

ERRATA

Pág	Linha	Onde se lê	Leia-se
agradecimentos 2	19	Professsores	Professores
sumário	11	Téorica	Teórica
9	2	vizualizam	visualizam
14	1	aclopada	acoplada
15	8	Segunto	Segundo
26	1 rodapé	com com	com
33	4	Psicopedagia	Psicopedagogia
35	8	abragem	abrangem
45	2 rodapé	terapêutico	terapêutico
49	17	insoconientes	inconsciente
51	24	carcterísticas	características
54	2	apoia	apóia
66	1	e e	e
82	7	Minicipal	Municipal
87	7	tarapeuta	terapeuta
112	1	quantitavo	quantitativo
114	22	apoia	apóia
115	10	tranferências	transferências
146	3	emocinal	emocional
221	7	and	and
221	9	fallowing	following
221	19	analyses	analysis
222	2	to control group	to the control group
225	13	Pétropolis	Petrópolis
226	13	EDUNCANDÁRIO	EDUCANDÁRIO

SONIA GRUBITS GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL
EM CRIANÇAS DE PERIFERIA.**

**(A SOCIOPSIKOMOTRICIDADE RAMAIN-THIERS E A
AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO TERAPÊUTICO)**

Campinas-1996

UNICAMP

Faculdade de Ciências Médicas

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

C.M.00092772-1

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	O4c
V.	Ex.
T.C.MBO BC/	28784
PROC.	607/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	11/16/96
N.º CPD	

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS - UNICAMP**

Oliveira, Sonia Grubits Gonçalves de

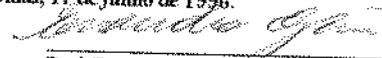
O4c A construção da identidade infantil em crianças de periferia (A sociopsicomotricidade Romain-Thiers e a ampliação de espaço terapêutico) / Sonia Grubits Gonçalves de Oliveira. Campinas, SP [s.n.], 1996.

Orientador : Evandro Gomes de Matos

Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Ciências Médicas

1. Identidade Infantil. 2. terapia de grupo. I. Evandro
Gomes de Matos. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdades de Ciências Médicas. III. Título.

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Douto apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, para obter do Título de Doutora em Saúde Mental, defendida pela Psicóloga SONIA GRUBITS GONÇALVES DE OLIVEIRA. Campinas, 17 de Junho de 1996.



Prof. Dr. EVANDRO GÔMES DE MATOS
Orientador

SONIA GRUBITS GONÇALVES DE OLIVEIRA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL EM CRIANÇAS DE PERIFERIA.

**(A SOCIOPSICOMOTRICIDADE RAMAIN-THIERS E A
AMPLIAÇÃO DO ESPAÇO TERAPÊUTICO)**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Doutora em Saúde Mental.

Orientador: Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos

Campinas, 1996

Banca examinadora da Tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Evandro Gomes de Matos

Membros:

1. *Evandro Gomes de Matos*
2. *Cláudio de Jesus*
3. *Alcides*
4. *Luiz Gonzaga*
5. *Sergio Andrade*

Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 17.06.06

Dedico este trabalho a três gerações:

- *À Rebeca, que nasceu no mesmo ano da pesquisa que deu origem a esta tese; fonte de minha inspiração, pela sua doçura e seu carinho, representando para mim todas as crianças que espero poderem beneficiar-se com este estudo.*
- *À Solange Thiers, que com seu talento e sensibilidade, criou as obras Romain-Thiers.*
- *À Simone Romain, autora da Pedagogia Romain, precursora que inspirou Solange Thiers.*

"A Psicologia Individual, certamente, refere-se ao homem isolado e investiga os caminhos pelos quais o mesmo procura alcançar a satisfação de suas pulsões, mas só muito poucas vezes e sob determinadas condições excepcionais lhe é dado prescindir das relações do indivíduo com seus semelhantes. Na vida anímica individual aparece sempre integrado, com efeito, o outro, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, deste modo a psicologia individual é ao mesmo tempo e desde o início psicologia social, num sentido amplo, porém plenamente justificado."

Freud (1967:pg. 1127), em 1921.

AGRADECIMENTOS

Muitos me acompanharam nessa caminhada, alguns incentivando, outros com contribuições mais definidas e alguns, poucos felizmente, colocando obstáculos, que na verdade serviram também como estímulo para que eu me fortalecesse e procurasse superá-los. Agradeço a todos e não poderia deixar de lembrar alguns nomes muito significativos para mim:

Meu estimado e competente orientador professor *Dr. Evandro Gomes de Matos*, em quem muito admiro a segurança e posições claras e definidas. Confiou no meu trabalho desde os primeiros contatos com o projeto. Em nossas discussões, muitas vezes, com apenas uma frase ou algumas palavras, soube elucidar minhas dúvidas. Sempre esteve presente quando foi necessário. É muito difícil dizer se admiro mais o ser humano ou o profissional que ele representa para mim.

Professora *Dra. Líliliana A. M. Guimarães*, pessoa muito especial na minha vida, pois teve o desprendimento e a confiança de delegar a mim, sua aluna e colaboradora em algumas pesquisas, a responsabilidade de levar para outros países da América Latina e Europa seus trabalhos, mostrando novos caminhos para meu crescimento pessoal. Além disso, deu uma contribuição efetiva para a realização deste trabalho, pelos seus vastos conhecimentos e experiência em relação ao tema de pesquisa. Foi muito mais do que uma mestra, hoje é uma grande amiga.

Meu estimado magnífico reitor *Padre José Marinoni*, que muito me auxiliou no mestrado e continuou apoiando-me no doutorado. Essas conquistas aconteceram, por feliz coincidência, na sua gestão junto à Universidade Católica D. Bosco, UCDB. No momento em que todas as instituições governamentais destinadas a fornecer recursos para trabalhos e pesquisas com menores carentes fecharam suas portas, alegando falta de verbas, Padre Marinoni, com o apoio dos pró-reitores *Pe Arlindo Pereira Lima e Pe Segismundo Martínez Alvarez* aprovaram o financiamento de toda pesquisa através das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, FUCMT, atual UCDB.

Professora mestranda *Conceição Aparecida Galves Butera*, paciente, atenciosa, de competência e profissionalismo notáveis, que me acompanhou no tratamento estatístico dos resultados da pesquisa que resultou nas conclusões desta tese.

Grande construtora da obra Romain-Thiers, *Solange Thiers* que acompanhou todo meu trabalho, esclarecendo detalhes técnicos e teóricos e, apesar de todas as suas conquistas no campo científico, revela sensibilidade e preocupação muito grandes com os graves problemas sociais que enfrentamos, em todo mundo, neste final de século.

Professores do Programa de Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, muito acolhedores e amigos: Dr. *Joel Sales Gigleo*, que me orientou e apoiou para o início do doutorado na Instituição; Dr. *Sérgio Luiz Saboya Arruda*, um admirável profissional, que muito contribuiu, com suas magníficas aulas, para o enriquecimento dos conhecimentos necessários à realização de minhas pesquisas, tornando-se um grande amigo; Dra. *Maria José Franklin Moreira*, sempre alegre, cooperante e carinhosa; Dra. *Maria Adélia J. Mac. Fadden*, que me auxiliou de forma segura e muito esclarecedora no exame de qualificação; os doutores *Egberto Turato e Neury José Botega*, o primeiro coordenando o Programa de Saúde Mental no início de meu

doutorado e o segundo, atual coordenador do programa, ambos bons amigos que sempre me apoiaram e auxiliaram nas dificuldades que enfrentei pela distância do meu estado de origem e também no decorrer das atividades. Sem dúvida alguma, **Sandra Aparecida Moreno**, secretária do programa que foi uma amiga paciente e orientadora segura nas questões administrativas.

Uma palavra muito especial a minha amiga mestranda **Airle Miranda de Souza**, que vindo do norte do Brasil, Belém do Pará, esteve tão próxima de mim, tanto me auxiliando dentro próprio programa, como também compartilhando comigo as minhas dúvidas e ansiedades.

Minha irmã **Wanda Grubitz de Paula Pessoa** e amiga **Rosária Moraes Miranda**, companheiras, conselheiras, que estiveram comigo durante toda minha caminhada.

Equipes da Secretaria da Criança na pessoa de sua dirigente assistente social e mestre **Maria Emilia Ramalho Sulzer**, e da coordenadora dos programas de atendimento às crianças selecionadas para a pesquisa, psicóloga **Rejane Aparecida Sartor Valino**, que muito me auxiliaram e apoiaram em momentos difíceis deste trabalho. Puderam, pela sua formação profissional correta, entender os problemas que uma grupoterapia em Instituição, como a Secretaria da Criança, pode causar.

No Educandário Getúlio Vargas Dona Nely Macksoud Rahe que nos deu apoio carinhoso, assim como a psicóloga **Ana Clara Verão**, na Casa do Caminho.

Minhas pesquisadoras, companheiras até o final do projeto e que não esmoreceram em momento algum, psicólogas **Ana Cristina Lima Espindola Geraldi**, **Gislene de Campos Soares**, **Kátia Regina Tozzini**, **Luciana Nagles**, **Rosângela Barcellos** e **Zoly Reynaud**. Também **Marilane dos Santos Carvalho**,

que trabalhou exaustivamente na revisão da avaliação psicológica e tabulação de dados.

A professora *Maria Edna Saraiva Alencar*, que esteve comigo nas revisões finais de meu trabalho.

Outras pessoas, dentro da Universidade Católica D. Bosco, muito especiais e amigas: a professora *Elisa Rodrigues Villanueva*, chefe do Departamento de Serviço Social no período de execução de minha pesquisa, que juntamente com sua equipe de supervisoras, me apoiou e forneceu recursos humanos e colaboração dos alunos nos locais de aplicação do projeto; Professor *Thales de Souza Campos*, coordenador da área de pesquisa e pós graduação, não mediu esforços para que eu, pela primeira vez, pudesse contar com recursos da bolsa da CAPES, além da ajuda que sempre recebi da Instituição; Professora mestre *Lucy Nunes Ratier Martins*, grande companheira sociopsicomotricista, que comigo iniciou os trabalhos da coordenação Romain-Thiers no Mato Grosso do Sul e com quem dividi minhas ansiedades, procurando esclarecimentos para muitas dúvidas do meu trabalho.

Agradeço, finalmente, a minha família e meus pais, que sempre me apoiaram, entendendo meu afastamento para a execução dos trabalhos.

À Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, que me acolheu e de onde guardo gratas recordações.

À CAPES, que me apoiou com o fornecimento de bolsa de estudos.

SUMÁRIO

RESUMO

I - INTRODUÇÃO	01
1.1 - Por que Estudar a Identidade.....	02
1.2 - Interiorização na Construção do Ser Social	07
1.3 - Construção da Cidadania.....	14
1.4 - Identificação sob o Ponto de Vista da Psicanálise	18
II - SOCIOPSIKOMOTRICIDADE RAMAIN-THIERS: ORIGENS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 - Origens	26
2.2 - Fundamentação Teórica	31
2.2.1 - Estágios do Desenvolvimento Psicosexual e Posições.....	34
2.2.2 - Os Conjuntos e Propostas Romain-Thiers	45
2.2.3 - O Corpo no Processo Psicoterapêutico.....	50
2.2.3.1 - O Corpo como Ponto de Partida no Romain-Thiers	59
III - RECURSOS UTILIZADOS PARA A AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS DO PROJETO.....	63
3.1 - Matrizes Progressivas Coloridas (Raven Infantil)	64
3.2 - Teste Gestáltico de Bender	67
3.3 - Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família (HTPF)	69
IV - HIPÓTESE.....	76
V - OBJETIVOS	78
5.1 - Gerais	79
5.2 - Específicos.....	79

VI - MÉTODO	80
6.1 - Sujeito	81
6.2 - Seleção dos Sujeitos	84
6.3 - Material	85
6.4 - Procedimentos	86
6.3.1 - Atividades dos psicólogos que avaliaram as crianças	88
6.3.2 - Atividades dos terapeutas	88
6.3.3 - Atividades do coordenador da pesquisa	90
VII - RESULTADOS	91
7.1 - Raven Infantil	93
7.2 - Teste Gestáltico de Bender	96
7.3 - Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família (HTPF).....	102
7.4 - Prova de Leitura e Escrita	108
VIII - DISCUSSÃO.....	112
IX - CONCLUSÕES	121
X- ANEXOS	124
XI - SUMMARY.....	220
XI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Dobraduras.....	125
Anexo II	Códigos.....	127
Anexo III	Cópias.....	129
Anexo IV	Textura.....	132
Anexo V	Caleidoscópios.....	134
Anexo VI	Motivos Simétricos.....	138
Anexo VII	Sinuosa.....	141
Anexo VIII	Quebra-Cabeça.....	143
Anexo IX	Termo assinado pelos responsáveis, autorizando a participação da criança no projeto.....	145
Anexo X a XXXIII	Tabelas e gráficos.....	147
Anexo XXXIV	Teste Gestáltico de Bender de um menino, em 1993.....	172
Anexo XXXV	Teste da mesma criança em 1994, após a grupoterapia Observar a diminuição das figuras, como dado mais evidente.....	174
Anexo XXXVI	Teste Gestáltico de Bender de uma menina, em 1993.....	176
Anexo XXXVII	Teste da mesma menina, em 1994, com discreta melhora quanto ao espaço aproveitado e direções.....	178

Anexo XXXVIII	Figura masculina, de uma criança, no início do projeto, em 1993.....	180
Anexo XXXIX	Figura feminina, da mesma criança, também em 1993....	182
Anexo XL	As mudanças nos desenhos de figuras humanas, de 1993 para 1994, das crianças do grupo experimental, foram muito significativas, como por exemplo no desenho a seguir, onde começam a aparecer os detalhes do rosto, pescoço mais definido e roupas.....	184
Anexo XLI	Também na figura feminina observamos indicações de amadurecimento emocional, no desenho de 1994, após a grupoterapia.....	186
Anexo XLII	Desenho da figura feminina, feito por uma menina, em 1993.....	188
Anexo XLIII	Desenho da figura feminina, pela mesma menina, depois de um ano de grupoterapia.....	190
Anexo XLIV	Desenho de um menino, feito pela mesma menina, em 1993.....	192
Anexo XLV	Desenho da figura masculina, feito pela mesma menina, após a grupoterapia. A figura aparece melhor estruturada, com detalhes do corpo, rosto e vestes mais definidos.....	194
Anexo XLVI	O desenho da casa, em 1993, apresenta, pela transparência, traços evidentes de imaturidade.....	196
Anexo XLVII	Depois de um ano de grupoterapia, a mesma criança não representa mais o interior da casa, em transparência.....	198
Anexo XLVIII	A primeira árvore, do mesmo menino, em 1993.....	200
Anexo XLVIX	Na reavaliação do HTPF, o mesmo menino faz uma árvore menor e com linha de solo.....	202
Anexo L	Casa de uma menina, no início do projeto, em 1993.....	204

