31,25 % |
| Total | 16 | 100% |

Os quadros indicam a alta ocorrência da repetição presente no corpus. Enquanto é possível verificar uma distribuição mais uniforme entre os tipos de repetição no que se refere à função, destacando-se principalmente a função de elo coesivo, no caso da distribuição na cadeia textual é significativa a predominância das repetições adjacentes, o que pode nos indicar também o esforço das crianças na elaboração do texto falado, que é produzido, como postula Koch (op.cit.) *on line*, ou seja, a repetição funciona como recurso para esse momento do processo discursivo em que a criança cria enquanto fala, em ações quase concomitantes.

Exemplo 22

(J.S.M., 6 anos)

P: Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

J.S.M.: É que a Sandra, a Ju e eu a gente ‘tava’ num castelo que a gente era princesa.

P: E o que acontecia no castelo?

J.S.M.: A gente estava num morro, presas.

P: Presas? E depois?

J.S.M.: E depois tinha um... uma chave jogada no chão e a gente abriu a porta e ficou livre do castelo.

(silêncio)

P: Aconteceu mais alguma coisa?

J.S.M.: Não, acabou. O sonho é assim, ele acaba com um puf. De repente ele apaga, quer.... quer dizer, acaba.

P: Foi quando você acordou?

J.S.M.: Não eu 'tava' ainda dormindo, mas dormindo solta, assim....sem sonho na cabeça. Só dormindo mesmo. Assim, sabe, de olho fechado:..... deitada na minha cama...

Neste exemplo, identificamos alguns indícios que revelam o contexto de inserção da criança, que traz logo no início, elementos dos contos de fadas. Seu discurso se mostra permeado por conhecimentos previamente construídos, que ela carrega consigo misturando-os às suas experiências pessoais e inconscientes.

Retomando Benveniste, Possenti (1993) discorre sobre a relação entre o sujeito e o meio, ressaltando que todo indivíduo é assujeitado ao seu meio, pois se constitui na relação com o outro.

Em seguida, ela comete um possível ato falho, ao dizer “apaga” no lugar de “acaba”, o que nos remete a uma manifestação do inconsciente. Ainda Possenti (op.cit.) ao discutir o estilo, o define como o lugar típico de manifestação da subjetividade no discurso, porém, ressalta ou autor que eventuais “rasuras” ou mudanças no texto podem indicar a emergência de diferentes forças que atuam sobre o indivíduo.

O locutor, num momento de menor controle, deixa emergir um traço que normalmente é instigado a esconder. E este dado que emerge, de linguagem ou de

outro tipo e comportamento, pode revelar um traço mais profundo de sua identidade. Mas o sujeito é histórico em mais de um sentido, na medida em que, em sua história, está sujeito a mais de uma força. Ora domina uma, ora outra. A variação de estilo do mesmo locutor, do mesmo indivíduo em circunstâncias diferentes revela a força das diferentes pressões (Possenti, 1993, p. 102).

Exemplo 23

(L.W., 7 anos)

L.W.: No dia do meu aniversário...Não, peraí... quer dizer... quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlta, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu desci no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. Ela ...ela ... não estAVA desmontada. Tava ali mesmo, onde a gente brincou. Tava inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu pulava, pulava, e...eu ia né? la muito alto. Alto, alto, alto, alto... Eu subi e voei. Eu ficava assim "impulsada", lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. E daí eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu. Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)

P: E depois?

L.W.: Depois? Eu não sei...

P: Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

L: Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.

Aqui, o sonho relatado versa sobre a questão do crescimento, remetendo-se ao dia do aniversário. Paralelamente à condição de estar ficando mais velha (e talvez responsável), L. sonha que está voando como personagens de uma história em que as crianças não crescem (Peter Pan). Sob a ótica da psicanálise evidencia-se a questão das representações que o crescimento traz para a criança: este é um anseio e ao mesmo tempo uma perda, pois algumas coisas vão sendo deixadas para trás conforme vamos crescendo. Ao "voltar à festa", a criança remonta uma situação de extrema diversão e prazer, representada por esse momento vivido – a cama elástica é remontada, os convidados a observam e ela voa solta pelos ares observando tudo...

A partir dos aspectos aqui apontados, coloca-se agora o desafio de generalizarmos as peculiaridades e características que conferem à narrativa do sonho o status de um texto único, compreendido em suas especificidades e com funções próprias, que possibilitam interessantes construções lingüísticas e que podem participar também do desenvolvimento da subjetividade, ao oportunizarem o contato dos sujeitos com elementos de seu inconsciente.

