



*Heróis da mídia na voz das crianças:
efeitos de sentido sobre/da infância*

LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ANE RIBEIRO PATTI

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ELCI ANTÔNIA DE MACEDO RIBEIRO PATTI

UNIVERSIDADE DE FRANCA

RESUMEN: Ese trabajo pretende, a la luz del Análisis del Discurso de orientación francesa y del psicoanálisis, discutir cómo la figura del héroe se construye en las narrativas infantiles. A partir de una experiencia de contar y oír las historias con los niños, observamos que hay una memoria discursiva sustentadora de los actos de lenguaje, presentada por los medios de comunicación (la televisión y electrónica principalmente) y recurrente en los mitos, cuentos de hadas y fábulas, que o bien llevan a mantener ciertos sentidos o a la ruptura de ellos. De este modo, el habla y la forma de escuchar de los niños puede adoptar los modos del sujeto que habla de sí mismo, a través de los procesos de identificación y proyección con los héroes escogidos por cada uno, constituyendo así diferentes maneras de posicionarse, tanto en relación consigo mismo, como con respecto a lo social, algunas veces reproduciendo los lugares discursivos establecidos, otras veces rompiendo con ellos o actualizándolos.

PALABRAS CLAVE: *discurso, niñez, héroe, memoria, psicoanálisis.*

RESUMO. Esse trabalho pretende, à luz da Análise do Discurso de matriz francesa e da psicanálise, discutir como se constitui a figura do herói em narrativas infantis. A partir de uma experiência de contar e ouvir histórias com crianças, observamos que há uma memória discursiva sustentadora dos atos de linguagem, apresentada pela mídia (televisiva e eletrônica principalmente) e recorrente nos mitos, contos de fadas e fábulas, que ora faz falar a manutenção de certos sentidos, ora a ruptura deles. Sendo assim, a fala e a escuta de crianças pode flagrar modos de o sujeito dizer de si, através dos processos de identificação e projeção com os heróis escolhidos por cada um, constituindo, assim, diferentes formas de se posicionar, tanto com relação a si mesmo, quanto em relação ao social, ora reproduzindo lugares discursivos estabilizados ora rompendo e atualizando.

PALAVRAS CHAVE: *discurso, infância, herói, memória, psicanálise.*

ABSTRACT. In the light of discourse analysis in the French tradition and psychoanalysis, we discuss how the hero figure is constructed in children's narratives. Starting from an experience of telling and listening to children's stories, we observed that there is a discursive memory supported by language actions, presented by the media (mainly televised and electronic) and recurrently found in myths, fairy tales and fables, which either contribute to maintain certain meanings or to break with them. Being like this, the acts of speaking and listening of these children may show ways of talking about themselves through the processes of identification and projection of the heroes they choose for each one, and so constituting different forms of positioning regarding their own selves and social relations, either by reproducing stabilized discourses, breaking with them, or making them real.

KEY WORDS: *discourse, childhood, hero, memory, psychoanalysis.*

Este trabalho tem por objetivo verificar como os heróis apresentados pela mídia (TV, revistas, livros) e pela indústria cultural (cinema, teatro, shows) estão representados no discurso de sujeitos em fase pré-escolar. Com o estofamento teórico da Análise do Discurso de matriz francesa e da psicanálise com a releitura lacaniana, buscamos interpretar a nossa prática da escuta, realizada com um grupo para ouvir e contar histórias, composto por crianças com idade entre cinco e sete anos, alunos de uma escola particular da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, durante o segundo semestre de 2004.

A questão inicial partiu da seguinte reflexão: como é que as crianças são afetadas pela mídia e pela indústria cultural e como isso aparece no discurso delas? Isto se desdobrou no sentido de tentar entender o processo de subjetivação da estruturação psíquica das crianças. Através da escuta analítica, foram percebidas as escolhas dos heróis das crianças durante o trabalho, inscritos nas repetições dos seus discursos, e que configuraram novas formações discursivas, fazendo falar, por um lado, um novo interdiscurso, moderno, afetado pelas noções de apressamento, velocidade, poder pleno, tecnologia, globalização, etc; e reeditando um outro interdiscurso, por outro lado, clássico, tradicional, que trata de valores nobres, como o saber adiar o prazer em detrimento dos sacrifícios necessários para se alcançá-los, e que oferece modelos de uma sociedade baseada nos esforços, renúncias, conquistas do bem, do bom e do belo. Ficaram destacados desta forma, alguns heróis sócio-historicamente já construídos e carregados de sentidos, atualizados por cada sujeito que os enunciaram e outros heróis, modernos, carregados de novos sentidos e formações imaginárias da contemporânea *aldeia global* (Silverstone, 2002).

Ainda no que se refere aos heróis, neste trabalho, serão enfocadas as representações daqueles escolhidos diante do contato que as crianças têm com os principais meios de circulação ideológica da atualidade, considerando-se todos os veículos da mídia e da indústria cultural a que as crianças têm acesso

como parte destes meios, como por exemplo: os programas televisivos, cinema, teatro, Internet (World Wide Web), livros de contos, gibis, rádio e gêneros musicais. Os heróis são aqui tomados como personagens que permeiam o imaginário infantil, ou melhor, como pontos de condensação dos sentidos desse imaginário, que servem como fonte para que certos sentidos sejam subjetivados no processo de identificação das crianças com “os outros” da cultura e que também causam efeitos no simbólico delas mesmas e no social.

A mídia aqui será vista como um “processo, como uma coisa em curso e uma coisa feita” (Silverstone, 2002: 16) onde emergem tentativas de se conectar as pessoas. Ela compõe a textura da experiência, onde “os infinitos fluxos da representação da mídia são interrompidos por nossa participação neles” (ibid.: 25), o que em outras palavras, quer dizer que há escolhas particulares que irão trilhar (ou “triar”) a experiência, onde emerge um sujeito que se posiciona, não somente por identificações, mas também por suas peculiaridades e diferenças, não apenas repetindo o já-lá (Pêcheux, 1969), mas também promovendo rupturas nas cadeias estabilizadas de sentidos. Este sujeito, que é o sujeito do discurso (AD), não é quantificável, empírico e nem normatizável, ele se manifesta no discurso, num lugar de enunciação, sendo assim, não é a fonte do seu dizer, mas é interpelado pela ideologia, que faz parecerem naturais e evidentes certos sentidos e não outros, criando a ilusão de que as palavras brotam no momento da enunciação em uma correspondência direta entre o pensamento e o mundo (Romão, 2005).