Anexo LI	A mesma menina, em 1994, revela características de sua faixa etária, como melhor definição dos detalhes da casa, portas e janelas.....	206
Anexo LII	A árvore, da mesma menina, em 1993.....	208
Anexo LIII	Apesar de não ter revelado muitas mudanças sob o ponto de vista estrutural, notamos uma melhora qualitativa, além do aproveitamento do espaço.....	210
Anexo LIV	No desenho da família, as mudanças foram muito significativas, conforme mostra a comparação do desenho feito por uma criança, em 1993, com o desenho seguinte, de 1994.....	212
Anexo LV	Em 1994, a estruturação da família, detalhes do rosto e do corpo, de seus integrantes, são bem melhores do que no desenho anterior.....	214
Anexo LXVI	A família a seguir, desenhada no ano de 1993, apresenta diferenças de estruturação e integração, dois desenhos com omissão de partes do corpo, além de desorganização no espaço oferecido pelo papel.....	216
Anexo LVII	Em 1994, a mesma menina foi capaz de fazer uma representação da família com figuras melhor estruturadas, com detalhes de roupa, no rosto e com aperfeiçoamento da organização no papel.....	218

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 01	Raven, Inteligência, Externato, Masculino	94
GRÁFICO Nº 02	Raven, Inteligência, Externato, Feminino	94
GRÁFICO Nº 03	Raven, Inteligência, Internato, Masculino	95
GRÁFICO Nº 04	Raven, Inteligência, Internato, Feminino	95
GRÁFICO Nº 05	Bender, Maturidade Perceptivo-viso-motora, Externato, Masculino	97
GRÁFICO Nº 06	Bender, Maturidade Perceptivo-viso-motora, Externato, Feminino	97
GRÁFICO Nº 07	Bender, Maturidade Perceptivo-viso-motora, Internato, Masculino	98
GRÁFICO Nº 08	Bender, Maturidade Perceptivo-viso-motora, Internato, Feminino	98
GRÁFICO Nº 09	Bender, Aspectos Emocionais, Externato, Masculino	100
GRÁFICO Nº 10	Bender, Aspectos Emocionais, Externato, Feminino	100
GRÁFICO Nº 11	Bender, Aspectos Emocionais, Internato, Masculino	101
GRÁFICO Nº 12	Bender, Aspectos Emocionais, Internato, Feminino	101

GRÁFICO Nº 13	HTP, Externato, Masculino	103
GRÁFICO Nº 14	HTP, Externato, Feminino	103
GRÁFICO Nº 15	HTP, Internato, Masculino	104
GRÁFICO Nº 16	HTP, Internato, Feminino	104
GRÁFICO Nº 17	Família, Externato, Masculino	106
GRÁFICO Nº 18	Família, Externato, Feminino	106
GRÁFICO Nº 19	Família, Internato, Masculino	107
GRÁFICO Nº 20	Família, Internato, Feminino	107
GRÁFICO Nº 21	Leitura e Escrita, Externato, Masculino	109
GRÁFICO Nº 22	Leitura e Escrita, Externato, Feminino	109
GRÁFICO Nº 23	Leitura e Escrita, Internato, Masculino	110
GRÁFICO Nº 24	Leitura e Escrita, Internato, Feminino	110

RESUMO

Em maio de 1993, iniciamos um projeto de aplicação de Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers em três Instituições que abrigam menores de nível sócio-econômico baixo, em regime de internato e semi-internato, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. O trabalho, em cada Instituição, foi desenvolvido em grupos de seis crianças, na faixa etária de sete a nove anos, sorteadas em um para terapia e em outro para constituírem o grupo de controle. Chegamos ao final do projeto trabalhando com cinquenta e seis crianças.

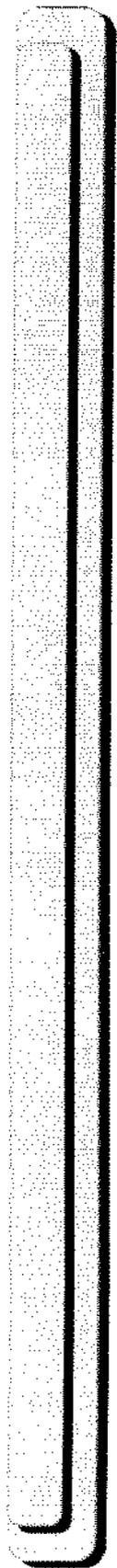
Todas as crianças envolvidas no projeto foram avaliadas inicialmente através dos testes Raven Infantil (inteligência), House, Tree, Person and Family-HTPF (personalidade), Teste Gestáltico de Bender (maturidade perceptivo-viso-motora e emocional) e fizeram provas de Leitura e Escrita, sendo, um ano depois, reavaliadas com os mesmos instrumentos.

O objetivo do trabalho era verificar, nos indivíduos em estudo, as possibilidades de desenvolvimento e reconstrução da Identidade infantil através de uma grupoterapia que envolvesse propostas corporais, trabalhos de

psicomotricidade diferenciada com uma leitura analítica e que favorece a retomada dos diferentes estágios de desenvolvimento psicosexual, segundo Freud.

As análises dos resultados, comparando o início e o final da experiência e grupo de controle e grupo experimental, demonstraram que houve progressos no desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo, em ambos os grupos estudados. No HTPF e avaliação de maturidade afetiva no Teste Gestáltico de Bender, porém, percebemos diferenças consideráveis no desenvolvimento emocional do grupo experimental em comparação com o grupo controle que, pelo contrário, teve desempenho inferior ao do ano anterior. Por se tratar de uma terapia baseada na sociopsicomotricidade e propostas corporais, foi possível obter também dados importantes sob o ponto de vista qualitativo nas apreciações dos desenhos, em especial figura humana e família.

Este trabalho, além de analisar uma série de variáveis e fatores relacionados com a construção da Identidade infantil, demonstrou o quanto é necessário e urgente desenvolver psicoterapias adaptadas às populações de crianças de classes de nível sócio-econômico mais baixo e às instituições que lhes prestam auxílio e que tradicionalmente apenas oferecem espaço, alimento e instrução.



I-INTRODUÇÃO

1.1 - Por que Estudar a Identidade

Uma das áreas que mais têm se desenvolvido na formação do psicólogo social no Brasil é a Identidade, por ser considerada de importância fundamental para o entendimento da constituição do ser social e conseqüentemente, da cidadania.

A preocupação quanto à formação ou desenvolvimento da Identidade, entretanto, não é refletida e estudada apenas nesse campo, despertando interesse de Psicanalistas, Sociólogos e Antropólogos que têm procurado respostas e muitas vezes formas de intervenção, com aquele mesmo objetivo.

Quando iniciamos, em 1993, a aplicação da Sociopsicomotricidade Raimon-Thiers, pensávamos na verdade, em verificar os resultados do uso dessa metodologia na população estudada. Na medida, porém, em que recebíamos e discutíamos os relatórios das pesquisadoras, começamos a perceber que tais crianças, de projetos de periferia ou institucionalizadas, no desenvolvimento das sessões de grupoterapia, retomavam o crescimento emocional e estruturação de sua Identidade, que na maioria dos casos, por força das características de relacionamento e convívio nestas instituições, apresentava prejuízo na sua construção.

Havíamos realizado no ano anterior, em nível de mestrado, dissertação que se referia à construção da Identidade de uma representante de um grupo indígena brasileiro e começávamos a perceber que novamente estávamos diante de questões com pontos em comum, por mais estranho que o fato nos pudesse parecer à primeira vista, pois os sujeitos de estudo tinham características muito diversas quanto à faixa de idade, grupo social, cultural e étnico.

Neste primeiro trabalho, a trajetória do sujeito para construção da Identidade passava também pelas suas relações nos primeiros anos de vida, ou seja, basicamente na socialização primária, com pessoas significativas para sua história-de-vida. Além disso retomávamos, mais uma vez, a concepção dialética de Identidade como supracategoria construída na intersecção das categorias consciência, atividade e sentimento.

Outro lado importante e que nos chamou a atenção, na medida em que começamos conhecer os projetos e instituições onde estávamos realizando a pesquisa, foi o fato de terem todos em comum a forma como os funcionários, técnicos e crianças eram tratados, ou seja, eram “tios, meninos, moleques, meninas, gurus”, **sem nome, ou mesmo sem uma Identidade.**

A esse respeito, **DOLTO** (1992: p. 35), em 1984 mostra a importância do prenome¹, dizendo que o mesmo:

“é o ou os fonema (s) que acompanham o sensorio da criança, inicialmente em sua relação com os pais, mais tarde com o outro,

¹ Para os franceses, o prenome tem o significado que tem o nome para os brasileiros, sendo assim, no texto, deve-se entender por prenome o que chamamos comumente de nome.

do nascimento à morte. Mesmo no sono profundo, é a proferição de seu prenome que pode despertar um sujeito. Se ele estiver em coma e for chamado pelo prenome, abre os olhos. Seu prenome é o primeiro e último fonema que está em relação com sua própria vida e com o outro, e que a sustenta, pois foi também, desde o nascimento, o significante de sua relação com a mãe..."
(grifos nossos)

Entendíamos que tais instituições que abrigam crianças de pouca ou nenhuma convivência com as figuras parentais, pretendiam oferecer, de alguma forma, um modelo coletivo de cuidados maternos, tendo a dupla tarefa de manter um suporte material para atender às necessidades físicas e, ao mesmo tempo, desempenhando um papel de sustentação social do psiquismo.

Assim, acompanhavam as crianças em seu processo de crescimento, oferecendo cuidados materiais concretos, baseados em modelos identificatórios culturais, tendo também uma tarefa de manter cuidados que, além do atendimento físico propriamente dito, envolviam uma dupla função, materna e paterna.

A função materna, nessas instituições, de acordo com JAITIN (1994) introduz o ajustamento do ritmo, dos intervalos entre a demanda e a satisfação, o desenvolvimento da empatia, com a capacidade de sentir-se no lugar do outro, depois da capacidade mútua de olhar-se num espelho para reconhecer-se como semelhante.

Por outro lado, o exercício da função paterna, está ligado ao enquadre da materialidade e da espacialidade, estabelecendo a diferença do espaço ocupado por objetos dimensionados e, portanto, separados uns dos outros,

oferecendo uma sustentação concreta, provavelmente a partir da figura que está em contato mais freqüente com a criança. Além disso, esta função deve introduzir a diferença sexual e de gênero.

Ocorre, então, nestas instituições, uma indiferenciação vincular, contendo componentes que equivalem aos observados por **FREUD** (1967), em 1921, nos fenômenos de massa, como o desaparecimento da personalidade individual inconsciente, a orientação dos pensamentos e sentimentos inconscientes num mesmo sentido, diminuição da capacidade e potencial racional, o que produz transtornos no reconhecimento da Identidade do conjunto dos grupos que convivem com as crianças.

A consequência é que os pais se sentem despojados da função paterna como modo de elaborar a separação dos filhos pela própria falta de investimento afetivo. Os que atendem às crianças confundem sua função com os papéis de mãe, por exemplo, dificultando assim a própria Identidade profissional. Nas crianças, este processo se expressa como anonimato, integrando-se ao grupo como pertencendo a uma família, porém, sem nome próprio.

Como resultado destes fatores, o desenvolvimento da Identidade do ser institucionalizado não passa pelas mesmas vivências na socialização primária de outras crianças que têm oportunidade de permanecer nos seus lares, em contato com seus familiares.

A construção da Identidade é um processo muito complexo, ocorrendo em diferentes níveis. Assim, **ZIMERMAN** (1993) indica que o

sentimento de Identidade se processa nos planos sexual, social, profissional, entre outros, a partir de identificações. No plano social, os valores culturais se formam através de normas, hábitos, leis e preconceitos e são fatores determinantes na construção da Identidade.

Para o autor, também a família e principalmente os pais são os primeiros modelos de identificação. Existe uma tendência de que conflitos, valores, expectativas, interdições, presentes no mundo interior dos pais sejam reproduzidos nos filhos. Ele chama a atenção para os "*enunciados identificatórios*" que, impregnando a criança de rótulos, como o de preguiçoso ou irrequieto, por exemplo, ou nas predições como "vai ser um advogado famoso ou um vagabundo", determinam a adaptação da criança à Identidade que lhe é imposta, sendo a consequência mais comum o fato de que a sua conduta irá confirmar a previsão dos pais.

Além disso, a ausência da função paterna mantém a criança indiferenciada da mãe e assim ela permanece no desejo dela e, portanto, ela não tem o seu próprio desejo, o que impede o desenvolvimento de sua individualidade e Identidade e o reencontro de si.

Posteriormente falaremos com mais detalhes sobre este importante processo de identificações como intermediário na construção da Identidade.

Finalmente, para fortalecer a propriedade de nossa proposta, cabe citar ainda ZIMERMAN (1993) quando afirma que todo indivíduo tem como meta maior no seu desenvolvimento a aquisição de uma plena Identidade, através de

progressiva diferenciação, até atingir as condições de uma constância objetal e de uma coesão do “self” que lhe permitam ter vida própria e vir a ser alguém autônomo e autêntico.

1.2 - Interiorização na Construção do Ser Social

A literatura tem dado ênfase ao fenômeno de interiorização para que a Identidade se desenvolva plena e satisfatoriamente na infância. A interiorização, segundo **BERGER & LUCKMANN (1983)**, em 1966, constitui, em primeiro lugar, a base da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Somente depois deste processo é que o indivíduo se torna membro da sociedade.

Ainda de acordo com os mesmos autores, a socialização primária, que o indivíduo experimenta na infância, demanda mais do que um **aprendizado puramente cognitivo**, pois ocorre em circunstâncias carregadas de **alto grau de emoção**. Este processo implica uma dialética entre **identificação pelos outros e a auto - identificação**, entre a **Identidade subjetivamente atribuída e a Identidade subjetivamente apropriada**. A formação do outro generalizado, na consciência infantil, significa que o indivíduo se identifica não apenas com os outros concretos, mas com a generalidade dos outros, isto é, com a sociedade e desta forma é que sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade.