A narrativa do sonho se constrói a partir de um estímulo muito especial, que são as experiências oníricas. Ao acessarem tais vivências, as crianças remontam um momento extremamente profícuo de criação.

A linguagem organiza e dá voz a uma experiência que inicialmente acontece num outro registro, e neste exercício as crianças lançam mão de diferentes recursos (como observados em nossos exemplos tais como a definição do cenário, a organização tópica, a repetição, entre outros), combinando o afetivo e o cognitivo num jogo de descoberta e tomada de consciência sobre si mesmas e sobre suas possibilidades comunicativas.

CONCLUSÕES

Este é o momento de articulação entre as intenções e pressupostos iniciais e o produto de nosso estudo.

Transitando pelos diferentes tempos de construção desse trabalho, iniciamos pelo passado, retomando aspectos relevantes que nortearam nosso estudo, que nos permitem então, propor nossas conclusões e possíveis contribuições com o olhar voltado para o futuro, sugerindo a extensão de aplicabilidades em diferentes áreas, como a educação ou psicologia.

Entre os elementos norteadores de nosso estudo temos: os *corpora* constituídos de seis narrativas orais, produzidas por crianças entre 6 e 7 anos, convidadas à mesma situação: responder a uma pergunta formulada pela pesquisadora, com o objetivo de produção de uma narrativa de sonho. As narrativas foram analisadas qualitativamente, do ponto de vista lingüístico e discursivo.

No que se refere aos aspectos discursivos, observamos, com base nos resultados obtidos, extenso uso de elementos discursivos que buscam transmitir a “atmosfera” do sonho, tais como a definição do cenário, por meio da descrição do espaço e sensações vividas, a tentativa de explicitação de alguns mecanismos do sonho, como a condensação, deslocamento, entre outros. O resultado desta tarefa é a produção de um discurso narrativo que aceita idas e vindas, que envolve certa indeterminação, uma sensação de continuidade e irredutibilidade.

A partir daí, constatamos que o espaço mental, que caracteriza a narrativa do sonho, permite que a criança experimente usar a linguagem de forma livre e significativa, o que se evidencia nas palavras “inventadas” ou construções que remontam situações de contos de fadas já conhecidos das crianças.

Dentro deste contexto, mecanismos dos sonhos são descritos de forma fluída no texto produzido pelas crianças, que discorrem livremente sobre eles incluindo-os no contexto sem tanta preocupação com a lógica de tais vivências; porém, ao concluir o relato, observamos que ficam intrigadas ao retomar tais

experiências, a ponto de verbalizarem o sentimento de confusão que eles provocam.

A preocupação em transformar suas vivências em textos compreensíveis e coesos é identificada em situações nas quais as crianças se utilizam de recursos como o uso de marcadores conversacionais ou a repetição para buscar a continuidade temática, lançando mão desta estratégia para conseguir a progressão narrativa. Para enfatizar ou ressaltar acontecimentos, observamos também a recorrência às variações no emprego do tempo verbal.

Tais recorrências, em diversas narrativas, nos levam a concluir que o diálogo entre a subjetividade (compreendida no sentido de mundo mental e experiências particulares da criança) e as regras da língua dá origem a produções ricas e elaboradas por parte das crianças, que lançam mão dessas estratégias para dar conta da tarefa.

Entre as narrativas de sonho analisadas, alguns elementos comuns nos permitem esboçar uma tipologia dos sonhos: um primeiro tipo se caracteriza pela oscilação entre sonho e realidade, atributo muito freqüente nos sonhos de angústia ou pesadelos. Os pesadelos trazem ainda a expressão da passividade e homogeneidade de atmosfera como principais características.

Outro tema bastante presente nestas narrativas são as relações familiares: pais, irmãos, parentes aparecem com freqüência nos relatos e quase sempre desempenham o papel de quem apóia a criança, ajudando-a a sair de uma situação de apuro vivenciada no enredo do sonho.

Um último tipo se aproximaria da narrativa de fantasias, na medida em que apresenta maior heterogeneidade de atmosfera, referência a elementos de contos de fadas e o retorno ao real marcado por elementos meta-lingüísticos (sobre o funcionamento do sonho, a preferência por alguns tipos de animais ou referência a histórias do universo infantil) que convocam saberes partilhados e envolvem comentários na interação com a pesquisadora.