Do ponto de vista da psicanálise, o conceito de sujeito faz congruência com a teoria da AD, enquanto sujeito efeito (e é feito) de linguagem, através da imersão do corpo-coisa na linguagem, através da palavra. Em outras palavras, o sujeito é o sujeito do desejo, que é inconsciente e que constitui a inconsistência do *eu*; manifesta-se na linguagem através das formações do inconsciente, ou seja, sonhos, lapsos (na escrita, na leitura, na fala), esquecimentos, atos-falhos, chistes. Sendo o sujeito desejante, ele busca reconhecimento, aparece como mensagem a ser decifrada, “rompendo” e “irrompendo” o curso do discurso controlado pelo consciente. Daí a importância de trabalhar com a enunciação, e não com o enunciado, pois é na apreensão da produção discursiva (e não com seu produto pronto, falado) que se marcam os lugares discursivos, a sua filiação discursiva, e o lugar que o sujeito ocupa naquela conjectura discursiva especificamente. O discurso é uma mediação, que “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. E ao falar do interesse em observar o ser humano falando, Orlandi (1999) continua dizendo que está na tentativa de “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ibid.: 15).

Porém, a criança não nasce pronta simbolicamente, não nasce com seu social constituído e menos ainda, nasce com o aparato neuro-lingüístico cons-

tituído, o que pode parecer óbvio, mas que não esclarece a respeito da complexa tessitura que cada sujeito terá que construir para apreender a linguagem. Freud (apud Patti, 2006), através da sua teoria da sexualidade, nos mostra que,

tanto a psique quanto o corpo, são construídos e, este último, é diferente do biológico, que serve de sustentáculo para o corpo se construir; e para isto acontecer é preciso a presença de um outro ser humano, num primeiro momento, a mãe ou alguém que possa substituí-la (...) Este novo ser começa a se formar desde a concepção, na maioria das vezes, quando foi desejado por pelo menos um de seus progenitores. Ao ser nomeado, mesmo enquanto ainda em estágio fetal, este novo ser já está sendo implicado no mundo da linguagem, da cultura e do social, quando se começa a pensar na escolha daquele que vai ser o seu nome. (Patti, 2006: 39)

Neste sentido, antes mesmo de nascer, o bebê já é inscrito na cultura (social e simbolicamente), através da nomeação que recebe da linhagem de sua família (sobrenome) e através do seu nome, que carrega uma significação eleita pelos pais (ou um deles), marcando sua singularidade. “Eis como podemos entender que tudo é linguagem e, que a linguagem, em palavras, é o que há de mais germinativo, mais fecundante, no coração e na simbólica do ser humano que acaba de nascer” (Dolto, 2002: 20). Ao nascer, é pressuposto que inexista uma diferenciação do sujeito e do objeto (linguagem), além da mútua relação entre os processos de subjetivação e objetivação no desenvolvimento da criança. Esta diferenciação será construída no dia-a-dia, à medida que a mãe vai significando o mundo para seu bebê, com conversas lúdicas, músicas, brincadeiras, etc. Sendo assim, mãe e bebê se posicionam como objetos, um diante do outro, “constituindo uma «matriz dialógica» de fundamental importância para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento” da criança (Patti, Furbino e Bellentani, 2001: 46).

Este diálogo “lúdico” (pseudo-diálogo) é necessário para que a mãe dê voz ao seu bebê, possibilitando e criando manifestações de subjetividade da parte dele, “em um momento que ele é ainda incapaz de se posicionar em lugares na relação intersubjetiva” (ibid.). É através da presença e ausência materna, a princípio experimentados como prazer e desprazer pelo bebê respectivamente, que será demarcada a diferença entre o eu e o mundo exterior. Assim, é de fundamental importância para o processo de diferenciação tanto a percepção de privações e sofrimentos, quanto dos cuidados básicos e das brincadeiras e conversas. É neste espelhamento que a mãe se coloca diante da criança, que esta pode se identificar com a imagem refletida, produzindo os mais variados efeitos, é o que Lacan (1990) chamou de estádio do espelho. Ele discorre sobre a introdução dos primeiros significantes para o sujeito, através do Outro que nomeia o mundo para o infans, que por sua vez, se identifica com a imagem de seu semelhante (outro) e com a sua própria ima-

gem num espelho. Bleichmar a respeito do estádio do espelho, dá a seguinte explicação:

O menino (a) sente sua descoordenação motora. A uma determinada idade, vê no espelho a sua imagem que se lhe parece como completa, em contraste com sua descoordenação motora. Ele (a) se identifica com esta imagem de plenitude. Ele (a) crê que é o seu eu. Como podem se dar conta, a imagem no espelho consegue obstruir, fechar, tapar uma sensação de incompleto que tinha sido dada pela sua descoordenação muscular. Ele é - em sua representação - este ser completo que aparece no espelho. (Bleichmar, 1984: 23)

À medida que a linguagem cria um sujeito, cria também um eu, que é “a instância do registro imaginário por excelência” (Freud in Chemama, 1995: 67), e que por sua vez, torna possível o desenvolvimento de seu corpo e de sua motricidade. Assim sendo, as palavras se instituem no mundo semântico, mas também irão ganhando outros múltiplos sentidos e empregos. De acordo com Lacan (1979):

A palavra institui-se como tal na estrutura do mundo semântico que é o da linguagem. A palavra não tem nunca um único sentido, o termo, um único emprego. Toda palavra tem sempre um mais além, sustenta muitas funções, envolve muitos sentidos. Atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer, e, atrás do que quer dizer, há ainda um outro querer-dizer [...]. (Lacan, 1979: 272)