As instituições de Campo Grande, onde estávamos realizando as pesquisas eram de três categorias: uma funcionava em regime de internato e as outras duas recebiam as crianças no horário da tarde ou da manhã, quando não estavam na escola, uma priorizando reforço escolar, alimentação e recreação, a outra oferecendo também formação religiosa.

A característica em comum da população em estudo era, portanto, a privação total ou parcial do convívio familiar, o que nos levou a pensar na possibilidade de uma intervenção, em nível de grupoterapia, que oferecesse a oportunidade para desenvolvimento da Identidade e ajustamento social, que certamente envolvem o processo de interiorização.

PICHON-RIVIÈRE (1981: p. 157), em 1971, demonstra a pertinência desta forma de intervenção, quando afirma que **grupo operativo e grupo familiar** são suscetíveis de uma mesma definição: *“conjunto de pessoas reunidas por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe implícita ou explicitamente, uma tarefa que constitui sua finalidade, acrescentando no caso do grupo familiar às constantes de tempo e espaço, os vínculos de parentesco.”* A tarefa do grupo familiar, para o autor, *“é a socialização do sujeito, provendo-o com um marco e embasamento adequados para obter uma adaptação ativa à realidade, na qual se modifica e modifica o meio, em um permanente interjogo dialético.”*

Através da **pertença**, conceito utilizado por **PICHON-RIVIÈRE** (1981), em 1971, para denominar o sentimento de integrar um grupo, de

identificar-se com os acontecimentos e vicissitudes do mesmo, seus integrantes se visualizam como tais, sentem os demais membros incluídos em seu mundo interno, internalizando-os. Por esse motivo a **pertença** permite estabelecer a Identidade do grupo e a própria como integrante deste.

Em suas concepções, a cooperação se estabelece sobre a base dos papéis diferenciados, acentuando a heterogeneidade que devem apresentar dentro do âmbito de um grupo familiar. A referida heterogeneidade se sustenta nas diferenças biológicas e funcionais, sobre as quais irá configurar-se uma estrutura familiar. A família, portanto, converte-se no **lugar da aprendizagem de papéis biológicos e funções sociais** e, conseqüentemente, na base do desenvolvimento da Identidade.

A relação entre os pais e a criança, segundo **AULAGNIER (1979)**, em 1975, envolve sempre o vínculo do casal com o meio, a sociedade ou comunidade em que vivem. Assim, o discurso social projeta sobre a criança a mesma antecipação que a antecipação própria do discurso parental, esperando que a criança transmita, de forma idêntica, o modelo sociocultural.

Para que o afastamento deste primeiro suporte representado pelo casal parental não se traduza pela perda de todo suporte identificatório, o indivíduo deve encontrar, neste discurso, referências que lhe permitam projetar-se no futuro.

Por isto, a realidade de opressão social sobre os pais, ou mesmo de posição dominante por eles exercida, influenciará a maneira pela qual a criança elaborará seus futuros enunciados identificatórios.

Uma boa ilustração desta influência é o fato de que a estória familiar de boa parte dos psicóticos repete frequentemente um mesmo drama social e econômico. Esta realidade tem um papel no destino das crianças que a sociedade envia às diferentes instituições, para reparar os estragos pelos quais ela é responsável.

Também **THIERS** (1994, p. 27) argumentando quanto à importância da intervenção grupal, afirma "*que o grupo terapêutico reinstala, na sua vivência, sempre o conflito edípico*". Mais adiante afirma que:

"Raimon-Thiers, não fugindo à regra, vêm como aliado para facilitar a coesão grupal. Assim o grupo reinstala a grande família e vive, nas transferências, as relações parentais necessárias. Sendo que, quando um grupo terapêutico é constituído, o grupo organiza no plano micro, a macro-estrutura, que é a instituição social."

Chama a atenção para a importância do despertar para:

"viver coletivamente, do ser responsável pela sua própria ação, do despertar para sua consciência social pela possibilidade de integração corpo-mente-sociedade, favorecer o amadurecimento emocional, para melhor assumir-se nas questões do fazer, do agir, do trocar, do dar e do receber." (grifos nossos).

Ainda nessa direção e de acordo com nosso objetivo de avaliar as possibilidades do desenvolvimento da Identidade infantil através de uma técnica de grupoterapia, verificamos que a Identidade do Eu indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência. Essa competência se forma pelas interações sociais. **A Identidade é também gerada pela socialização, na medida em que o sujeito, apropriando-se**

dos universos simbólicos, integra-se num certo sistema social. Mais tarde ela é garantida e desenvolvida pela individualização, quando esse sujeito vai adquirindo uma crescente independência em relação aos sistemas sociais.

Sabemos que a construção sadia de uma Identidade envolve um processo de formação do sujeito, que se realiza de um modo descontínuo, sendo assim, via de regra, marcado por crises, estudadas em diferentes contextos teóricos, como por exemplo na tradição teórica analítica ou na cognitiva do desenvolvimento.

Os estudos de **FREUD** (1967), em 1923 e **KLEIN** (1982), em 1952, confirmam este fato no desenvolvimento humano, mostrando que a solução de problemas específicos de uma fase é precedida por uma desestruturação e, em parte, de uma regressão. Assim, ter experimentado a solução produtiva de uma crise, ou seja, a elaboração de traçados patológicos de desenvolvimento, é condição necessária para o equilíbrio em crises subseqüentes.

Segundo **THIERS** (1994: p. 24) "*O sujeito social vive o momento do nascimento biológico e o momento do nascimento social, que é o primeiro acesso à condição de adulto, com a entrada na cultura*". Mais adiante lembra que a criança vive inicialmente uma relação fusional dual com a mãe, passa pelas fases oral, anal e fálica no seu desenvolvimento psicosssexual, sendo que na última se inicia a dialética edípica, que é revivida na puberdade, de forma intensa, para a superação do complexo de Édipo, o que permite ao sujeito a entrada na cultura e a formação das sociedades. Finalmente "*o sujeito passa a ser social quando rompe*

os vínculos familiares, sai dos grupos fechados e entra em grupos maiores."
THIERS (1994: p. 24)

Assim também, **HABERMAS** (1990), em 1976, na sua concepção de "*Identidade bem sucedida do Eu*", afirma que a manutenção da saúde mental está relacionada com a capacidade peculiar de sujeitos capazes de falar e agir, de permanecer idênticos a si mesmos, inclusive em mudanças profundas da personalidade, com as quais reagem a situações contraditórias.

Por isso, a noção de crise de amadurecimento encontrou elaboração particular na psicanálise. Assim, em se tratando de saúde mental, a direção do desenvolvimento no processo de formação é marcada por uma crescente autonomia, quando o Eu adquire independência, resolvendo com sucesso os problemas e demonstrando crescente capacidade para resolvê-los.

A referida independência ocorre nas relações com a realidade de natureza externa, de uma sociedade controlável, segundo pontos de vista estratégicos, com a estrutura simbólica não objetivada de uma cultura e de uma sociedade parcialmente interiorizada e com a natureza interna das carências, culturalmente interpretadas, dos impulsos não disponíveis para a **comunicação do corpo**.

Já **PIAGET** (1969), em 1967, identifica, no mecanismo de aprendizagem, a transformação de estruturas externas em internas. Esta mudança aponta a interiorização quando apresenta os esquemas de agir, no momento em que

as regras do domínio simbólico dos objetos são transpostas para o interior e transformadas em esquemas da compreensão e do pensamento.

A psicanálise indica também esta transformação de esquemas intrapsíquicos de relação, resultando a internalização. O mecanismo de interiorização liga-se ao princípio que permite a conquista da independência com relação aos objetos externos, às pessoas de referência ou aos impulsos, repetindo ativamente o que antes fora experimentado ou sofrido passivamente.

Quanto à interiorização, **THIERS** (1994) fala em sua obra que pela capacidade de atenção interiorizada o indivíduo entra em contato com suas sensações corporais e futuramente com suas percepções, que o colocarão de uma maneira mais adaptada no mundo à medida em que o percebe melhor.

Este processo conduz à visão interior de si, de suas sensações e emoções. Atenção interior foi descrita por **THIERS** (1994: p. 70) como *"estado que não depende nem do interesse, nem da vontade, mas de uma disponibilidade energética interior, que mobiliza de forma emocional, porque abrandando as censuras e oferece condições de ação."* Sua concepção de atenção interior está diretamente relacionada com a capacidade criativa, a reconstrução da Identidade a partir das possibilidades de reparação sadia.

Assim também a criança se torna pessoa somente na medida em que aprende a se localizar em seu mundo social, incorporando as universalidades simbólicas dos papéis fundamentais de seu ambiente familiar e, mais tarde, as normas de ação de grupos mais amplos. A Identidade

natural, aclopada a seu organismo, é substituída por uma outra, constituída por papéis e mediatizada simbolicamente.

1.3 - Construção da Cidadania

Percebemos, então, a partir do momento em que adotamos os estudos sobre Identidade infantil como um dos eixos de nossa pesquisa, a importância de assinalar que todos os projetos, programas e propostas de atendimento a crianças assistidas institucionalmente, como as que pretendíamos estudar, obrigavam-nos a reflexões que envolvem a dialética entre subjetividade e objetividade, cidadania expressa na ação política, e também no desejo, na paixão e nas necessidades.

A este respeito, consideramos relevantes as afirmações de **HELLER (1992)** que colocam o indivíduo como centro de reflexão sobre cidadania e a idéia de humanidade como eixo norteador, respondendo à imposição histórica de uma temática que **encare o individualismo e a massificação, assim como o afeto, a emoção e a necessidade como questões sociais e políticas, tanto quanto poder e movimentos sociais como questões subjetivas.** Isto justifica as propostas de grupoterapias e nos conduz a elas para o desenvolvimento da Identidade infantil nestas populações.

A autora entende que, indagando sobre a emoção, necessidade e mesmo carecimento, ocorre uma busca do que provavelmente foi rompido teoricamente na história das ciências humanas, ou seja, a relação entre o **pensar, sentir e agir**, o que constitui a **base do desenvolvimento da Identidade**. Durante nosso trabalho, entendíamos que estávamos retomando e tentando integrar tais capacidades nas crianças atendidas através da grupoterapia.

Outros autores, voltados para a Psicologia Social, têm refletido também sobre o assunto. Segundo **ROUANET (1990)**, aqueles que pretendem educar crianças e jovens, precisam resgatar o homem rico em necessidades, imaginativo e com projetos e perspectivas para o futuro, sabendo lidar com a subjetividade, e também com relações de poder, comunicação e movimentos sociais.

SPINK (1994) também confirma esta asserção quando declara que nos espaços de praxes comunicativa cotidiana como a família, grupo de amigos, partidos, elites culturais e espirituais, **associações de bairros, instituições, aprende-se a viver com o outro e a decidir em conjunto, discutindo racionalmente possibilidades concretas de vida melhor e instrumentalizando o homem, desde sua infância e assim favorecendo o crescimento harmônico das faculdades e conseqüentemente de sua Identidade.**

THIERS (1994), corroborando com os autores voltados para a Psicologia Social, enfatiza que a nossa sociedade vivia, na época, um momento de degeneração de valores, de perda de referências, de falta de limites, ou seja, a perversão social e que esta patologia se instala quando ocorre uma parada no

desenvolvimento. Segundo os princípios da psicanálise, isto ocorre quando, na relação da criança com a mãe, não há a entrada da função paterna, quando o pai, mesmo presente fisicamente, é ausente psiquicamente.

No centro de toda essa problemática estaria sem dúvida a falência e a deteriorização do núcleo familiar. A ausência da entrada do pai na representação psíquica da criança, impede que esta entre no social, na cultura, pelas vias da saúde. *"Assim, por não ter passado pela vivência edípica, ela não conhece a interdição do incesto que é a Lei Maior, que promove a introjeção do Superego. Sem o pai na relação, a criança entra no social pela marginalidade, pela falta de limite, pela corrupção."* THIERS (1993: p. 39)

A propósito desta afirmação, MEZAN (1990), em 1985, conclui que da reação ao complexo de Édipo surgem a ordem política, o direito, a moral e a religião, sendo que, na vida cultural, estas instituições são a princípio uma só e mesma coisa, diferenciando-se posteriormente.

FREUD (1967), em 1913-1914, apresenta uma hipótese em Totem e Tabu de que todo ser humano tem a exigência de dominar as situações edípicas instintivas², para poder ter acesso a uma nova ordem. O mito explicativo da origem das regras, das normas e da cultura, que estuda no seu interior a origem da

2 situações edípicas são, segundo FREUD (1967), em 1913-1914, extremamente arcaicas e supõem que o proto-homem tivesse organizações chamadas hordas, conduzidas por um chefe-pai primitivo, o arque-pai, ora temido e respeitado, ora profundamente odiado e que impedia a satisfação sexual de seus filhos. Num dia hipotético, esses filhos se uniram, matando o chefe-pai, engolindo-o. A incorporação desse pai primitivo fez emergir sentimentos de remorso e arrependimento nos filhos, motivando a adoração e lembranças posteriores. Assim, o homem começou esse episódio através do culto e da adoração de um totem simbolicamente representativo de um pai morto, iniciando assim a primeira e mais primitiva religião da humanidade

proibição incestuosa gerará uma série de problemas intimamente vinculados a autoridade, poder, agressão etc.

FREUD (1967, p. 1127), em 1921, procurou entender como a dinâmica pulsional e as relações sociais regulam a vida psíquica e como estes dois fatores se determinam ou eventualmente entram em conflito entre si, por isto afirmava que:

"a psicologia individual, certamente, refere-se ao homem isolado e investiga os caminhos pelos quais o mesmo procura alcançar a satisfação de suas pulsões, mas só muito poucas vezes e sob determinadas condições excepcionais lhe é dado prescindir das relações do indivíduo com seus semelhantes. Na vida anímica individual aparece sempre integrado, com efeito, o outro, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e deste modo a psicologia individual é, ao mesmo tempo e desde o início, psicologia social, num sentido amplo, porém plenamente justificado".

THIERS (1994: p. 60) alerta ainda, para as consequências da *"crise econômico-financeira, uma realidade de dificuldades angustiantes na sociedade, para a manutenção dos próprios níveis básicos de alimentação"*. Afirma também que é difícil esperar que os pais possam estar sempre disponíveis às necessidades de seus filhos. Por isso, torna-se difícil manter o atendimento psicológico individual, elitista de consultórios, o que pode ser solucionado através das grupoterapias.