Os elementos meta-lingüísticos participam das narrativas em diferentes situações: seja por meio de um comentário sobre o ato de sonhar, para verificar a compreensão do interlocutor, ou, até mesmo, para expressar opinião a respeito de um determinado assunto.

Esta atitude *meta* por parte das crianças nos leva a concluir que durante o exercício de produção da narrativa, em situação de encontro com o adulto

(no caso, por meio do contato com a pesquisadora), constatamos que algumas construções discursivas significativas podem acontecer, contribuindo para a ampliação da percepção da criança sobre si mesma, de suas idéias e possibilidades comunicativas.

Estas trocas podem ser compreendidas como importantes recursos linguageiros para a aprendizagem, uma vez que, ao se colocarem de forma disponível e interessada diante de novos desafios, as crianças ganham com as oportunidades de construção de novos conhecimentos que lhe são oferecidas, para lidar em diferentes situações do cotidiano.

Neste sentido, esta pesquisa propôs uma ampliação no olhar sobre a criança e sua linguagem, uma ampliação que encaixe o inconsciente, em sua vivência, em suas experiências pessoais, tendo o eu e o outro como integrantes deste processo.

Tal processo, por sua vez, envolve avanços e retrocessos, encontros e desencontros, construções lógicas e inusitadas, que devem ser acolhidas e sustentadas pelos participantes destas experiências, pois são estes aspectos singulares que nos permitem compreender e atuar sobre o fascinante universo da linguagem na criança.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J.M. & REVAZ, F. *Análise da narrativa*. Trad. Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. *Les textes types et prototypes*. Paris: Nathan, 2001.

BAMBERG, M. *Narrative as a perspective taking: the role of emotionals, negations, and voice in construction of story realm*. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, v. 5, n. 4, 1991.

BAMBERG, M.; MARCHMAN, V. *What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries*. *Papers in pragmatics*. n. 4, 1990.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, R. *O prazer de texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BELINTANE, C. "Subjetividades renitentes". In: REZENDE, N.; RIOLFI, C.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcos Vinícius Mazari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

BETTELHEIM, B. *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. Trad. M. Sardinha & M. H. Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BITTAR, M. A. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

BLEICHMAR, S. *Nas origens do sujeito psíquico: do mito à história*. Trad. Kenia Balvé Behr. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.

BOWERMAN, M. *Language acquisition and conceptual development* New York: Cambridge University Press, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular para educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 3 v.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge University Press, 1983.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A cultura da educação*. Trad. Marcos A.G. Domingues Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Realidades mentais, mundos possíveis* Trad. Maria Paula Duarte Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

_____. *The Narrative Construction of Reality*. In: *Critical Inquiry* 18, 1991.

CASTILHO, A.T. de; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Projeto NURC. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Fapesp. v. II, 1987.

CASTRO, M.F.P. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

COIRIER, P; GAONAC'H, D; PASSERAULT, J-M. *Psycholinguistique textuelle- une approche cognitive de la comprehension et de la production des texts*. Paris: Armand Colin, 1996.

CONDÉ, M.L.L. *Wittgenstein – linguagem e mundo*. São Paulo, Annablume, 1998.

COSTA, A. *Sonhos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006.

CUNHA, M.I. *Conta-me agora: as narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino* São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, v. 23, n. 1/2, 1997.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DE LEMOS, C.T.C. Prefácio. In: PERRONI M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança*. In: *Substractum* v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

DURAND, G. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia*. São Paulo: Difel, 1988.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. "Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado". In: A T.

Castilho e M. Basílio, (Orgs.) *Gramática do Português Falado: Estudos Descritivos*. Campinas/São Paulo, Editora da UNICAMP/FAPESP, v. IV, 1996.