Trabalhando esta questão, Patti (2006: 47) nos lembra que: “Diante desta função criativa da palavra, a criança tem acesso ao simbólico. O simbólico é que possibilita a existência do inconsciente, e evidentemente, à existência do consciente”. Portanto, a linguagem é a via, é o instrumento do consciente e do inconsciente. O inconsciente, de acordo com Lacan (1990: 142), “são os efeitos da fala sobre o sujeito, é a dimensão em que o sujeito se determina no desenvolvimento dos efeitos da fala, em conseqüência do que, o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Para amarrar este aspecto ontológico e estrutural da psique humana, podemos lembrar que a organização psíquica está vinculada ao corpo e ao social, e que uma vez estruturado, o que fará com que a criança continue a fazer laços sociais e reeditar suas emoções e fantasias? A transferência, que é um conceito psicanalítico, e que de um modo geral, permeia todas as relações humanas, no sentido de que ela faz o que hoje chamamos de “link”, ou seja, ela “linca” os relacionamentos, atualizando uma parte da estrutura que se repete, e a partir da repetição, torna se possível criar algo novo.

Este termo transferência foi progressivamente introduzido por Freud e Ferenczi, para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando, concernentes a objetos externos passam a se atualizar, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos (Roudinesco & Plon,

1998). O termo usado por Freud para designar a “transferência” em Alemão é o substantivo “Übertragung”, que quer dizer: “(...) em geral, no termo übertragen há um ‘arco’ que mantém aceso o processo de ida e vinda, seja temporalmente, entre o passado e a atualidade, seja geograficamente, entre o longe e o perto, ou de uma pessoa a outra” (Hanns, 1996: 412).

Freud informa que a transferência nada mais é do que um fragmento de repetição e que a repetição é a transferência do passado esquecido, não apenas pela pessoa do médico, mas também por todas as outras áreas da situação presente (escritos técnicos). É então que intervém o papel da resistência: quanto maior for a resistência a essa lembrança, maior será a colocação em atos, isto é, a compulsão à repetição irá se impor. É pelo caminho do manejo da transferência que essa compulsão à repetição irá se transformar, pouco a pouco, em uma razão de se lembrar, permitindo assim, progressivamente que o paciente elabore e se reaproprie de sua história.

Mesmo não se tratando de um trabalho de análise tradicional, nesta pesquisa, com os grupos de crianças, a escuta que pretendemos ter é psicanalítica, para favorecer o discurso mais espontâneo possível. O que representa o sujeito do inconsciente no discurso é o que conhecemos por significante, que se encadeia numa rede significante. Importante lembrar a forma pulsátil de funcionamento do inconsciente para se entender melhor sobre a forma em que se encadeiam os significantes, já que em partes, eles fazem ponte entre o literal e o fonemático, em uma lógica inconsciente.

Saussure (1970), em sua teoria estrutural da língua, introduz o termo “significante” para designar uma parte do signo lingüístico que remeteria a uma imagem acústica, enquanto que a outra parte seria o significado, ou o conceito em si. Portanto, a função do signo, na fala, seria unir uma imagem acústica a um conceito, este que já é a representação de alguma coisa. Outra função do signo é fazer parte de um sistema de valores, sendo que o valor de um signo é medido “por sua relação com todos os outros signos” consolidando em uma estrutura (ou uma “totalidade sincrônica”) ou uma sincronia significante. Saussure elaborou uma significação que consistia em situar o significado acima do significante, separados por uma barra.

Para Lacan (1990), o significante tinha função primordial (a de determinar o destino do sujeito), e inverte a posição desta significação, colocando o significado abaixo do significante. Ainda acrescenta que toda significação remete à outra significação. O mesmo autor (Lacan, 1957) introduz em sua teoria, dois elementos que aproximam sua hipótese do inconsciente-linguagem: a metáfora e a metonímia, que correspondem aos eixos de condensação e deslocamento da teoria freudiana. Lacan retoma lingüistas que trabalham com a concepção de que o ser falante realiza, sem perceber enquanto fala, a seleção (escolher ou preferir alguma palavra e não outra) e a combinação (relacionar duas palavras que formam uma continuidade). A partir daí, associa a primeira ao exercício de uma função metafórica, e a segunda ao processo

da metonímia, e salienta que estes dois mecanismos encontram-se no funcionamento onírico (Roudinesco & Plon, 1998: 711). Nessa acepção, a metáfora é o elemento produtor de sentido, “onde há condensação substituição, relação de similaridade”, e nela “produz-se um sentido outro para um significante”; enquanto que na metonímia, “onde ocorrem deslocamento, transposição, combinação, há um novo significante para um mesmo sentido” (Mariani, 2005: 10). Portanto, o significante é um aspecto material, podendo ser uma imagem acústica ou visual, e serve para que nele se inscreva algo que é de outra ordem, ocorre uma transposição: “O significante inscreve algo que é uma ausência, aparece em lugar da coisa, em substituição de uma ausência” (Bleichmar, 1984: 21), o que permite a ilusão de que não falta nada. “É porque a falta se inscreve como presença que se pode produzir a ilusão” (ibid: 21).

Um modo de escutar a voz das crianças

Nosso trabalho de escuta e coleta de dados foi realizado em uma escola privada, no interior de São Paulo, após a apresentação do projeto e autorização da diretora e dos pais. Os sujeitos desta pesquisa foram crianças de pré-escolas, sendo duas turmas do antigo pré III e da 1ª série, subdivididos em cinco grupos. A pesquisa foi realizada, através de dois encontros semanais, durante aproximadamente três meses, com a duração de quarenta a cinquenta minutos de atividade com cada grupo, a fim de coletar dados para a pesquisa-ação. O enfoque foi dado às produções discursivas que demonstraram elementos representativos da mídia e da cultura industrial, mais especificamente, quanto aos personagens preferidos, heróis, histórias, etc.