Assim, focalizando o processo individual e grupal de construção da pessoa na sociedade, ou do ser social, que tem lugar no *"aqui e agora"* do mundo vivido, mas que encontra suas determinações também na forma como cada um construirá a história na sua sociedade, podemos trazer uma contribuição efetiva

através da Psicologia Social, juntamente com intervenções sociopsicoterápicas, para melhor favorecer e estudar o processo de desenvolvimento da Identidade infantil, prevenindo patologias e desajustes.

1.4 - Identificação sob o Ponto de Vista da Psicanálise

Ainda na perspectiva de uma pesquisa que objetive o emprego da grupoterapia para construção da Identidade da criança de projetos comunitários ou institucionalizada, torna-se essencial rever conceitos e reflexões sobre o processo de identificação, à luz da psicanálise.

Encontramos uma contribuição efetiva para nossas propostas, nas considerações sobre identificação, sob o ponto de vista psicanalítico, de **MEREA** (1994: p. 3) que, seguindo uma ordenação delineada por **BARANGER** (1994) para distinguir o objeto em relação à identificação, afirma que *"o objeto pode continuar sua existência dentro do sujeito mesmo depois de haver desaparecido como objeto real externo"* e mais adiante continua *"o objeto da identificação é fundamental na constituição do sujeito, em particular se nos referimos à identificação primária. Aqui o conceito que está em jogo é o do ego como um precipitado de identificações. Apesar de certas hesitações, para Freud é basicamente o pai"*.

O mesmo autor afirma que os valores, explícitos ou implícitos, intercalados nas condutas e expressões dos pais, respondem à versão lendária que cada família traz consigo, em relação a sua origem e destino particular, seus códigos e regras a respeito dos sistemas de relações e costumes, dando assim padrão ao modelo cultural que veiculará os distintos sistemas de valores éticos como o bom e o mau, os estéticos como agradável e desagradável, religiosos como o sagrado e profano, jurídicos como justo e injusto e outros.

Em Psicologia das Massas, **FREUD** (1967), em 1921, conceitua identificação como a manifestação mais prematura do laço afetivo com outra pessoa e que desempenha um importante papel na pré-história do complexo de Édipo. Para ele a identificação primária é direta e imediata, situando-se antes de qualquer investimento do objeto enquanto que as identificações secundárias se estabelecem consecutivamente a uma relação de objeto propriamente dita ou a uma ligação previamente estabelecida.

Partindo de uma análise da socialização humana na perspectiva freudiana, **MEZAN** (1990: p. 455), em 1985, conceitua identificação como:

"um processo pelo qual o sujeito assimila um ou mais traços de um outro indivíduo, integra-os a seu ego e portanto se modifica de acordo com o ou os modelos em causa. Ela se diferencia, fenomenologicamente, da escolha do objeto, na medida em que escolher um objeto é desejar tê-lo, enquanto identificar-se a um objeto é desejar sê-lo ou ser como ele."

FREUD (1967), em 1921, apresenta três formas de identificação. A primeira é a própria relação afetiva mais precoce com outra pessoa anterior à escolha de objeto, na identificação primária com o pai, conforme vimos

anteriormente. Outra forma seria a identificação regressiva que é posterior à escolha de objeto e em particular o abandono deste, como por exemplo a identificação que sucede o complexo de Édipo e por último, a identificação parcial com um traço de outro indivíduo, através da imitação da personalidade ou conduta do outro.

Além de afirmar que a identificação se traduz por uma modificação no ego, sob forma de um resíduo ou depósito, assegura ainda que a idéia de uma vida pulsional desligada da realidade externa é um conceito vazio, pois a satisfação da pulsão, seja ela sexual, agressiva ou de autoconservação, está relacionada à existência de objetos exteriores à psique do indivíduo.

O estado fusional no narcisismo primário, analisado neste contexto, é um processo de indiferenciação que a criança vive em relação à mãe e inicialmente faz parte da vivência infantil normal. A criança, neste contexto, é objeto de desejo da mãe e o rompimento desse estado se dá com a entrada do pai na relação.

Um fato significativo, de acordo com a teoria freudiana, é que simultaneamente à identificação com o pai, ou um pouco mais tarde, o menino começa a tomar a mãe com objeto de suas pulsões libidinais, no primeiro caso o pai é um modelo a imitar, no segundo, a vinculação psicológica é francamente sexual. Inicialmente as duas vinculações coexistem sem influir uma na outra. Mas à medida que as vinculações vão-se aproximando até se encontrarem, surge o complexo de Édipo, sendo a identificação ambivalente desde o princípio, podendo envolver tanto o desejo de imitar quanto de eliminar. Assim, se o menino quer

imitar o pai, sendo como ele, deve substituí-lo em todas as situações, inclusive no relacionamento com a mãe. Como essa substituição total encontra o obstáculo que é a continuação da existência do pai, aparece a hostilidade e o complexo pode então emergir.

No caso da menina, percorrendo outro caminho, a descoberta da vagina, e portanto da ausência do pênis, vai levá-la à representação de que é como a mãe. Assim, ser como a mãe é a forma necessária para recuperar o pênis, reconhecido como atributo do pai. O complexo de Édipo se instala em sua forma feminina, sendo o pênis o objeto cobiçado e a identificação com a mãe a condição para possuí-lo.

A menina e o menino vivem, portanto, atitudes conflitantes com a mãe, com o pai, o que vem a integrar-se no denominado complexo de Édipo positivo e negativo, fatos que ocorrem simultaneamente. **KLEIN** (1969), em 1932, foi além de uma situação simples de amor pelo genitor do sexo oposto e ódio pelo genitor do mesmo sexo, o que seriam relacionados com o complexo de Édipo positivo. Para ela, no complexo de Édipo invertido, as crianças amam o genitor do mesmo sexo e buscam identificação com ele. Descreve, a autora, portanto, situações que, apresentadas pela ótica do complexo de Édipo positivo e complexo de Édipo invertido, geram situações muito misturadas.

Um outro fator significativo em relação à menina e equivalente à ansiedade de castração sentida pelos meninos, surge de fantasias de ataque ao corpo da mãe, ataques esses que vem da inveja durante a amamentação,

ressentimento pelo desmame, sentimento em relação à cena primária³. Assim, além do ataque aos mamilos a dentadas, ela deseja também penetrar e destruir a mãe e seus conteúdos que incluem o pênis do pai e os nenéns. Essas fantasias suscitam o medo que a menina tem de castração do meio, ou seja, o medo de que a mãe lhe destrua o corpo, abolindo seus conteúdos e tirando seus filhos.

Quando **FREUD** (1967), em 1916-1917, afirmou que a mulher não era mais do que um homem a quem faltava algo, ou seja o pênis, fato que levava a menina a culpar a mãe, negou-se e subestimou-se a percepção que a menina tem do espaço interno e do potencial criador de vida que reside na vagina e na barriga, conforme descrição de **KLEIN** (1969), em 1932.

Para **MEZAN** (1990), em 1985, o conflito edipiano é portanto estruturante do ser humano porque faz com que o outro venha a ocupar na vida psíquica os quatro lugares atribuídos por Freud: modelo, objeto, auxiliar ou adversário, sendo que através dele se articulam a vida pulsional e a esfera social.

O complexo de Édipo promove a instauração da proibição do incesto que determina a mudança mais decisiva na vida de cada indivíduo, pois consiste em fazê-lo surgir como "sujeito humano capaz de desejar e de reconhecer na realidade social a si mesmo, o objeto de seu desejo e os limites intransponíveis opostos ao exercício deste último", segundo **MEZAN** (1990: p. 458), em 1985.

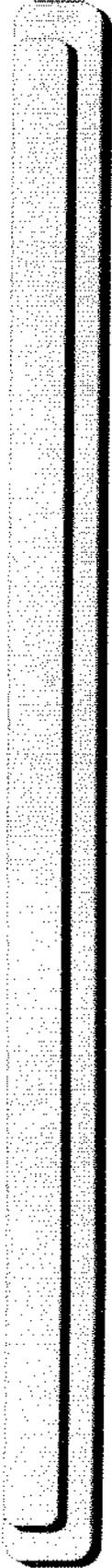
³ A cena primordial ou cena primária, faz parte, segundo **FREUD** (1967), em 1929, das fantasias primitivas, originárias ou protofantasias. A cena primária responde ao enigma da origem das crianças. O neném sabe que vem a ser filho de seus pais, sendo que o conteúdo desta fantasia é o coito que papai e mamãe praticam diante do menino que os contempla. As outras fantasias primitivas seriam a da sedução por um adulto, no caso a mãe, solucionando o enigma da sexualidade e finalmente a fantasia da castração pelo pai, como origem da diferença de sexos.

Sobre as contribuições da psicanálise para o estudo do processo de identificação, os trabalhos de SCHUTT (1994), seguindo a linha kleiniana, apresentam o conceito de identificação projetiva como o resultado de uma incorporação, e posterior assimilação no mundo interno do sujeito, de objetos pertencentes ao mundo externo.

Identificação projetiva é apresentada por LAPLANCHE & PONTALIS (1983: p. 302), em 1967, como "*expressão introduzida por Melanie Klein para designar um mecanismo que se traduz por fantasmas (fantasias), em que o indivíduo introduz a sua própria pessoa (his self) totalmente ou em parte no interior do objeto para o lesar, para o possuir ou para o controlar*".

Segundo HINSHELWOOD (1992: p. 193), em 1991:

"a identificação projetiva traz consigo uma crença de que certos aspectos do self acham-se situados alhures, com um conseqüente esvaziamento e senso enfraquecido do self e da Identidade, chegando ao ponto da despersonalização. Além disso, sem uma introjeção simultânea por parte do objeto em que se projeta, tentativas cada vez mais forçadas de intrusão resultam em formas extremadas de identificação projetiva e como processos excessivos conduzem a distorções graves de Identidade e às experiências perturbadas do esquizofrênico."



**II-SOCIOPSICOMOTRICIDADE
RAMAIN-THIERS: ORIGENS E
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.**

Todas as argumentações, afirmações e conceituações no âmbito da psicanálise e psicologia social, apresentadas na introdução deste trabalho, demonstram o entrelaçamento, a interdependência do individual com o social e cultural, confirmando o quanto foi necessário buscar e repensar práticas sociopsicológicas e que também envolvessem trabalhos corporais, para que pudéssemos suprir as necessidades da clientela que pretendíamos estudar e atender.

Refletindo sobre esses motivos e reconhecendo a gravidade e complexidade do problema, elegemos como método de pesquisa a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, como um recurso para promover o desenvolvimento da Identidade das crianças selecionadas para nosso projeto de pesquisa, pois além de favorecer a retomada das etapas do desenvolvimento, a metodologia permite que elas adquiram amadurecimento cognitivo e alcancem a maturidade emocional na ordem culturalmente prevista e em tempo, mesmo com as deficiências e obstáculos que a ausência ou restrição nos modelos familiares e nossa realidade socioeconômica criam.

Mais adiante, quando apresentarmos detalhadamente a metodologia, indicaremos as possibilidades técnicas que ela fornece para a passagem da criança pelas diferentes etapas do desenvolvimento psicosssexual, para a elaboração das figuras parentais através de propostas de psicomotricidade diferenciada e trabalhos corporais, ambos vividos em grupo e com uma leitura psicanalítica.

Ramain-Thiers oferece um tipo de trabalho que viabiliza não só a grupoterapia como também o trabalho corporal. Assim temos certamente um grande veículo para a emergência do emocional e dos níveis mais profundos da personalidade em qualquer espaço terapêutico, seja em instituições ou em projetos para atendimento de crianças que têm poucas oportunidades de uma convivência rotineira com os pais.

Ramain-Thiers permite, ainda, o que entendemos ser outro aspecto relevante, o corte da leitura transversal, quando ocorrem no “setting” terapêutico questões sociais como os problemas suscitados no seu meio ambiente, de acordo com suas dificuldades do dia-a-dia e que envolvem aspectos políticos, culturais e até mesmo econômicos, como já foi discutido. Torna-se necessário e urgente viabilizar estratégias para a construção da cidadania, em tempo e de acordo com as exigências de nosso contexto social de final de século.

2.1 - Origens

A Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers, metodologia⁴ escolhida neste estudo, é um trabalho elaborado recentemente no Brasil, comparando-se com

⁴ Metodologia Ramain-Thiers ou Sociopsicoterapia Ramain-Thiers são outras denominações empregadas com muita frequência em lugar de Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers.

as práticas mais tradicionais, por isso, consideramos essencial neste projeto fazer sobre ela uma breve revisão histórica.

Ramain-Thiers é uma criação brasileira que surgiu da experiência de Solange Thiers⁵ com o Ramain. O método Ramain veio da França onde sua criadora, Simone Ramain, desenvolveu-o e testou durante cinquenta anos. Foi inicialmente um método pedagógico e de treinamento industrial.

Em 1967, Simone Ramain trouxe a técnica da França para o Brasil. A sua proposta envolvia trabalhos de psicocinética, gráficos e manuais, que hoje são denominados de psicomotricidade. As propostas eram aplicadas em grupos, em nível pedagógico. Solange Thiers participou do primeiro grupo, no Rio de Janeiro, em 1968 e, posteriormente, pertenceu à equipe francesa de 1972 a 1977.

Em 1977, a equipe brasileira assumiu a formação de profissionais no Brasil, sob a direção de Solange Thiers, que fundou em 1979 o Centro de Estudos Simone Ramain, atualmente CESIR - Núcleo Ramain-Thiers.

Naquela época, o Ramain propunha uma atuação com crianças e adolescentes, num enfoque pedagógico, porque o grupo era de logopedistas, o método oferecia uma tomada de consciência maior das falhas psicomotoras e ajudava à reeducação. Era, no entanto, um método rígido e desenvolvido para uma realidade diferente da realidade brasileira, pois na França era usado para melhorar

⁵ Psicóloga, psicanalista, sociopsicanalista, psicomotricista, criadora das obras Ramain-Thiers, presidente da Sociedade Brasileira Ramain-Thiers, sócia titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.

habilidades de oficiais de indústria da "*Chambre de Commerce et Industrie de Paris*".

Por força da realidade social brasileira, o Ramain passou por vários estágios e, numa etapa inicial, propunha um trabalho com a interação dos aspectos afetivos, motor e cognitivo; era porém um processo de terapia pré-verbal. As emoções vividas e verbalizadas durante as sessões terapêuticas não eram trabalhadas nem integradas ao sujeito vivido.