_____. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed.; São Paulo: Cortez, 2005.

- FÁVERO, L. *Coesão e coerência textuais*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2004.
- FONTENELE, L. *A Interpretação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- FRANÇOIS, F. *Práticas do Oral: diálogo, jogo e variações de sentido*. Trad. Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró Fono, 1996.
- _____. *Stratégies discursives chez les enfants. Un exemple: les définitions*. Rééducation orthophonique, 1990.
- _____. *Enfants et récits*. Villeneuve d'Ascq Cedex: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.
- FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editorial, 1987.
- Volume III - Cinco lições de psicanálise (Palestras na Clark University).
- Volume IV - A interpretação de Sonhos I.
- Volume IV - A interpretação de Sonhos II.
- Volume VI - A psicopatologia da vida cotidiana.
- Volume VII - O chiste e sua relação com o inconsciente
- Volume XIV - A história do movimento psicanalítico e artigos sobre metapsicologias e outros trabalhos.
- Volume XVIII - Além do princípio do prazer; psicologia de grupo e outros.
- GANCHO, C.V. *Como analisar narrativas*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, sem data
- GREGORIN-FILHO, J. N. "A roupa Infantil da literatura". In: Revista do Centro Universitário Barão de Mauá-Ribeirão Preto, 2001
- _____. *Paulo Freire: o menino que aprendeu a ver*. In: Problemas atuais da Análise do Discurso – Séries Encontros – UNESP/Araraquara, 1994.
- GUIMARÃES, A.M.M. *Contexto escolar e o desenvolvimento da narrativa autônoma, Caderno de estudos lingüísticos*. Campinas: GEL/UNICAMP, 2004.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- HAAR, M. *Introdução à psicanálise de Freud* Trad. Manuela Torres. Lisboa: Edições 70, 1999.
- HANKE, M. Narrativas orais: formas e funções. Revista Contracampo v. 9 p.117-126; 2003 Universidade Federal Fluminense. Ciências da Comunicação. Disponível em <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/contracampo/issue/current>
- HELD, J. *O imaginário no poder – as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HERMANN, F.A.; LIMA, A.A. (Org.). *Melanie Klein: Psicologia*. São Paulo: Ática, 1982.

HISADA, S. *A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma proposta winnicotiana*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

HISGAIL, F. *A ciência dos sonhos: um século de interpretação freudiana*. São Paulo: Unimarco Editora, 2000.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação* Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin* 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

JORGE, M.A.C. *Freud: criador da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação*. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIN, M. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. In: KLEIN, M. *Contribuições à psicanálise*, São Paulo: Mestre Jou, 1970.

KOCH, I.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, MARCUSCHI, L.A. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*. São Paulo, v.14, número especial, 1998.

_____. (Org.) *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALESKY, J. "Narrative analysis: oral versions of personal experience". In: JILM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

LAURENTI, R. B. *Aprendizagem por meio da narrativa*. São Paulo: Vetor, 2006.

LA TAILLE, Y. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário de Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIER DE VITTO, M.F. *Os monólogos do berço: delírios da língua*. São Paulo: EDUC, 1998.

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

MAC KAY, A.P.M.G. *Atividade Verbal processo de diferença e integração entre fala e escrita*. São Paulo: Summus, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Elementos de Lingüística para o texto literário*. Trad. Maria Augusta Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MALRIEU, P. *A construção do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget.

MARCHUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. "A anáfora indireta, o barco textual e suas âncoras". In: KOCH, I.; MORATO, E.M.; BENTE, A.C. *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. "Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções". In: *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

MARQUESI, S.C.; CABRAL, A.L.T. "Estudo lingüístico-pragmático de explicações em crianças entre os cinco e dez anos". In: MELO, L.E. (Org.) *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Humanitas/Unicsul: 2005.

MELO, L.E. *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Humanitas FFCHL/UNICSUL, 2005.

_____. *Em busca de alternativas para a entrada da criança na escrita*. São Paulo: Humanitas FFCHL/ UNICSUL, 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. "Construction des objects de discours et categorization: une approche des processus de référenciation." In: BERRENDONNER, A.; M-J REICHLER-BEGUELIN (Eds.) 1995, p. 273-302, 1995.

NASIO, J.D. *O prazer de ler Freud*. Trad. Lucy Magalhães e Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

OCHS, E.; TAYLOR, C.; RUDOLPH, D.; SMITH, R. *Storytelling as theory-building activity*. In: *Discourse Processes*, 15, 1992.

OLIVEIRA, M. S. "O recurso das indagações em sala de aula: níveis de complexidade e funções". In: BARROS, K.S. M. (Org). *Produção Textual: Interação, processamento, variação*. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 1999.

_____. *A teatralização no ato de narrar* Revista ANPOLL. n. 9, São Paulo: Humanitas, 2000.

_____. Estratégias de Monitoração pelo professor para o desenvolvimento da competência narrativa infantil. *Intercâmbio*, v. VI.