Para coleta de dados foram utilizados gravador, papéis para desenhar e lápis de cor, teatro espontâneo, TV com vídeo, filmes infantis. Após a apresentação às professoras e alunos, foi iniciado o trabalho de contar e ouvir histórias, fazer desenhos, montar uma peça de teatro, assistir desenhos. Marcamos que seria importante escutá-los, saber se eles assistiam TV, se usavam computadores, se iam ao cinema, teatro, se ouviam músicas, liam livros, etc. O trabalho foi realizado no horário de aula, sem a presença das professoras e fazíamos um círculo para a realização das atividades propostas.

Houve adesão de todas as crianças, de ambas as turmas (pré III e primeira série da tarde). O pré III foi dividido em três grupos, que denominei de: grupo A, grupo B e grupo C. O grupo A, foi composto de três meninas (M., C. e V.) e três meninos (E., I. e J.). O grupo B foi composto de seis meninos (H., I., J.G., V.H., V. e L.) e o grupo C, foi composto de três meninas (A., N. e S.) e dois meninos (C. e P.). Quanto à primeira série (constituída só de meninos), esta foi dividida em dois grupos: A e B, com seis meninos em cada um. Com a primeira série, foram realizados sete encontros com cada grupo. Com o pré III, foram realizados seis encontros com cada grupo. Ao começar

o trabalho com cada grupo, foi proposta às crianças a escolha de uma “*palavrinha mágica*”, que seria repetida para demarcar o começo e o encerramento de cada encontro com a pesquisadora. Esta “*palavrinha mágica*” era escolhida e falada pelo grupo durante o entrelaçamento dos dedinhos das crianças e da pesquisadora, que se sentavam em círculo, a cada começo e a cada final de encontro, transformando-se na marca de cada grupo.

Bighetti, Soares e Paravela (2002: 84-85) explicam o que esta “marca” quer dizer: “Quer dizer que a “marca” escolhida simboliza, para o grupo, que entre eles existe um pacto ou, em outras palavras, um segredo (...). É justamente aí, nessa dimensão do segredo, que entra a função do pacto de sigilo: possibilitar às crianças dizerem aquilo que, em outros lugares, não “poderia” ser dito”. Um dos efeitos decorrentes deste “pacto de sigilo”, é o estabelecimento da confiança do grupo para com a pesquisadora e para com o próprio grupo, pois tudo o que “aparecer” (ou não) durante os encontros, será mantido em segredo. Outro efeito observado é que, com esta confiança estabelecida, diminui-se a ansiedade e se propicia a “produção de narrativas e relatos referentes a temas conflitantes, angustiantes e uma busca por suas elaborações” (Carreira e Soares, in Bighetti, Soares e Paravela, 2002: 85). O procedimento para as análises, é o mesmo da escuta diferenciada que tanto a AD quanto a psicanálise se propõem, estranhando o óbvio, marcando as repetições, chistes, atos-falhos, oferecendo uma escuta que ajude a esclarecer o sentido do discurso. À medida que foram acontecendo os encontros semanais (ao todo foram trinta e dois), duas regiões de memória discursiva inscreveram-se como evidentes para os sujeitos, fazendo falar sentidos já estabilizados pelo intercurso, como demonstraremos a seguir na análise de dados.

No dis-curso das análises

De um lado, as meninas do grupo sempre contando sobre “As princesas”, que são parte dos personagens clássicos dos contos de fadas (assim como: bruxas, príncipes, ogros, fadas madrinhas, reis, rainhas, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Gato de Botas, Gata Borralheira etc) e que permeiam o campo simbólico há muitos séculos.

Usaremos “P” para designar a fala da pesquisadora, “M”, “C” e “V” para designar a fala das meninas, “E”, “I” e “J” para a fala dos meninos e “Cças” para designar os momentos em que as crianças falam ao mesmo tempo. Havíamos começado o trabalho do dia lembrando-os da atividade proposta, convidando-os a se sentarem no chão, fazendo um círculo, dando os dedinhos para em seguida pronunciar a “*palavrinha mágica*” (a deste grupo era “*Abracadabra!*”). Os meninos estavam muito agitados, com conversas paralelas entre eles, dizendo coisas tipo: “*Yeah!*” (que comentaremos mais adiante), enquanto as meninas se mostravam interessadas em já começar a atividade de desenhar seus programas e personagens preferidos.

V.: “*Tia, posso fazer uma festa?*”

P.: “*Pode...*”

M.: “*Eh! Eu também!*”

V.: “*Eu não... Vou fazer... um aniversário!*”

C.: “*Eu vou desenhar ... A Pequena Sereia!*”

A Pequena Sereia, personagem dos desenhos mais atuais da Disney, entra no campo das “princesas”, que discutirei logo adiante; porém, é uma princesa que tem um nome que inscreve, no discurso, uma possibilidade de ser: a pequena, serei “a”, visto enquanto não se é “a” sereia, mas a pequena. Enquanto elas começavam a desenhar, notamos a semelhança nas escolhas das cores, nos olhares delas observando os desenhos umas das outras, na seleção do tema, da personagem, etc; a identificação histórica, conceito que foi elaborado por Freud em vários momentos de sua obra, ganhando diferentes conotações, mas que tem a ver com a capacidade e/ou vontade de se colocar numa situação idêntica ao outro, utilizada como comunhão, e que Roudinesco cita a partir de Lacan, que posteriormente abordou o conceito como “aquela que encontramos em ação na constituição das massas e que tem por vetor o desejo do desejo do Outro, evocado pela pergunta: “Que queres” (Que vuoi?) marca da dependência incontornável do sujeito” (Roudinesco, 1998: 365). Um corte na identificação seria o ato de pontuar o lugar deste “colamento” proporcionado pela identificação, promovendo ao sujeito outras identificações posteriores, um deslizamento signifiante, constitutivo do sujeito.