A partir deste ponto de vista, FERREIRA (1972), apresentou dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, objetivando avaliar os efeitos do método Ramain no rendimento escolar de alunos de escolas de 1º grau no Município do Rio de Janeiro, conseguindo melhorar o desempenho das crianças do grupo estudado.

BARONE (1993), psicopedagoga e psicanalista, membro da equipe de Solange Thiers, defendeu tese de doutoramento no Instituto de Psicologia, área de concentração Escolar, da Universidade de São Paulo, USP, com o trabalho Do Ler O Desejo ao Desejo de Ler: Uma Leitura do Olhar Psicopedagógico, em 1990. Neste trabalho aplicou o método Ramain já com a leitura psicanalítica.

Já na década de 1980, a psicomotricidade, que era o principal campo de atuação do Ramain no Brasil, passou por mudanças qualitativas quando começaram a chegar ao nosso país, vindas de outras técnicas, novas propostas que

percebiam o corpo não só como elemento de ação, mas também como elemento de simbolização das emoções.

Em relação a esta nova perspectiva, ou seja a simbolização das emoções através do corpo, AUCOUTURIER, DARRAULT E EMPINET (1986) na obra Prática Psicomotora e LE CAMUS (1986), em O Corpo em Discussão, fazem citações a possibilidades de propostas de psicomotricidade não vinculados ao Ramain, mas sim movimentos ou trabalhos corporais, indicando a identificação de situações de transferência e leitura psicanalítica, sem, contudo, propor técnicas que viabilizem essa prática. A transferência é um dos pilares da prática psicanalítica e também do Ramain-Thiers.

Nesta mesma época, o Ramain do Brasil, através da experiência com os grupos e terapia, constatou a dimensão do psiquismo atuando na manifestação motora, e Solange Thiers foi buscar subsídios em outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Antropologia e a Medicina.

O Ramain do Brasil se diferenciava do Ramain francês. A experiência de Solange Thiers com o Método Ramain foi demonstrando que os fenômenos que aconteciam nos grupos se repetiam e precisavam não só ser trabalhados por ela, mas embasados teoricamente para outros. E foi buscando exatamente essa fundamentação que Solange Thiers encontrou explicações na presença do Inconsciente, o que conduziu seus estudos para a Psicanálise, da mesma forma que as questões grupais a remeteram para um estudo mais aprofundado da Socioanálise.

Além disso, a compreensão de um sujeito uno, corpóreo, cognitivo, psíquico e social pedia um trabalho que abrangesse diferentes áreas do conhecimento. Solange Thiers criou, então, a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, cuja proposta é harmonizar o indivíduo como um todo, numa terapia global. A Metodologia Romain-Thiers é interdisciplinar, e percorrendo este caminho, ela buscou na Antropologia a base para compreender a evolução do homem e seu movimento, na Sociologia e Psicologia Social procurou a compreensão de como se organizam as sociedades e suas relações que se repetem nos movimentos grupais. Na Medicina encontrou o suporte não só da compreensão da organicidade comprometida nas manifestações corporais, mas também como na visão mais abrangente dos distúrbios psicossomáticos. A Psicomotricidade ofereceu o instrumental desencadeante dos fenômenos afetivos.

Certamente, a grande mudança pela qual passou o Método Romain⁶ no Brasil foi, no entanto, oferecida pela Psicanálise que deu os subsídios para o entendimento dos processos psíquicos, psicopatológicos e dos movimentos grupais.

A possibilidade de um trabalho globalizante, em nível psicoterapêutico e psicopedagógico, estruturou-se melhor nos últimos cinco anos

⁶ O Método Romain, oriundo da França, não tinha um embasamento teórico, ficando restrito às vivências que propunham trabalhos denominados psicocinética, como psicomotricidade corporal e trabalhos de mesa, que eram atividades gráficas, classificados, no Brasil, como psicomotricidade diferenciada. Na França recebeu também a denominação de Pedagogia Romain, porém, não se refere ao uso educativo do método nas escolas, mas sim à educação manual de operários, nas indústrias, para operar, melhor, diferentes máquinas. Atualmente, a Metodologia Romain-Thiers, no Brasil, já dispõe de uma fundamentação teórica e é constituída de inúmeras técnicas.

da década de 1980. Hoje, o Romain-Thiers dispõe de um corpo teórico próprio e de um material prático totalmente diferenciado do Romain francês, criado por Thiers.

A Metodologia Romain-Thiers apresenta, como uma de suas características básicas, um dinamismo pouco comum entre as diferentes teorias e técnicas psicoterápicas, no que se refere à adaptação à sociedade moderna, em ritmo acelerado de mudanças, com atualização rápida de novas informações e resultados de pesquisas, através dos meios de comunicação que estão cada vez mais eficientes.

2.2 - Fundamentação Teórica

Romain-Thiers possui várias técnicas que se propõem a promover o desenvolvimento integral do ser nos aspectos afetivos, social, motor e intelectual, através de vivências de propostas que possibilitam a resolução de situações novas, recriando as antigas e promovendo o processo criativo. Os objetivos da metodologia, segundo descrição de **THIERS (1994)**, seriam a **Atenção Interiorizada, Desenvolvimento do Processo Criativo, Busca da Autonomia e Mudança de Atitude.**

A **Atenção interiorizada** favorece a percepção da realidade tal qual ela se apresenta: isto leva o indivíduo a lidar com a referida realidade

procurando também desenvolver a atenção para que, a partir dela, surjam a atitude de interesse e a busca da resolução.

Com o **Desenvolvimento do processo criativo**, o indivíduo é levado a buscar soluções atualizadas para seus problemas, ao encontrar-se diante de propostas sempre novas, ou já conhecidas, mas apresentadas com exigências diferentes.

Ramain-Thiers propicia o respeito aos limites de seu corpo, como parte do grupo em que está inserido e o indivíduo é levado a buscar suas próprias soluções e manter-se em disponibilidade para alternância de situações, o que **THIERS (1994)** chama de **Busca de autonomia**.

Finalmente, todos os aspectos acima descritos proporcionam a **Mudança de atitude** do sujeito consigo, com os demais e com seus objetivos, diante de situações concretas, no nível atitudinal, que é uma síntese do cognitivo, emocional e comportamental. A referida mudança ocorre pelo desencadeamento do processo criativo e aceitação de si e dos outros, possibilitando, conseqüentemente, ao indivíduo uma vida melhor em sociedade.

O nível cognitivo está ligado à área intelectual, assim como o emocional à emoção e sentimentos, o que permite assumir erros, acertos, frustrações, reparações, com a percepção de possibilidades novas e vivência de afetividade. O comportamental representa a ação do sujeito consigo e com o grupo.

A metodologia Ramain-Thiers, na Educação Social, atua em nível preventivo, visando ao desenvolvimento pleno do potencial necessário para novas aquisições, influenciando também na socialização infantil, situando melhor a criança na sociedade. Na Psicopedagogia favorece a autopercepção, gerando recursos para tolerância à frustração e diminuição das perseguições internas, que são consequência de cobranças externas e assim ajudando a criança a adequar-se a sua faixa etária.

Finalmente, quando empregada em nível psicoterapêutico, mobiliza a regressão, de tal forma, que o indivíduo pode atualizar seus afetos, liberar a repressão e se aceitar melhor como é, diante de suas qualidades e defeitos.

Torna-se necessário também, tendo em vista as mudanças pelas quais passou a referida metodologia e as considerações feitas anteriormente, analisar mais detalhadamente alguns aspectos teóricos para esclarecimento das técnicas utilizadas em Ramain-Thiers, a fim de compreender o processo psicoterapêutico.

Assim, para entender Ramain-Thiers, faremos uma revisão de estudos atuais sobre questões referentes aos estágios de desenvolvimento psicosssexual e posição, de acordo com as concepções kleinianas, teorias de grupo e finalmente o significado do corpo no enfoque psicanalítico.

2.2.1 - Estágios do Desenvolvimento Psicosssexual e Posições

Um dos aspectos básicos do emprego da Metodologia Raimain-Thiers, escolhida para esta pesquisa, é a identificação do estágio de desenvolvimento psicosssexual, segundo teoria freudiana, para organização das sessões de grupoterapia, numa progressão personalizada para cada grupo. Entretanto, a natureza das propostas promove a elaboração de sentimentos como perda, luto e reparação, que foram explicados por **KLEIN** (1975), em 1937, quando apresentava o conceito de "posição".

Diferem os conceitos de "posição" e "fases de desenvolvimento psicosssexual", segundo a teoria freudiana, porque para **KLEIN** (1982), em 1952, o sujeito em toda vida, desde bebê, alterna entre a posição esquizoparanóide e a depressiva. Podemos concluir que em qualquer fase do desenvolvimento psicosssexual, o indivíduo revive posições. O conceito de posição depressiva, que se originou dos estudos de **KLEIN** (1982), em 1952, a partir de Luto e Melancolia de **FREUD** (1967), em 1913-1917, é de fundamental importância para a formação do símbolo e a noção de realidade.

Os estudos de **KLEIN** (1982), em 1952, na observação do comportamento dos bebês levaram-na ao conceito de "posição" que descreve a postura característica assumida pelo psiquismo com relação aos seus objetos, através de uma constelação de ansiedades, defesas, relações objetais e impulsos.

KLEIN (1982), em 1952, porém não abandonou os termos "oral", "anal", "fálico" e "genital". Segundo **HINSHELWOOD** (1992), em 1991, ao invés de se referir a estágios, esses termos, relacionam-se, cada vez mais a tipos de noções pulsionais e fantasias inconscientes.

Tal relação fica clara quando **HINSHELWOOD** (1992: p. 46), em 1991, define fantasia inconsciente como:

"representação mental daqueles eventos somáticos no corpo que abrangem as pulsões e sensações físicas interpretadas como relacionamentos com objetos que causam essas sensações. Irrrompendo a partir de sua instigação biológica, as fantasias inconscientes são lentamente transformadas por duas maneiras: pela mudança através do desenvolvimento dos órgãos para a percepção à distância da realidade externa e pelo surgimento no mundo simbólico da cultura, a partir do mundo primário do corpo."

Retomando os conceitos de posição, por exemplo, a esquizoparanóide, em decorrência de um estado mental mais arcaico, é caracterizada por uma divisão entre os objetos bons e os maus, o ego que ama e o ego que odeia.

O conceito de objeto, considerado como uma das mais importantes descobertas kleinianas, é assim descrito por **HINSHELWOOD** (1992: p.82). em 1991:

"Experiência ou fantasia inconsciente de um objeto concreto fisicamente localizado no interior do ego (corpo), que possui seus próprios motivos e intenções para com o ego e outros objetos. Ele existe dentro do ego, em maior ou menor grau de identificação com este (uma fantasia de absorção ou assimilação do ego). A experiência do objeto interno é profundamente dependente da experiência que se tem do objeto externo, e os objetos internos

são, por assim dizer, espelhos da realidade. Eles também contribuem de modo significativo, porém, através da projeção, para a maneira pela qual os objetos externos são, eles próprios, percebidos e experienciados."

Tendo em vista a hipótese de nossa pesquisa, torna-se importante ressaltar, a conclusão de **HINSHELWOOD** (1992), em 1991, segundo a qual, de acordo com a teoria kleiniana, a experiência que o indivíduo tem de um objeto dentro de si confere a ele um senso de existência e de Identidade, ou seja, as relações com o objeto abrangem aquilo que o indivíduo é.

Ocorre também que a criança organiza suas percepções por meio de processos projetivos e introjetivos. Já na posição depressiva, a criança se encontra física e emocionalmente amadurecida para integrar suas percepções fragmentadas da mãe, reunindo as imagos boa e má, que na posição anterior aparecem separadas. Neste estágio surge também a inveja que, para **KLEIN** (1982), em 1952, seria um ataque destrutivo às fontes de vida, ao objeto bom. Para a autora, a inveja oral envolveria uma fantasia de ingressar no corpo da mãe e estragá-lo e a seus conteúdos, conforme foi explicado no capítulo I, item 1.4.

Na posição esquizoparanóide a predominância das experiências boas é necessária para a integração nos estágios posteriores do desenvolvimento. Nesta posição, considerada por **KLEIN** (1982), em 1952, o mais arcaico estado mental, surge a ansiedade persecutória, juntamente com processos que fragmentam a mente. A ansiedade ocorre devido à luta do ego para manter sua integridade. Desde cedo, em seus trabalhos com crianças, ela percebeu a importância de diferentes formas de cisão, ligadas a modalidades defensivas mais arcaicas do ego.

As crianças cindem os seus objetos internos para que as imagos paternas sejam separadamente dotadas de qualidades boas ou más. Inicialmente este processo ocorre em relação ao seio materno ou seja, à mãe.

Como conseqüência deste fato ocorrem a introjeção e projeção de partes boas e más dos objetos, sendo que o aspecto básico para o desenvolvimento infantil seria a integração de tais cisões nos mesmos, numa forma realista de discriminação.

Já na posição depressiva, a criança reconhece sua mãe como uma pessoa total, que às vezes pode ser boa, às vezes má, presente ou ausente, sendo que a confluência de ódio e amor na direção do objeto dá origem a uma tristeza que **KLEIN** (1982), em 1952, denominou ansiedade depressiva. Ou seja, no desenvolvimento infantil, conforme já foi dito, a percepção cada vez mais realista dos objetos, sendo o original a mãe, conduz à posição depressiva, quando os objetos parciais são reunidos num todo, ameaçando a formação de um objeto totalmente contaminado, danificado ou morto, devido aos ataques na posição anterior.

A autora enfatiza ainda que nesta posição ocorre o medo da perda do objeto amado e bom, da mesma forma que **FREUD** (1967), em 1913-1917, afirma na teoria da melancolia. Investigando, mais tarde, a natureza da ansiedade, identificou uma série de situações de perda como nascimento, desmame, castração, etc, revividas pelo ser humano durante toda sua vida.

Em Romain-Thiers, as crianças vivem intensamente, através da transferência no grupo, nas propostas ou mesmo na relação com o terapeuta, situações de perda, luto e reparação, conforme comentários que faremos posteriormente, cabendo, por isso, em nossa revisão teórica, um aprofundamento em tais conceitos.

O amor que a criança experimenta pela mãe, no início de sua vida, ocorre quando ela satisfaz suas necessidades de alimento, que são acompanhadas do prazer sensual da estimulação da boca pelo sugar do mamilo, o que é parte essencial e expressão da sexualidade da criança. Paradoxalmente, quando o bebê sente fome, dor e desconforto físico surgem o ódio e desejos de agressão.