ORLANDI, E. P. *Texto e discurso*. Petrópolis: Vozes, 1996

PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETERS, A. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1983.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento na criança*. Trad. Manuel Campos São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. *Para entender o texto* São Paulo: Ática, 1990.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações/ Projeto NURC-SP Série Projetos Paralelos v.1, 6ª ed., 2003.

PROPP, V. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REIS, C. et alii. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, R.H.R. *A emergência da "coesão" narrativa: "e daí" em narrativas infantis*. *D.E.L.T.A* .v.12, n.1 São Paulo: LAEL/ PUC, 1996

SÁ, M.P.M. *Variação: presente e passado na narrativa*. Revista do GT de Lingüística de texto e análise da conversação. N. 00, junho, 2006.

SALEH, P.B.O. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Tese de Doutorado, Campinas: IEL, UNICAMP, 2000.

_____. *Afinal, quem narra a narrativa da criança?* Cadernos de estudos lingüísticos, no- 47 (1) e (2) pp-175-185 Campinas: GEL/UNICAMP, 2005.

SANTOS, L.W. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antonio Chenin, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1995.

SCLIAR, M. *O fascínio pelos sonhos* São Paulo: Revista Viver Mente & cérebro Edição Especial: sonhos, 2005.

SEGAL, H. *Sonho, fantasia e arte*. Trad. Belinda Haber Mandelbaum Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

SILVA, D.E.G. *A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito*. Brasília: Editora UNB, 2001.

TODOROV, T. *Poétique de la prose* Paris: Éditions du Seuil, 1971.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. (Organização e Apresentação: Ingedore V. Koch) São Paulo: Contexto, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da Mente*. Trad. José Cipola Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. Trad. Dores Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WINNICOT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. "Por que as crianças brincam?" In: *A criança e o seu mundo*. Trad. Á. Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

WITTGENSTEIN, L. *Observações filosóficas*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

WOLFF, J.R. *Sonho e loucura*. São Paulo: Editora Ática, 1985.

WOLFSON, N. A feature of performed narrative. The conversational historical Present. *Language in society*.7 (2) 215-237, 1978.

ANEXO 1- NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Normas para Transcrição

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO* |
|--|--------------------------------------|---|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | do nível de renda... () nível de renda nominal... |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/ e reinicia |
| Entoação enfática | maiúscula | porque as pessoas reTÉM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro |
| Silabação | - | por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | eo Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) | ((tossiu)) |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático | -- -- | ... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo |
| Superposição, simultaneidade de vozes | { ligando as linhas | A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá? |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | (...) nós vimos que existem... |

| | | |
|---|-----|---|
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | " " | Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"... |
| | | |

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.



ANEXO 2- Os corpora

PPM, 6 anos, sexo masculino

-*Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.*

-Eu....eu sonhei lá na minha cama no escuro. Eu sonhei que eu 'tava' lá na RUA....Lá com o meu...o meu pai. Daí o cachorro, o cachorro correu...co correu atrás de mim e o pai, o MEU pai foi lá fora comigo. Daí ele me ajudou..... me fugiu...Me ajudou fugir do cachorro. Eu com medo, né, meDÃO do cachorro. Daí eu sonhei que eu acordei, eu tava na minha cama. Daí eu....((se movimenta na cadeira, fingindo que levanta)). Meu olho abriu e:: eu vi que eu tava lá no meu quarto. Eu falei: "Paiê! Manhê! Eu acordei!". E o cachorro, ele não tava lá no meu quarto NÃO...Ele tava só no meu sonho. E acabou. Foi isso.

JSM, 6 anos, sexo feminino

- *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.*

- É que a Sandra, a Ju e eu a gente 'tava' num castelo que a gente era princesa.
- *E o que acontecia no castelo?*
- A gente estava num morro, presas.
- *Presas? E depois?*
- E depois tinha um... uma chave jogada no chão e a gente abriu a porta e ficou livre do castelo.
- (silêncio)
- *Aconteceu mais alguma coisa?*
- Não, acabou. O sonho é assim, ele acaba com um puf. De repente ele apaga, quer... quer dizer, acaba.
- *Foi quando você acordou?*
- Não eu 'tava' ainda dormindo, mas dormindo solta, assim....sem sonho na cabeça. Só dormindo mesmo. Assim, sabe, de olho fechado::..... deitada na minha cama...