P.: “*Olha, as três estão fazendo uma festa?*”

V., C. e M.: “*É!*”

P.: “*E é a mesma festa? Ou são festas diferentes?*”

V.: “*Diferentes... Sacou?*”

P.: “*Saquei...*”

Neste grupo em especial, as gírias, “*sacou?*” e “*yeah!*” estavam sempre presentes na fala das crianças. Perguntamo-nos: efeito de rebeldia e contemporaneidade? Um dos meninos fez o seguinte comentário:

E.: “*Ô tia, uma copia a outra!*”

E o efeito, foi de um corte na identificação:

C.: “*Eu vou fazer a Pequena Sereia aqui na toalha...*”

V.: “*Eu não vou pintar de... amarelo na minha toalha! Vou pintar de azul!*”

Em alguns momentos, as meninas me chamavam pelo nome de alguma das princesas, ou se chamavam entre elas mesmas, assim como contaram que se pudessem, nem usariam uniforme, mas sim, as roupas e os acessórios das princesas. Todas disseram *ter* alguma coisa (bolsa, relógio, brinquedo, livros etc... assim como veremos adiante, o *ter* vai além e assume traços de identifica-

des, rastros do *ser*) destas princesas: “*a Pequena Sereia*”, “*Cinderela*”, “*Barbie*”, “*Bela*”, “*Branca de Neve*”, “*As Super Poderosas*”, “*As Panteras*”, “*As Spies*”. Há até aqui duas respostas para “como é ser uma mulher”, como é o universo das princesas, e como é o das personagens modernas. Chama a atenção o modo pelo qual o discurso sobre as princesas – Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, Pequena Sereia e Rapunzel – recorta e atualiza um interdiscurso, cuja inscrição faz falar uma memória discursiva em que se reflete a imagem de uma moça pura, bonita, ingênua, que sofre alguma dor, perda ou punição nas mãos de um outro (a) e que é salva por um príncipe, constituindo uma matriz de representação da mulher que espera. Outra imagem importante é a do herói que salva e instala sentidos de valores de coragem, altruísmo, responsabilidade, paciência para se alcançar um feito maior, ou seja, em que o sonho do amor perfeito (“*foram felizes para sempre*”) pode circular, garantindo um mundo semanticamente organizado e estabilizado (Pêcheux, 1969).

Os efeitos cultivados na/pela sociedade ocidental, cristã, patriarcal, capitalista, retornam trazendo imagens de poder, beleza e amor, atualizando-as e fazendo sentido ainda hoje na voz das meninas. E a ideologia, que naturaliza isso como única possibilidade de dizer e que apaga outros sentidos possíveis, é sustentada pelo Outro e pela memória discursiva. A mídia aproveita para condensar tais sentidos e naturalizá-los como forma de gozo: ser mulher é ser bela, é saber esperar, é desejar um príncipe, sofrer com o presente para ter um futuro glorioso, com um final feliz e romântico, etc.

A outra resposta para “*como é ser uma mulher*” aparece no deslocamento da “*princesa*”, da “*pr(inc)esa*”, da “*presa*” (presa no sentido verbal e também no sentido pronominal, enquanto presa de um caçador, uma “caçada”), da que ocupa um lugar de espera, de ser salva, e desliza para um outro conceito de mulher, que se posiciona como uma guerreira, lutadora, perspicaz, ativa, “super poderosa” e capaz de enfrentar o perigo sem o escudo e o alazão do príncipe que, por sua vez, pode ocupar uma nova posição social que é o de poder “brincar de bonecas”, “de casinha” e futuramente cuidar da casa, dos filhos, etc. O sujeito recorta um outro interdiscurso, pois seu enfoque visa o domínio da tecnologia moderna, da inteligência, em cenários urbanos com seus arranha-céus, suas capacidades de se conectar a amplas redes de poder. Isso faz falar o querer, estar, poder e usufruir vários lugares e vozes, falando várias línguas. Nelas, o significante “*princesa*” não evoca a memória centenária de valores tradicionalmente transmitidos sobre castelos, objetos mágicos, metamorfoses, etc, mas instala outros modos de valorar o prestígio, o sucesso, o tempo e a força.

Além deste universo das princesas e das poderosas, outros personagens apareceram como parte de suas preferências, como o “*Ursinho Pooh*”, o “*Bob Esponja*”, o “*Clifford*” e heróis e heroínas dos seus cotidianos, como as mães, os pais, irmãs e irmãos, e as “*tias*” da escola (entre as quais eu fui incluída). Todos estes personagens aparecem envolvidos afetivamente com as crianças,

que foram citados em narrativas fictícias e/ou relatos de casos. O personagem “*Bob Esponja*” foi eleito por toda a turma do pré III como o mais engraçado, e ocupou um lugar de “congruência” dos gêneros (meninas e meninos) na escolha por um desenho animado que seria levado por mim até a escola, para que assistíssemos juntos. De fato, é um personagem que mistura elementos “impossíveis” de se conviver, motivo dos risos durante a “sessão de desenho animado”, como um gorila que estava passeando no fundo do mar, uma ostra que namora um animal marinho, um bebê ostra que gritava tão alto, que ensurdecia os habitantes do fundo do mar, os personagens fazem pum barulhento, etc.

De outro lado, os meninos do grupo não só contavam como também interpretavam os personagens de alguns desenhos atuais, que são os heróis do “*Yu Gi Oh*”, “*Cavaleiros do Zodíaco*” e do filme “*Guerra nas Estrelas*” e também o “*Rubinho*” (Barrichello, piloto brasileiro de Fórmula I) e “*Chumaki*” (Michael Schumaker, piloto alemão de Fórmula I). Estas produções da atualidade aparecem como desenhos, filmes, jogos de computador, programas esportivos e/ou até mesmo em música. Estes heróis inscrevem uma nova historicidade, marcada pela globalização, que provoca efeitos observáveis em todo o campo de ofertas e demandas que regem o atual capitalismo vigente no ocidente. Algumas características se repetem nestes campos: a velocidade fulgurante dos acontecimentos que são ofertados na mídia, na publicidade, na indústria cultural, nas escolas; a exigência cada vez maior do consumismo da informação; um volume crescente de pessoas e objetos multifuncionais (que são demandados e dispensados conforme o nível de utilidade e absorção tecnológica), alto nível de agressividade e competitividade e assim por diante. E nesse contexto, são silenciados os núcleos temáticos e figurativos dos reinos encantados, substituídos por cenários futuristas e demandas de lutas e disputas pelo poder.