Assim, o bebê se encontra numa situação em que deseja destruir a mesma pessoa que é objeto de satisfação de suas necessidades e prazer. Por esse motivo, a mãe desempenha na mente dos indivíduos um papel duradouro, embora essa influência possa não ser tão evidente na sua vida, além de assumir diferentes formas. O mesmo pode acontecer em relação ao pai, mas o seu papel é parcialmente formado sobre o papel da mãe, que é precursor dos outros no desenvolvimento infantil. Toda essa situação afetiva, vivida originalmente pela criança, ocorre através de fantasias primitivas, acreditando ela que realmente destruiu o objeto de seus impulsos destrutivos, o que equivale a desejos de morte.

Ao mesmo tempo, desenvolve fantasias do tipo restaurador ou onipotentes, acreditando ser capaz de juntar os pedaços e restaurar o objeto danificado. As fantasias reparadoras não chegam, porém, a superar totalmente os temores de haver destruído o objeto de amor. Os sentimentos relacionados com os

impulsos de ódio em relação à pessoa que é amada, segundo KLEIN (1975), em 1937, têm origem nessas fantasias arcaicas de amor e ódio, gerando sentimentos de culpa que aparecem na vida emocional dos indivíduos de formas disfarçadas, perturbando suas relações pessoais.

Além disso, os impulsos cruéis e agressivos se voltam para o remorso e a reparação. Para KLEIN (1982), em 1952, a reparação é o fator mais forte dos impulsos construtivos e criativos. Portanto, de acordo com a perspectiva kleiniana, a criatividade só é possível em crianças que na posição depressiva desenvolveram impulsos reparadores para restaurar seus objetos internos.

A reparação, para KLEIN (1975), em 1937, é essencial no amor e nos relacionamentos humanos de um modo geral. O sentimento de culpa e o impulso de reparação encontram-se profundamente vinculados com o amor. Por isso, se o primitivo conflito entre amor e ódio não for resolvido, sendo superado pela culpa, pode conduzir a um afastamento da pessoa amada ou mesmo a uma rejeição da mesma, pelo medo de que ela possa morrer em consequência dos danos que lhe foram causados em fantasia. Assim, a ligação com pessoas queridas torna-se uma carga dolorosa. Essas questões estariam relacionadas com dificuldades ou situações de várias categorias, como por exemplo, deslocamento para objetos não humanos, como maneira de lidar com esses conflitos, sendo o caso de amigos de animais, cientistas, artistas muito dedicados a sua obra, porém, com pouco interesse ou sentimentos para com seus semelhantes. Ou situações de muita dependência de pessoas com quem se está vinculado, acompanhadas de voracidade em relação as mesmas. Também pode ocorrer, nessa dependência, a fuga à responsabilidade.

Considerando que **KLEIN** (1975), em 1937, além de indicar a importância da reparação, procurou levar para as relações de um modo geral suas consequências, verificamos mais uma vez que Romain-Thiers, trabalhando intensamente a reparação em seu “setting” terapêutico, tem amplo emprego e inegável contribuição para a condução dos problemas sociais, de Identidade e construção da cidadania. No próximo capítulo, quando trataremos especificamente da referida metodologia, temos oportunidades de relatar que trabalhos com materiais como “durex”, lápis vermelho, azul e verde, para a correção de erros, funcionam como instrumentos para a vivência da reparação.

BION (1975), em 1961, utilizando os conceitos de Melanie Klein de posição e identificação projetiva, em suas reflexões sobre fenômenos sociais, grupos, comunicação, grupos de trabalho, a partir de uma estrutura psicanalítica, apresentou os pressupostos básicos, que também identificamos no movimento grupal da prática com a Metodologia Romain-Thiers.

Estes pressupostos básicos, no grupo terapêutico, aparecem primeiramente na idéia de que o grupo se reuniu a fim de ser sustentado por um líder, do qual depende para alimentação material e espiritual, além de proteção. Em Romain-Thiers, **THIERS** (1994) denominou de momento oral, onde o terapeuta assume transferencialmente a função materna e através das propostas sacia a necessidade de introjeção grupal.

No segundo pressuposto, de luta e fuga, os membros do grupo se reúnem em torno de uma idéia exaltada e violenta de que existe um inimigo a ser

identificado e que eles serão conduzidos pelo líder contra ele ou dele fugirão. **THIERS** (1994) denominou este pressuposto em Raimon-Thiers de momento anal, quando já através de atividades gráficas ou corporais, o grupo toma partido, fica exigente na execução das propostas, discute.

Finalmente, no pressuposto de acasalamento, acompanha o grupo um acasalamento entre dois membros ou o líder e um membro, como se todos partilhassem a crença de que alguma idéia ou indivíduo messiânico emergirá da relação casal. **THIERS** (1994) denominou este pressuposto em Raimon-Thiers de momento genital, sendo que ele é antecedido pelo momento fálico, quando ainda há emergência de outros líderes, que se enfrentam na conquista de um espaço maior.

Assim **BION** (1975: p. 151), em 1961, correlaciona suas conclusões com a teoria kleiniana afirmando:

"... os pressupostos básicos surgem agora como formações secundárias em relação a uma cena primordial extremamente primitiva, resolvidas em um nível de objetos parciais e associadas à ansiedade psicótica, assim como os mecanismos de fragmentação e identificação projetiva que Melanie Klein descreveu como característicos das posições esquizoparanóide e depressiva. A introjeção e projeção do grupo, que ora é o temido investigador, ora o temido objeto de investigação, formam uma parte essencial do quadro e ajudam a aumentar a confusão da cena, a menos que se reconheçam como muito ativos."

Mais adiante continua:

"... Quanto mais perturbado o grupo estiver, tanto mais fáceis de discernir são essas fantasias e mecanismos primitivos; quanto mais estável for o grupo, tanto mais corresponde à descrição de Freud do grupo como repetição de padrões do grupo familiar e dos mecanismos neuróticos."

Para **DECHERF** (1986), em 1981, nos seus estudos sobre grupoterapias infantis, a busca de um chefe é uma obra coletiva do grupo, entre os seus mecanismos de defesa e que permite anular o contrato de liberdade proposto pelo terapeuta, objetivando reduzir a excitação, suprimir as representações, os afetos, os conflitos que a grupoterapia com leitura analítica faz o indivíduo reviver.

Ainda com relação às teorias de grupo, identificamos também na proposta em Raimon-Thiers componentes similares à tarefa nos grupos operativos de **PICHON-RIVIÈRE** (1981), quando há sempre um momento de decodificação do que é proposto, e depois a entrada ou não na tarefa propriamente dita, podendo surgir mecanismos de resistência à mudança, os medos de perda e do desconhecido, através das ansiedades que podem ou não bloquear a execução das tarefas.

Assim também em Raimon-Thiers, a proposta é oferecida ao grupo, que a recebe, que precisa de um tempo interno para elaborar o proposto e para tal se instrumentaliza para a ação. Isto quer dizer que ela funciona como objeto intermediário que favorece a revivência de situações primitivas, arcaicas, do desenvolvimento emocional da criança. Em todos os grupos é comum a regressão devido à diminuição da capacidade e potencial racional quando se está em grupo,

conforme afirmação de **FREUD** (1967), em 1921, nos seus estudos sobre fenômenos de massa, ou mesmo, de acordo com os pressupostos básicos de **BION** (1975), em 1961, isto facilita a quebra da racionalização.

A proposta em Ramain -Thiers é trazer ao consciente conflitos e resistências que estiveram inconscientes por força do recalçamento na história de vida de cada um. Assim, a tarefa Ramain-Thiers atualiza na transferência⁷ as questões a serem tratadas. Já na técnica psicanalítica a leitura é feita só pelo verbal, na Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers pelo gestual, corporal, e pela relação com os desenhos e material utilizados nas propostas. Na leitura do que é simbolizado, interpretando as necessidades do grupo, o terapeuta é ativo, consciente, escolhendo propostas adequadas ao momento.

O simbolismo em Ramain-Thiers possibilita, portanto, a emergência do conflito ou desejo inconsciente pela natureza do trabalho. **THIERS** (1994: p. 31) afirma:

"minha experiência lidando com o Ramain mostrou o quanto os exercícios com desenhos de lagartixas, tartarugas, centopéias eram capazes de promover a regressão e a emergência de conteúdos inconscientes e a mudança de estágios.....os desenhos mobilizam a regressão, a mobilização do recalçamento porque são arquétipos primitivos, ou seja, símbolos constituintes do inconsciente coletivo, mas só têm significado dentro do "setting" e para quem sabe fazer a leitura".

⁷ No "setting" Ramain-Thiers, a transferência ocorre em relação ao terapeuta, lateralmente entre os componentes do grupo ou em relação à proposta. A concepção e conceituação de transferência permanece de acordo com a leitura psicanalítica.

Afirma ainda que o desenho desencadeia emergências inconscientes vinculadas a figuras parentais, medos arcaicos, vivências edípicas, reconstrução egóica como agentes facilitadores desses conteúdos.

Ramain-Thiers é, portanto, um tipo de terapia que se instrumentaliza pela psicomotricidade, lida de forma analítica com o fenômeno grupal, trabalhando de acordo com a demanda inconsciente do grupo. Além disso, há uma leitura que fazemos da fala do corpo, propondo aquilo que o grupo precisa para crescer emocionalmente.

As propostas da Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers relacionam atividades de cópias, recortes, encaixes e movimentos característicos dos estágios de desenvolvimento psicosssexual, numa leitura sociopsicanalítica. Não há treino. Se uma proposta é apresentada uma segunda vez, sempre surge outra alternativa para que seja vivenciada. Mantém-se uma alternância entre as propostas de mesa e os movimentos corporais, para que o sujeito não se perca no estado de interiorização. Além disso, possibilita aprimorar o entendimento à instrução verbal, a capacidade de comunicação, a busca da linguagem mais precisa.

No desenvolvimento da grupoterapia é importante que o terapeuta faça em seu grupo a leitura vertical, horizontal e transversal. Vertical é a leitura dos conteúdos emocionais de cada membro do grupo, que em ressonância, por identificações, vai criando no “setting” terapêutico a projeção do inconsciente do grupo, o que favorece a leitura horizontal. O terapeuta permanece atento para a emergência da necessidade do grupo na fala de um dos seus elementos. Atravessamentos do real como questões financeiras, situação sociopolítica e

econômica do país, ou seja, situações que antes não eram consideradas emocionais, em Romain-Thiers devem ser lidas pela leitura transversal.

Finalmente, é importante citar que a proposta é a Lei em Romain-Thiers, não podendo ser dissimulada, transgredida, vinculando-se à entrada do indivíduo na cultura e a sua socialização, porque se refere à proibição do incesto, estágio que não sendo vivido deixa o indivíduo em vivências pré-genitais, socialmente perverso, psicopatologicamente sociopata.

2.2.2. Os Conjuntos e Propostas Romain-Thiers

O orientador terapêutico Infantil CR⁸ que será utilizado nesta pesquisa é uma das criações de **THIERS** (1992) dentro da metodologia Romain-Thiers. Ele é composto de vinte e um conjuntos que têm por objetivo promover a socioterapia de grupo através da psicomotricidade, como agente desencadeante do emocional no ato motor. No Orientador Terapêutico CR, **THIERS** (1992) apresenta de que forma atividades como dobraduras (anexo I), modelagens de arame remetem as crianças à projeção de seus conteúdos emocionais, tanto de amor como agressividade à figura materna, a fantasia de ataque ao corpo da mãe que têm dentro de si, os bebês, em fantasia.

⁸ CR é a abreviatura da palavra criança e foi utilizada para denominar o orientador terapêutico infantil na aplicação da Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. O orientador terapêutico é um conjunto de 21 propostas, com explicação das mesmas, desenhos utilizados, acompanhado de uma introdução com a fundamentação teórica para o trabalho com crianças.

Simultaneamente, a cada proposta estão sendo trabalhados aspectos que dinamizam a inteligência, a percepção, a memória e atenção, através de atividades aparentemente só psicomotoras. Ao realizar as propostas é feita a correção de erros com emprego do “durex” ou troca de lápis de cor, que simbolicamente é a reparação. Os conjuntos que se propõem a trabalhar a identificação de códigos permitem à criança não só discriminar formas mas também vivenciar a discriminação de afetos (anexo II). Nessas atividades são trabalhados, ao mesmo tempo, percepção de formas, detalhes externos e internos, discriminação visual e auditiva, o que dentro do “setting” Romain-Thiers, através de ditados não verbais, favorece a discriminação afetiva, fusional, respeito à proposta que funciona como a entrada da autoridade, simbolicamente a entrada do pai. O conjunto de cópias e decalques tem um valor maior, não pelo ato em si, mas pela mobilização que suscita em nível de identificação. São apresentados desenhos de animais com simbolização específica e que produzem nas crianças questões vinculadas à sexualidade, assim, por exemplo, a tartaruga, que em si reúne a simbolização do masculino e feminino, a diferença anatômica dos sexos, surgindo as defesas de negação, poder e onipotência, dentro do “setting”. Já as questões fálicas são suscitadas através do desenho do elefante e de aves.

A identificação primária é retomada através de propostas com desenhos de peixes, enquanto que a incorporação oral é vivida através de desenhos de frutas (anexo III). O emprego dos lápis de cor vermelho, azul, verde na cópia, para corrigir, têm o sentido de reparação, de encontro de um novo caminho ou solução. Textura é um outro conjunto muito significativo no CR, possibilitando à criança que na situação de recorte sejam mobilizados diferentes níveis de tons,

porque são oferecidos materiais diversos como tecidos macios, lixas grossas e finas, papéis, em síntese, diferentes texturas (anexo IV).

No que se refere ao emocional, **THIERS** (1992: p. 167) afirma:

"o recorte mobiliza a vivência de separação, pois a criança, no seu desenvolvimento emocional, precisa passar por diversos momentos de separação que representam perdas. A facilidade que o recorte oferece para a vivência de separação deve-se ao "setting" criado e a transferência firmada."

THIERS (1994: p. 34), em relação à tesoura e ao recorte, diz:

"Além disso, a tesoura e o recorte favorecem a passagem da posição de fragmentação interna e intensa, na criança, onde ocorre a ambivalência de afetos, para a posição integradora, quando começam as primeiras elaborações de natureza edípica."