LSA, 7 anos, sexo feminino

- *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.*

Eu sonhei um pesadelo. Um ..um sonho muito ruim ruim mal. Eu ..eu sonhei lá com o buraco. Eu tinha caído. Não! Eu estAVA CAÍNDO no buraco fundo. Lá embaixo era escuro e frio, gelado. Tinha gelo e pedra e raízes e folhas compridas de eucalipto. Os galhos enrolaram no meu cabelo, eu fiquei presa com a roupa. ((faz movimentos de tentar soltar-se.)) Eu estava afundando, quase afogando e caindo. Eu puxei meu braço e tentei segurar na terra. Era uma terra mole. Era molhada, molh.. melada. Eu puxei e puxei com o braço preso. Não soltava nunca. Eu grito para a Manu: "Manu! Socorro! Me ajuda!" Eu não via nada. Eu não via a Manu. Minha voz sumia no buraco. Daí chega minha mãe. "Acorda, Lu, foi pesadelo!" Minha mãe deu um carinho na minha testa e eu dormi outro sonho.

FRF, 6 anos, sexo masculino

- *Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.*

Eu sonhei que eu tava viajando lá para Marília. A gente tava na estrada. Eu, meu pai e a mamãe. A estrada era BEM Longa. O carro ia andando, andando...era uma retona assim até lá looonge. O fim era no céu, lá no fundo da estrada. Mas nem dava pra ver Marília. Aí.... eu... de repente a gente chega. O papai abriu a porta e eu desci correndo e eu vi o vovô na cadeira. Mas ele estava com o boné do meu pai e eu olhei e vi que o vovô tava com a cara do meu pai, com o mesmo boné, que tem aquela letra N... aí.meu vô levanta pra minha direção, e eu pergunto: você é quem? É o papai? Mas ele era o vovô e foi lá fora brincar comigo e com o Pingo, que é o cachorro deles. E daí eu fiquei confuso, quando eu lembrei desse sonho.

CPC , 7 anos, sexo masculino

Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

“Essa noite eu sonhei que eu tava lá na Barra Seca e tinha um tubarão daqueles GRANDES, não sei se era um ‘raposa’ ou um ‘branco’. Eu nadando e ele me seguindo. A água estava clara e rasa. Daí eu nadei muito e ele me seguiu até perto da areia, sabe?... sabe ali perto, onde tem as pedras. Ele não me atacava porque eu nadava mais rápido. Eu ia afastando e uma sombra ali bem atrás. Bem pertinho, mas sem atacar. Daí ele ouviu algum barulho e mudou de direção, saiu nadando para o outro lado...E....eu olhei assim de LOngue.

E depois? Aconteceu mais alguma coisa?

Depois acabou, não aconteceu mais nada. Nem sei se eu acordei...Eu gostei desse sonho. Porque.. porque eu gosto de tubarão, né? Eles podem achar que eles....que...que eles são maus, mas não são não, viu? Eles são da espécie deles!

LW, 7 anos, sexo feminino

Você já sonhou quando estava dormindo? Conte um sonho que já teve.

No dia do meu aniversário...Não, perafá... quer dizer... quando acaBOU meu aniversário e ficou de NOlta, e eu fui dormir, eu sonhei que eu estava lá na minha festa. Eu desci no salão, lá no térreo e fiquei pulando na cama elástica. Ela ...ela ... não estAVA desmontada. Tava ali mesmo, onde a gente brincou. Tava inteira e eu subi lá pra pular. E daí eu pulava, pulava, e...eu ia né? la muito alto. Alto, alto, alto, alto... Eu subi e voei. Eu ficava assim “impulsada”, lá no alto, com o pulo que ia lá pra cima. E daí eu...Acontece que.. Olha, vou te contar o que aconteceu. Meu vestido da festa.... ficava voando nas pernas, fazia coceguinha, era BEM rosa, assim, com aquelas flores do lado. Eu..lá no sonho...parecia o Peter Pan, e as crianças lá do filme! Era sério, parecia de verdade mesmo, sabe? E... e...eu voando... e lá de cima via tudo: meu prédio, minha cama elástica, os amigos, minha prima... lá embaixo.... (..)

E depois?

Depois? Eu não sei...

Aconteceu mais alguma coisa nesse sonho?

Não... Acho que não. Eu fiquei pulando e depois acordei.