No campo da linguagem, pude observar algumas destas regiões do dizer (do saber, do poder), picotadas pela ideologia, fazendo parecer natural que os heróis japoneses e americanos entrem em cena, expondo ações cada vez mais rápidas, com suas músicas temas também velozes, diálogos curtos, lutas intermináveis e que prendem a atenção das crianças, visto que se apresentam em série e continuam num próximo capítulo. Observamos que, em alguns momentos, os meninos aceitavam se sentar e desenhar, falar com o grupo (geralmente competindo entre si não só sobre a verdade de alguma questão, mas também em relação à atenção exclusiva), em outros, ficavam dispersos, brincando entre si com suas atuações. O I. principalmente ficava quase que o tempo todo representando “lutas”. Ele se sentou para desenhar em um momento e logo veio me mostrar seu desenho, falando com ousadia:

I.: *“Ah tia!!! Eu desenhei errado! Dos dois lados eu desenhei errado!”*

P.: *“O I. só desenhou errado? Dos dois lados? E o que você desenhou aí?”*

I.: “*O mau e eeee!*” (*Personagem mais a criança.*)

P.: “*O mau e eu? Como assim?*”

I.: “*Eu! Eu!*”

Na linguagem a repetição indiciária permite duas leituras: “*O mau e eu*” é igual a: *Ele e eu e Eu e eu*. Esta equação discursiva (Mariani, 1998) demonstra como o menino (“I.”) toma a si pelo outro, transporta-se à imagem do pensamento e funde-se com ele. “*O mau e eu*” denota uma alteridade entre ele e um outro (o “*mau*”), mas logo em seguida, ele substitui o “*mau*” por “*eu*”, ou seja, o mau é “*eu*” também. Eu sou o mau. Importante frisar que “I.” traz para a fala neste recorte, o que até então, estava na dimensão da atuação.

P.: “*Você e o mau?*”

I.: “*Porque eles tavam tirando a força do sol...*”

P.: “*E quem são eles?*”

I.: “*São os mais!*”

Há uma dispersão neste momento, em que I. sai correndo e as meninas vêm me mostrar seus desenhos. Escutamos “os mais” como um ato falho, ele ia dizer “*maus*”, dizendo “*mais*”, já que ele havia feito uma condensação entre o “*eu*” e o “*mau*”, projetando nos outros que “*tavam tirando a força do sol*”, estrela solitária, sol [só], que fica em movimento circular, que é ele mesmo no grupo. Relacionamos “*os mais*” no sentido de que sobram, pois o sol é só; ou têm de sobra, têm de mais, demais, justificando a lógica dos que tiram algo dele: “*tavam tirando a força do sol*” e conseqüentemente, sua reação diante disso é o que se segue em sua fala: a destruição. Logo I. retorna e continua sua história:

I.: “*Tia, fui eu que destruí eles. Eu usei o poder e destruí os mais...*”

P.: “*Os Mais? Mas quem são os mais?*”

I.: “*Eles todos aqui.*”

P.: “*Hum... São seis?*” (*contei junto com ele os “mais” do desenho*)

I.: “*É. Eu destruí os seis mais!*”

P.: “*Ó, o I. destruiu os seis mais...*”

O efeito de salvamento que movimenta a narrativa remete às diferenças entre o personagem masculino dos contos de fadas, o príncipe, com seus ideais, objetivos, sonhos, ainda que fosse o de salvar a princesa, com seu heroísmo da busca e este personagem que o “I.” criou, que tem haver com muitos personagens atuais da mídia. Aqui, tais sentidos ficam escamoteados, o personagem destrói “*os mais*”, destrói “*ocêis*”, destrói no eterno presente de uma violência. Não há luta com um objetivo, não há um dragão morto para se chegar à princesa, há uma insegurança consigo mesmo, há uma destruição em si, presentificada pela ação em andamento, em estado de gerúndio, sem fio histórico. Então, continua sua história:

I.: *“Aí né... só que daí eu fui aqui... aí, já que os mais tavam destruindo o sol, eu fui lá e... aí eu fiz o sol ficar feliz porque eu usei minha força!”*

P.: *“Você usou sua força e salvou o sol? E esse aqui quem é?”*

I.: *“Sou eu!”*

Aqui e lá sou eu. O “I.” faz uma metáfora do sol. O sol sou eu mesmo: *“eu usei minha força”, “eu fiz o sol”, “sou eu”*. O que “eu” quer dizer? A repetição de “eu” seria o indício da sua subjetivação, e se utiliza do “aí” para dar sentido de continuidade da sua história, o “aí” é um elo que faz efeito de unidade. *“Sou/sol”* em si mesmo, sem outra trama narrativa, que não a própria força, a própria felicidade, o próprio ser sol [só] e brilhar assim mesmo? Resta ainda mais um pedaço deste recorte:

P.: *“Você saindo daqui e indo pro sol... Que força você deu pro sol, hein? E do outro lado? O que é isso?”*

I.: *“É um bolo de aniversário.”*

Aqui o elemento “bolo” faz conexão com o desenho das meninas, que se empenhavam em fazer suas festas de aniversário, com bolos. O sol não estava tão só, também estava de olho nos desenhos e nas conversas das colegas apesar de aparentar distanciamento, dispersão e indiferença. Em seguida, I. começa a cantar um trecho de uma música, de uma banda de rock que ele gosta e que ele já havia cantado no primeiro encontro para o grupo:

– *“Chegou a hora de recomeçar... Tem cada coisa em seu lugar... (...) mas deixar de amar jamais!!!”*