E continua:

"A reparação surge quando o objeto torna a ser vivenciado como objeto inteiro, na colagem de papéis recortados que se reconstroem. Outras vivências importantes são de figura x fundo, propiciando a individuação, com a separação do que é seu e o que é do outro. O recorte também favorece a mudanças internas por mudanças de direção."

Do ponto de vista psicomotor, textura possibilita a iniciação aos conceitos de localização, paralelismo, superposição, além da discriminação tátil, percepção visual e trabalho de tónus.

No conjunto Caleidoscópico, a criança escolhe uma parte do desenho para colorir em toda a folha, e com isto é possível a vivência do sentimento de perda, indispensável à elaboração do luto e da reparação (anexo V).

É aprendendo a escolher algumas partes do todo, para colorir, que a criança libera afetos através de cores. Simultaneamente o conjunto trabalha figura/fundo, percepção visual, análise e síntese.

O conjunto motivos simétricos mobiliza capacidade analítica/sintética, espacialidade e lateralização. Do ponto de vista emocional promove a integração que em cada grupo pode ser vivida de uma forma particular: tanto podem surgir questões do ativo x passivo, como questões com a bissexualidade, o que facilita à criança perceber as noções de opostos como por exemplo bom x mau, grande x pequeno (anexo VI).

Também é importante citar o conjunto de sinuosas, que são vividas em cópia com arame encapado. **THIERS** (1994) informa que, de acordo com sua longa experiência e observações clínicas, o arame encapado remete a relações e estas remetem a figuras parentais de autoridade, quer seja a introjeção da mãe má, persecutória, quer seja na representação paterna (anexo VII). As projeções são depositadas transferencialmente no sociopsicomotricista. Segundo **THIERS** (1994 - pág. 33) "o arame pode mobilizar a emergência do recalco do Inconsciente, como faz emergir sentimentos ambivalentes de amor e ódio e figuras parentais internalizadas.

O conjunto Socius é voltado para as questões sociais. Aproveitando-se dos problemas que são vividos na comunidade, na sociedade, tanto em nível político como econômico, o terapeuta propõe a criação de situações onde as crianças atualizam a sua percepção para o fato, e aí é feito o corte transversal, a leitura que promove consciência social.

O conjunto que mobiliza quebra-cabeça leva a criança ao movimento constante de procura do igual, da identificação com o outro para achar-se em si, na reconstrução parental, revivendo questões de base edipiana (anexo VIII).

A passagem pela situação edipiana é extremamente importante, não só pela facilitação da entrada da criança na cultura pelas vias da saúde psíquica, assim como a saúde psíquica promove a discriminação que vai possibilitar a decifração do código e geralmente facilita a solução de problemas de aprendizagem e permite a superação de dificuldades na leitura e escrita.

Para a autora de Raimon-Thiers, o “setting” é o espaço onde a transferência atualiza o emocional e o material é o intermediário, o instrumental concreto que suscita conteúdos inconscientes, projetivos da criança.

O mecanismo de projeção aparece constantemente no “setting” Raimon-Thiers, quando ocorre a mobilização das questões emocionais através dos desenhos. O círculo, por exemplo, mobiliza a cena primária quando aparecem os questionamentos das crianças, “de onde eu venho”, surgindo a problemática da sexualidade, as fantasias do coito parental e o sentimento de exclusão.

Em "*estórias contadas*", o orientador terapêutico CR tem por finalidade favorecer a projeção das crianças pela identificação com os personagens, atendendo a um desenvolvimento global de atenção, memória auditiva, comunicação.

Concluindo a apresentação do orientador terapêutico CR, entre outros conjuntos dos vinte e um que o compõem, temos ainda o de atividades livres onde a criança tem espaço de criatividade, sociabilidade, limite e autoridade.

2.2.3 - O Corpo no Processo Psicoterapêutico

Conforme vem sendo apresentado nos capítulos anteriores, nosso trabalho tem buscado propostas terapêuticas propriamente ditas, levando em consideração o contexto socioeconômico e cultural das crianças selecionadas para a pesquisa. Além disso, sabemos que Raimain-Thiers tem como um de seus suportes técnicos e teóricos básicos as propostas corporais. Quando MAUTNER (1994), psicanalista, num artigo sobre meninas de rua, que reflete sobre a cidadania e alteridade, referindo-se a pessoas que não têm nada para guardar, nem onde guardar algo, afirma que o próprio corpo é o limite, sem prolongamento, percebemos nestas afirmações a confirmação da importância de levarmos em conta o corpo no processo psicoterapêutico, na nossa proposta de pesquisa.

Para ela, essas meninas ou crianças, para se tornarem cidadãs como nós, precisariam adquirir aptidões na ordem culturalmente prevista e em tempo hábil, porque é aí que a situação é crucial, pois todo e qualquer ambiente cultural, desde que organizado, prevê meios facilitadores, para que a seqüência de fatos orgânicos e mentais se sucedam na vida das pessoas que vão ser cidadãos. Entendemos que nessa afirmação a autora indica a necessidade da retomada de fases do desenvolvimento infantil, tanto no que se refere a aspectos fisiológicos quanto mentais, para a reabilitação de menores que enfrentam problemas socioeconômicos e culturais, mostra também que o corpo é um ponto de partida, por ser talvez sua única posse.

Levando em consideração que a interdição paterna no conjunto dinâmico da formação subjetiva é um elemento atuante, MAUTNER (1994) mostra que os "inimigos", ou seja, aqueles que fora da família interagem com a criança, não exercem esta função porque não se trata de semelhantes dos quais poderiam ter nascido e com os quais poderiam identificar-se.

A autora, sem dúvida, entende que além de ser imprescindível viabilizar terapias corporais, partindo daquilo que essas crianças possuem, ou seja, o corpo como forma de expressão e comunicação, faz-se necessário também buscar a retomada do desenvolvimento psicosssexual, tanto no que se refere a aspectos fisiológicos quanto mentais. Notamos a importância da recuperação da função paterna nesse contexto. Romain-Thiers, por se tratar de uma intervenção grupoterápica, com leitura analítica e propostas corporais, atende portanto, de acordo com este ponto de vista, a demanda de populações infantis com as características dos sujeitos escolhidos para nossa pesquisa.

Outros autores refletiram também sobre a pertinência das questões corporais para o pleno desenvolvimento psicossocial. Assim, **ROMANO** (1994) mostra, de forma clara e veemente no desenvolvimento infantil, ainda numa abordagem psicanalítica, baseado no conceito de "espaço transicional", que os fenômenos transicionais identificados por **WINNICOTT** (1975), em 1971, que se iniciam na primeira infância e prolongam-se na criatividade do adulto, estão enlaçados ao cultural e podem adscrever-se a uma idéia do espaço como extensão e como sucessão infinita de relações. Nestes espaços, segundo o autor, os modelos mentais seriam estruturados a partir de uma primitiva ancoragem de vivências alimentadas na relação com o próprio corpo e com o mundo externo. Assim, cada sujeito vai estabelecendo, ao longo da história, uma série de laços entre determinados tipos de ações e ou fantasias concomitantes de prazer ou desprazer. Percebemos então a importância de considerar esta interação para a Identidade, mais uma vez numa reflexão em torno do que o corpo pode representar.

Enfatizando também a importância do corpo na construção da Identidade, **McDOUGALL** (1983: p. 141) apresenta a:

"Identidade humana construída em torno de dois pólos: a ausência e a diferença. Se a diferença dos sexos destina-se a fazer do falo o significante do desejo e a dar um significado ao lugar que a criança ocupa no plano sexual, também o corpo deve vir a simbolizar a diferença entre o ser e o outro, entre o dentro e fora. Caso os dois pólos não sejam investidos libidinalmente, uma dupla ameaça irá pairar sobre o sujeito: a de que seu ego se desagregue e o corpo faça evoluções por sua própria conta, como um estranho."

Ao lado do corpo biológico e das definições analíticas de corpo erógeno, para AULAGNIER (1979), em 1975, as funções sensoriais que são veículos de comunicação contínua não podem faltar, pois fornecem informações para a sobrevivência somática e também para uma atividade psíquica, exigindo que sejam libidinalmente investidos, informados e informante.

Para a autora, a primeira representação que a psique faz de si mesma como atividade representante será decorrência do estabelecimento da relação dos efeitos resultantes do duplo encontro com o corpo e com a produções da psique materna.

Além disso, AULAGNIER (1979: p. 39), em 1975, considera que:

"para que o psiquismo infantil entre em ação, é preciso que ao seu trabalho se acrescente o da função de prótese do psiquismo materno, comparável à prótese que representa o seio, enquanto extensão do próprio corpo, objeto cuja junção com a boca, é não só necessidade vital, como também objeto de um prazer erógeno indispensável para o funcionamento psíquico."

Acrescenta ainda que, mesmo sendo ambivalente, o ato de amamentação determina um desejo de vida para o outro e que além de conseqüência dos sentimentos da mãe em relação ao seu filho, esse ato também tem relações com o que o discurso cultural propõe como bom modelo de função materna.

Finalmente afirma que a primeira percepção de um mundo separado demanda a identificação de afetos no exterior e o reconhecimento de que o afeto

do meio não é idêntico àquele do "fantasiante" mas a figuração deste mundo implica na metabolização de um modelo que também se apoia no corporal.

AULAGNIER (1979: p 72), em 1975, coloca "o 'fantasiante' na posição daquele a quem se oferece um prazer de ver, de escutar, de ser ou daquele que é rejeitado pelo visto, pelo escutado, pelo existente, rejeição que lhe impossibilitará experimentar prazer no momento da contemplação da cena".

Os processos psíquicos se originam e evoluem a partir dos biológicos, segundo a psicanálise, portanto sem o corpo não há psique, sendo que a imagem psicossomática desempenha um papel tão importante na constituição da Identidade do ego, que a maneira como um indivíduo vive o seu corpo nos informa consideravelmente a respeito da natureza de sua relação com o mundo dos outros.

O desenvolvimento para **THIERS** (1994: p. 55):

"pressupõe organismo-emoção, corpo-mente, um todo que vai em busca de si mesmo, ou seja, de sua Identidade, sob influência de fatores familiares e sociais. O desenvolvimento psicomotor engloba em si a inter-relação do desenvolvimento motor, do psiquismo e da inteligência."

Da mesma forma como a pessoa pensa o próprio corpo, a posição que ela assume em relação ao mesmo irá influenciar de maneira marcante a relação Eu-mundo. Assim, para **McDOUGALL** (1983: p. 155), no "corpo neurótico" os fantasmas do corpo erógeno recalcado criam os sintomas e, por conseguinte, a alteração da relação com o outro. No caso do denominado "corpo psicótico", não é mais capaz de significar a diferença entre o ser e o outro, o interior e o exterior,

quando o sujeito não acredita firmemente habitar o corpo, as relações com os outros correm o risco de se tornarem confusas. Além disso, a representação global do corpo pode-se tornar um emaranhado de zonas corporais.

O lactente adquire o sentimento de Identidade subjetiva, cada indivíduo se torna "pessoa" distinta das demais na diferenciação progressiva da estruturação psíquica da criança pequena, entre seu próprio corpo e a primeira representação do mundo exterior que é o corpo materno.

THIERS (1994: p. 57) afirma ainda que:

"na sua concepção de desenvolvimento motor, é importante a revivência muito primitiva, a qual preenche lacunas de um estágio que antecede o verbal e que é o corpo-a-corpo, mãe e filho, portanto, inicialmente, de natureza homossexual, porque é desta forma que o bebê vive, de forma indiferenciada, a relação com a mãe".

Em relação ao corpo, **FREUD** (1967), em 1921, afirma que é aí que o ser humano, na busca de suas satisfações de necessidades libidinais, encontra seu mediador de prazer. A criança se sente em conflito no choque entre a sua própria energia libidinal e as forças repressoras de figuras parentais, conflito esse que acaba por fixar-se no corpo, de forma reprimida e recalçada.

Pouco a pouco, aquilo que é psíquico vai se diferenciando, na mente da criança, daquilo que é somático. Quando a relação mãe-filho é "good-enough"⁹ permite a condição para o assentamento dos fundamentos de uma

⁹ Terminologia winnicottiana para designar a mãe suficientemente boa.

identificação ulterior no mundo interno da criancinha, com uma ímago atenciosa e reconfortante para o bem da constituição do seu próprio “self”.

Além disso, a partir do momento em que a criança torna-se dotada da palavra, é recalcado o desejo contraditório de ser ela mesmo e de, ao mesmo tempo, continuar sendo parte indissolúvel do outro, a nostalgia é compensada pela dupla ilusão de possuir uma Identidade separada, inabalável, enquanto se conserva um acesso virtual à unidade de origem. Para McDOUGALL (1991: p. 36), em 1989, *"qualquer fracasso nesse processo fundamental vai comprometer a capacidade da criança de integrar e reconhecer como seus o seu corpo, os seus pensamentos, os seus afetos."*(grifos nossos)

Todas as considerações dos autores acima citados reafirmam mais ainda como o corpo e sua imagem têm importância fundamental no desenvolvimento da Identidade infantil, que sempre envolve ação, pensamento e sentimentos, e nesse contexto as relações familiares e, em especial, a maternagem.

Ainda nessa linha de pensamento, DOLTO (1992; p. 37), em 1984, afirma que *"a imagem do corpo é o traço estrutural da história emocional de um ser humano. Ela é o lugar inconsciente e presente de onde se elabora qualquer expressão do sujeito; o lugar de emissão e recepção das emoções inter-humanas languageiras."*

Além disso, essa imagem vai depender da relação afetiva com a mãe e os familiares, decorrendo de um processo intuitivo de organização dos fantasmas, das relações afetivas e eróticas pré-genitais. Nesse sentido, os

fantasmas seriam a memorização auditiva, olfativa, gustativa, visual, tátil, barestésica e cinestésica de percepções sutis, fracas ou intensas, sentidas como linguagem de desejo do sujeito em relação a um outro, percepções que acompanham as variações de tensões substanciais sentidas no corpo e, principalmente entre estas últimas as sensações de tranquilidade e tensão devidas às necessidades vitais.

Considera três tipos de imagem: de base, funcional e erógena, mantendo-se a todo momento associadas entre si e coesas através daquilo que **DOLTO** (1992), em 1984, denomina imagem dinâmica. A imagem de base é o que permite à criança sentir-se em uma continuidade narcísica ou em uma continuidade espaço-temporal que permanece e vai se preenchendo desde o nascimento, apesar das transformações de sua vida e dos deslocamentos impostos a seu corpo e das provas a que ele é levado a submeter-se. A imagem funcional é a imagem energética de um sujeito que visa a realização de seu desejo. Quanto à imagem erógena é associada a determinada imagem funcional do corpo, lugar onde se focaliza o prazer ou o desprazer erótico na relação com o outro.