Recomeçar, repetindo até elaborar. O “I.” canta sobre o seu movimento de tentar conter alguma coisa, organizando de alguma forma, no discurso. Ele se sentou, desenhou, falou da história que criou e cantou. Acompanhando alguns recortes do discurso de uma outra criança, o E., ao longo dos encontros semanais, também se observa o encadeamento e a repetição das representações dos seus heróis, aliás, semelhante ao discurso de vários outros meninos que também participaram do trabalho. “E.” chega com seus colegas na sala em que íamos fazer o trabalho, já gesticulando e gritando sons típicos dos desenhos japoneses:

E.: *– “Yah! Yah! Yah!”*

P.: *“O que é isso que você tá fazendo?”*

E.: *“A gente gosta do Dragon Bol Zê, tia!”*

P.: *“Ah é? E o que é Dragon Ball Z?”*

E.: *“É o Go ku, o cara é muito forte tia, ele tem o poder...”*

V.: *“Ele é horroroso, tia!!!”*

E.: *“Né não! Ele é maravilhoso!”*

M.: “*As meninas não gostam destas coisas...*”

P.: “*As meninas gostam de coisas diferentes?*”

P. e V. : “*Ah yeah!*”

E.: “*Ergh!*” (*e o grupo ri*)

O “E.” chega representando como se ele fosse o herói; o desenho “Dragon Ball Z” é reduzido ao personagem “Go Ku”, a quem o “E.” imita. Que imagem o herói recebe? É um “*cara*” (caro? querido?), expressão moderna, forte, que tem *O* poder, é maravilhoso, e silenciado ficou: ele é invencível. Aqui, o “E.” reinscreve os elementos das narrativas fantásticas e os mesmos feitos dos príncipes dos contos clássicos se atualizam. Nesse caso, ser “*maravilhoso*”, ter a potência capaz de contagiar, inspirar, vencer e vencer milhares de vezes se diferencia das narrativas fantásticas pelos objetivos: nos contos, havia o objetivo de “*salvar*” a princesa, o reino, o amor, a terra e, no limite, o mundo inteiro. Já no caso dos heróis contemporâneos, perguntamos: a quais sentidos de salvamento eles se filiam? Como produzem sentidos sobre o bem e o mal? E de que modo possibilitam ou atualizam a emergência imaginária sobre o tempo e a sociedade? Quanto às escolhas dos heróis dos meninos, além dos personagens japoneses e americanos, como Go KU, Cavaleiros do Zodíaco e os heróis da “*Liga da Justiça*”, também apareceram outros esporadicamente, como o “*Tarzan*”, “*Pernalonga*”, “*Piu-Piu e Frajola*”, “*Jack Chan*” (ator de comédias com luta marcial), “*Luciano Huck*” (apresentador de programa de tv aberta), o “*Bob Esponja*”, “*Buchechea*” (cantor de funk brasileiro), “*CPM 22*” (banda de rock brasileira), “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*”, “*Pica Pau*”, “*Zoo Boo Mafoo*”, os bichos da natureza e também os pais e mães de alguns deles. Ficam vestígios a serem trabalhados futuramente, mas sinteticamente analisando a coletânea e o repertório discursivo destas crianças, eles remetem a um lugar social de acesso direto à mídia, à publicidade, aos entraves éticos que a “*videologia*” de hoje nos confronta e nos mostra de forma espetacular.

Na ilusão de um fechamento para os sentidos e discursos das crianças

Percorridos os momentos de ver e analisar chega-se ao momento de concluir, no sentido de ampliar a discussão sobre o assunto, e não necessariamente fechar o tema. Faz-se necessário levantar questões e promover reflexões sobre as “vozes” que falam hoje em nossa sociedade, que nomeiam e promovem elementos que naturalizam alguns sentidos, como a banalização da violência na TV, que atualizam outros, como os heróis clássicos, e ainda, silenciam aqueles que não lhe convém, o que fica evidente na promoção de algumas candidaturas políticas em época de eleição; devemos ainda, atentar para os fins consumistas que movem esta grande máquina que conhecemos hoje por mídia.

Quanto à operação de promoção/apagamento/atualização dos sentidos, a consagrada filósofa Chauí (apud Bucci e Khel, 2004) escreve que:

A mídia seqüestra as significações estabelecidas tanto cristalizando-as em alguns significantes fixos quanto dissolvendo-as em significantes estáveis. Apanhando as significações histórica e socialmente instituídas, ora pode fixá-las como base de um código de valores (bem e mal, belo e feio, justo e injusto, possível e impossível) que é devolvido e imposto à sociedade por uma instância que parece transcendê-la, ora pode alterá-las segundo critérios do mercado da moda, do mercado político, do mercado militar e outros. No primeiro caso, a fixação leva à naturalização das significações, no segundo, à sua flutuação permanente. Produzindo adesão a todas elas não apesar de e sim graças a essa oscilação das imagens entre o eterno e o efêmero, a mídia produz videologias, a forma contemporânea do mito. (Bucci e Khel, 2004)

Este trabalho traz uma reflexão sobre a escuta psicanalítica direcionada para o sujeito falante na sua singularidade, independente da idade, que possa emergir através do discurso, promovendo reflexões e elaborações dentro e fora da clínica. Escutar o mal-estar que decorre diante de tanta oferta e a sintomatologia da alienação imaginária (ou as identificações maciças das crianças com seus heróis) pode ser um começo para se manejar aquilo que estaria mais próximo ao real e que escapa à tentativa de massificação, que é o desejo.

Concluimos com esta pesquisa que os heróis são figuras representativas do próprio funcionamento subjetivo destas crianças, e que exercem papel importante nas atividades psíquicas da identificação e da projeção, que compõem a sua discursividade. Eles exercem “a força” na identificação das crianças com seus ideais, desejos, histórias e fantasias; assim, eles funcionam como ideal e efeito sem que o sujeito o saiba. Quanto às escolhas dos heróis, observou-se a regularidade de heróis clássicos no discurso das crianças como a Branca de Neve, Cinderela, A Bela e a Fera, o que denota a atualização de um discurso universal e singular que sustenta os atos de linguagem e legitimado pela voz desses sujeitos, através do fio da transferência. Também observou-se marcas lingüísticas indiciárias da presença de heróis contemporâneos, tais como Meninas Superpoderosas, Spies, CPM-22, Charlie Brawn Jr e de personagens dos desenhos japoneses, o que permite inferir que tais narrativas infantis discursivizaram um outro modo de narrar conflitos, afetado por outra inscrição de tempo e espaço, que promove atualmente através da mídia, o “viver sem limites” (de tempo, de espaço, de poder). Sendo assim, a fala e a escuta das crianças pode flagrar modos de o sujeito dizer de si, através do processo de identificação e projeção com os heróis escolhidos por cada um, constituindo assim, diferentes formas de se comunicar e de se posicionar, tanto com relação a si mesmo, quanto em relação ao social, ora produzindo, ora reproduzindo e atualizando os discursos.

Os heróis e heroínas apresentados pelos mitos, contos de fadas, lendas e pela mídia (televisiva e eletrônica principalmente), têm um papel fundamental na organização psico-social das crianças, autorizando novos comportamentos sociais, vetando outros, ao oferecer suporte imaginário e simbólico para as crianças em seu processo de experientiação, elaboração e discursivização do mundo que a cerca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGHETTI, D., SOARES, J. A. & PARAVELA, V. (2002) 'As Funções e as implicações do pacto de sigilo', em A.F. Carreira (org.) *Contando a Minha História: uma técnica com crianças em grupos para ouvir e contar histórias*, pp. 84-93. São Paulo: Pancast Editora.
- BLEICHMAR, H. (1984) *Introdução ao Estudo das Perversões*. Porto Alegre: Artes Médicas
- BUCCI, E. & KEHL, M. R. (2004) *Videologias*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- CHEMAMA, R. (1995) *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DOLTO, F. (2002) *Tudo é linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- LACAN, J. (1998) 'A Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud', em *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1990) *O Seminário de Jacques Lacan- livro 11- Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- LACAN, J. (1979) *Os Escritos Técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- HANNS, L. A. (1996) *Dicionário comentado do Alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- MARIANI, B. (2005) 'Silêncio e Metáfora, algo para se pensar', em *Seminário de estudos em Análise do Discurso, 2*. Porto Alegre. Anais eletrônicos. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead/doc/sentido/bethania.pdt>. Acesso: 20 de fevereiro de 2006.
- MARIANI, B. (1998) *O PC e a imprensa*. Campinas: Editora da Unicamp.
- ORLANDI, E. P. (1999) *Análise De Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- PATTI, A. R. & BELLENTANI, P. T. (2002) 'O Manejo', em *Contando a Minha História: uma técnica com crianças em grupos para ouvir e contar histórias*. São Paulo: Pancast Editora.
- PATTI, A. R., FURBINO, C. & BELLENTANI, P. T. (2001) *O Manejo de um grupo de crianças pré-escolares para "ouvir e contar histórias*. Monografia apresentada para obtenção do título de bacharel em psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP.
- PATTI, E. A. de M. R. (2006) *A Saúde na Educação é possível? Uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar*. Franca: UNESP- FHDSS.
- PÊCHEUX, M. (1969). *L'Analyse automatique du discours*. Paris: Dunot.
- PÊCHEUX, M. (1990) "L'analyse automatique du discours", em F. GADET & T. HAK (org) *Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp.

- PÊCHEUX, M. (1997) *Semântica e Discurso - Uma Crítica a Afirmação do Óbvio*. São Paulo: Editora da UNICAMP.
- ROMÃO, L. M. S. (2005) 'Mais de perto, mil faces secretas sob a face neutra: considerações sobre a heterogeneidade no discurso jornalístico', *Revista Signótica* 17 (2): 233-250.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. (1998) *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- SAUSSURE, F. (1970) *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix.
- SILVERSTONE, R. (2002) *Por que Estudar a Mídia?*. São Paulo: Edições Loyola.

LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO es Douctora, formada em Letras, é professora da graduação em Ciências da Informação e da Documentação e da pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/ USP. Autora dos livros: *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*, em co-autoria com Soraya Maria Romano Pacífico. Editora DCL, São Paulo, SP, 2006. *Na biblioteca escolar, a voz dos alunos*. Em: Romão, L. M. S. e Pacífico, S. M. R. (orgs.), 2007. *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. São Paulo: Ed Alfabeta (no prelo). *Reformas de/da natureza na voz de Emília: gestos de leitura apoiados na memória*. Em: Romão, L.M.S. (org), 2007. *Educação, história e linguagem*. São Paulo: Ed. Alfabeta (no prelo). luciliamsr@ffclrp.usp.br
Correo e: luciliamsr@ffclrp.usp.br

ELCI ANTONIA DE MACEDO RIBEIRO PATTI es Psicóloga e Psicanalista, Mestrado e Doutorado em Serviço social pela UNESP - Franca SP, Coordenadora e Profa. do curso de Pós-Graduação Latu Sensu: "Psicanálise, teoria e técnica- uma visão contemporânea", e Profª no curso de odontologia da Universidade de Franca (UNIFRAN), SP. Autora dos livros: - "O que pode uma Mulher? educação, sexualidade e trabalho"; - "A Saúde na educação é possível? uma proposta interdisciplinar e transdisciplinar".
Correo electrónico: elcipatti@yahoo.com.br

ANE RIBEIRO PATTI es Psicóloga clínica, especialista em Psicanálise, pesquisadora e candidata ao mestrado na FFCLRP-USP em 2007, é autora de dois capítulos de livros: *O Manejo*. Em: Carreira, A. F. (org.), 2002. *Contando a minha história*. São Paulo: Ed. Pancast. Vol 1, 103 p. A força da mídia na atualização das narrativas e heróis infantis. Em: Romão, L. M. S. e Pacífico, S. M. R. (orgs.), 2007. *Leitura e escrito: no caminho das linguagens*. São Paulo: Ed Alfabeta (no prelo).
Correo electrónico: anepatti@hotmail.com