Finalmente, a imagem do corpo seria a síntese viva e ativa destas três imagens, ligadas entre si através das pulsões de vida, as quais são atualizadas para o sujeito naquilo que a autora denominou imagem dinâmica.

THIERS (1994: p. 75) aponta também para:

"o narcisismo como de fundamental importância à compreensão da formação do esquema corporal passando por dois momentos distintos: o desejo de ser único, com o reconhecimento do aspecto dual, considerado o narcisismo propriamente dito e castração

simbólica, com a entrada do pai para separar a relação fusional mãe e filho. Na primeira fase considerada especular, só existem dois personagens: a mãe e a criança, que passa a ser o falo, desejando ser o objeto de desejo da mãe. Ocorre então uma verdadeira simbiose mãe e filho, na qual a criança percebe a mãe como a si própria, através de partes fragmentadas."

Embora isto ocorra no início da infância, as crianças que necessitam de terapia psicomotora ficam com pontos de fixação nesta fase, porque não conseguem discriminar entre o eu e o outro, sendo que o esquema corporal e lateralidade estão sempre comprometidos.

Para a autora, o esquema corporal é um processo longo de construção, reconstrução e ruptura, porque só se forma a imagem do próprio corpo na relação com os corpos dos demais, respeitando-se a individualidade e a Identidade. Afirma ainda que isso só acontece depois que a criança descobre os dois lados do corpo. Além disso, existem dois tipos de noções vinculadas a espaço e imagem corporal: a imagem que é o espaço do eu, ligada ao princípio da realidade e a imagem corporal do id, vinculada ao processo primário, inconsciente, com fantasias. O princípio da realidade estaria mais ligado à relação e ao vínculo com os outros.

A conhecida afirmação de **FREUD** (1967: p. 15), em 1923, na obra "o Ego e o Id", de que "O Ego é antes de tudo um Ego corporal" já indicava a relevância do corporal para o desenvolvimento mental do indivíduo. Afirmava ainda que o próprio corpo, sobretudo a superfície do mesmo, é um lugar do qual podem partir simultaneamente percepções externas e internas.

Finalmente **THIERS** (1994: p. 76) conclui que:

"A imagem que se tem do corpo é ligada à percepção de si e na imaginação de si. A imaginação de si vincula-se ao mundo inconsciente com a fixação das relações inconscientes depositadas no corpo, ao longo do tempo de vida de cada um."

2.2.3.1 - O Corpo como Ponto de Partida no Romain-Thiers

O conjunto denominado CR-21 Propostas corporais em Romain-Thiers é de fundamental importância, considerado unanimemente por todos os sociopsicomotricistas que adotam esta metodologia como essencial. Tem como objetivo geral despertar a "atenção interiorizada", conforme expressão já utilizada anteriormente por **RAMAIN** (1977), tornando o indivíduo uno nas relações entre o seu mundo interno e o meio social em que vive.

*"As Propostas Corporais propiciam a liberação dos recalques corporais e da repressão sexual, despertam a sensibilidade, promovem a integração mente-consciência corporal-afetos e o social, favorecem a formação do esquema e da imagem corporal, facilitam a inter-relação do indivíduo nos grupos e finalmente fortalecem o nível da realidade e a estrutura egóica." **THIERS** (1994: p. 53)*

Nas propostas corporais, o interesse no trabalho gira em torno do processo de evolução do corpo, da conscientização da ação, pois o ato motor isolado em Romain-Thiers não tem significado, só ganhando espaço quando pode ser a expressão do ser no mundo.

Ramain-Thiers busca mobilizar os aspectos energéticos do ser humano e sua evolução. O corpo nesse contexto é percebido como uma globalidade, com segmentos que agem de forma harmônica, experienciando níveis de tónus diferentes, sensações de peso de corpo, de apoio ao solo, equilíbrio, ritmo.

Além disso, procura atingir a atitude, o que demanda que o indivíduo esgote o experimentar de suas possibilidades de mudanças de energia interna, quebrando estereotípias corporais, que também são defesas corporais primitivas.

As propostas corporais em Ramain-Thiers acompanham a fase do desenvolvimento psicosssexual do grupo, sendo portanto necessário trabalhar a demanda do mesmo. Estudos e observações clínicas de **THIERS** (1994) possibilitaram não só recursos técnicos para identificação do estágio psicosssexual de cada grupo, como também a criação de propostas adequados a cada estágio.

Os grupos na fase oral necessitam de propostas que suscitam o desenvolvimento da sensação cutânea, propostas respiratórias, identificação do movimento frente ao outro, alimento, o olhar, além de propostas com diferentes tipos de bola sentida ou jogada. **THIERS** (1994: p. 65)

Quanto ao estágio anal, são propostas atividades de organização espacial, temporal, cadência, ritmos, simetrias corporais, equilíbrio e outras. **THIERS** (1994: p. 65)

Quando os grupos atingem o estágio fálico, em Romain-Thiers são feitas propostas que favorecem a conscientização do esquema corporal e permitem à criança lidar com o eixo corporal e os dois lados, o que faz reviver suas dúvidas quanto à identificação. As propostas giram em torno de noções do eixo corporal, segmentos e lateralidade. **THIERS** (1994: p. 65)

Nas sessões com crianças, geralmente são feitas as propostas corporais em períodos de dez minutos, até duas vezes, com uma tônica segundo a demanda emocional do grupo, tendo, portanto, um tempo de preparo do corpo e a tônica a ser mobilizada.

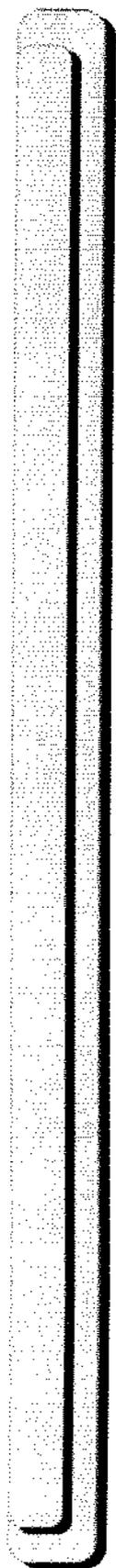
Nas Propostas Corporais a orientação é de alternância entre aspectos básicos da psicocinética, sensibilidade, relacionamento e propostas mais livres como as de reconstrução da maternagem, por exemplo.

As propostas de psicocinética são o preparo do corpo nas sessões para crianças. São propostas de consciência da posição deitada, postura sentado, oro-faciais, consciência da bacia, cadência-organização temporal, respiração, propostas de sopro, deslocamento, organização do espaço-orientação, segmentos corporais e finalmente simetrias corporais.

Além disso, as sessões podem incluir propostas com material diverso: tijolos para equilíbrio, instrumentos musicais, sacos de areia, bambolês, bolas de pesos e texturas diferentes, a música de diferentes formas, água, fios, alimento.

O limite corporal pode ser trabalhado através de propostas com esses materiais como por exemplo bolas, tecidos, assim como através de exercícios de reconhecimento de estruturas corpóreas, criados por **THIERS**. (1994)

"Também as propostas de aromas e óleos, com os pontos de partida tátil e olfativo e as possibilidades de contato do material com a pele, despertam lembranças de marcas impregnadas no corpo e liberam componente afetivos que constituem parte da doença emocional. A importância do componente olfativo na criança, no processo de maternagem é muito relevante. Além disso o equilíbrio emocional do indivíduo vai depender basicamente das relações de vínculo pele, de corpo, que o meio lhe ofereceu." THIERS. (1994: p. 163)



**III. RECURSOS UTILIZADOS
PARA A AVALIAÇÃO DAS
CRIANÇAS DO PROJETO.**

Para a avaliação das crianças selecionadas para a pesquisa, foram escolhidos os testes HTPF¹⁰, Raven Infantil e Teste Gestáltico de Bender, considerados atualmente, como instrumentos clássicos, pois além do longo tempo de seu emprego na Psicologia, em vários campos, já foram padronizados e, conseqüentemente, validados para diferentes populações em todo mundo.

A escolha desses instrumentos teve como objetivo avaliar as crianças, seguindo definições e critérios harmônicos com nossa concepção de Identidade, ou seja, uma supracategoria que se faz no entrelaçamento das categorias, pensamento e consciência, atividade e sentimentos.

A seguir, descreveremos os referidos instrumentos, justificando também sua escolha e seu emprego, em conformidade com os objetivos de nossa pesquisa.

3.1 - Matrizes Progressivas Coloridas (Raven Infantil)

O teste Matrizes Progressivas Coloridas, conhecido também como Escala Especial e, mais vulgarmente, Raven¹¹ Infantil, foi construído para avaliar,

¹⁰ O HTPF, ou seja House, Tree, Person and Family, é conhecido e utilizado no Brasil com seu nome original, em inglês, cuja tradução para o português é: O Teste do Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família.

¹¹ A prova é conhecida também como teste de Raven, devido ao nome de seu autor, J.C.Raven.

em maior detalhe, os processos intelectuais de crianças na faixa de cinco a onze anos e também deficientes mentais e idosos. O teste contém três séries: A, Ab e B. As séries A e B são as duas primeiras do “Standart Progressive Matrices”- SPM, traduzidas e padronizadas no Brasil, recebendo a denominação Matrizes Progressivas, Escala Geral, Séries A, B, C, D, E, sendo, também, vulgarmente conhecidas com Raven Escala Geral.

Segundo RAVEN (1977), as crianças pequenas costumam resolver apenas os problemas das séries A e B do Raven Geral e os mais fáceis das outras séries, nos quais o raciocínio por analogia não é essencial. Quanto ao êxito na série Ab das Matrizes Coloridas, depende da apreensão de figuras discretas como conjuntos, relacionados espacialmente, sendo que, essa série, junto com as outras duas, abrange adequadamente todos os processos cognitivos que crianças menores de onze anos podem utilizar normalmente.

Para o autor, o desenvolvimento intelectual infantil passa por uma transformação quase completa nos processos de raciocínio, entre as idades de oito a onze anos, considerando que antes dessa faixa etária, as crianças são incapazes de compreender muito mais do que os problemas apresentados nas séries A e B da Escala Geral das Matrizes. O autor avalia, portanto, esse estágio da vida do indivíduo, como determinante no seu desenvolvimento intelectual, acrescentando, ainda, que o relacionamento social de uma pessoa influi sobre o aproveitamento das oportunidades e sobre o crescimento de sua capacidade intelectual.

O Raven tem sido submetido a vários estudos de validação com testes conhecidos como o Wechsler e o Terman-Merril. Também serviu como

critério de validação de muitos testes nele inspirados, como o D48 (Dominós) e outros, com formas de aplicação e apresentação diferentes, tais como o Goodenough e INV (Teste de Inteligência Não Verbal). Tornou-se, por esta razão, um instrumento clássico para avaliação da inteligência.

As Matrizes Coloridas¹² são assim chamadas porque os problemas desta escala são impressos com fundo colorido. Para seu uso em nossa pesquisa, empregamos a forma de cadernos. RAVEN (1988), descreve as escalas como "*testes de observação e de pensamento claro*". Assim, informa que cada problema na Escala é a fonte de um sistema de pensamento, enquanto a ordem em que os problemas são apresentados fornece um treinamento padrão no método de trabalho, o que originou a denominação matrizes progressivas. Esta forma foi originalmente publicada em 1947 e revista em 1956.

Entendemos, pelos motivos acima expostos e apresentação do teste, que ele foi um instrumento adequado, tanto no que se refere a sua validade, fidedignidade e prova psicológica, quanto à adequação para nossos objetivos de verificar o desenvolvimento intelectual das crianças dos projetos, tendo em vista que a conceituação de Identidade, anteriormente discutida por nós, sob o enfoque de diferentes autores e ideologias, sempre passa pela definição de pensamento, além do afeto e da ação.

¹² O nome original em inglês é Coloured Progressive Matrices. O teste foi, porém, padronizado para o Brasil por um grupo de docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e publicado, em 1988, pela Casa do Psicólogo, Livraria e Editora, para permitir o uso do teste com a tabela de percentis brasileira.

3.2 - Teste Gestáltico de Bender

O teste Gestáltico de Bender, mais conhecido em nosso meio como Bender, é constituído de nove figuras, que são apresentadas, uma de cada vez, para serem copiadas pelo sujeito em uma folha branca.

Existem diferentes tipos de avaliação e **KOPPITZ (1968)**, informa que um exame geral da literatura revelou que foram publicados mais de cento e trinta livros, estudos e ensaios sobre o Teste de Bender, desde que apareceu a monografia original de Laretta Bender, sua autora, em 1938. Ao redor de um quinto de todas as publicações sobre o Bender é dedicado aos estudos com crianças, com a finalidade de detectar maturidade para aprendizagem, para prever desempenho escolar, diagnosticar problemas de leitura e aprendizagem, avaliar dificuldades emocionais, diagnosticar lesão cerebral e, também, como teste projetivo. Adotamos em nossas investigações a avaliação de **KOPPITZ (1968)**, tendo em vista seu enfoque multidimensional, que promove diferentes modos de analisar os protocolos do Bender de crianças, de modo que o examinador possa avaliar a maturidade perceptivo-motora e o ajustamento social. A metodologia adotada, segundo informações da própria autora, embasada em dados estatisticamente comprovados, é aplicável a todas as crianças entre cinco e dez anos, qualquer que seja o nível de inteligência ou tipo de problemas que apresentem.

No que se refere à maturidade perceptivo motora, uma das avaliações de **KOPPITZ** (1968) por nós adotada, todos os itens do Bender são pontuados como um ou zero, isto é, com presente ou ausente, levando-se em conta problemas de desvio, distorções, rotação das figuras ou falha da integração de suas partes, assim como ocorrência de perseveração.

Adotamos, também, os estudos da autora quanto ao desenvolvimento emocional. **KOPPITZ** (1968: p. 164) afirma que:

"supõe-se que as crianças com uma percepção viso-motora imatura ou defeituosa tendem a não somente apresentar problemas de aprendizagem, mas também a terem uma incidência muito maior de problemas emocionais do que as crianças, cuja percepção viso-motora funciona normalmente".

Alerta, porém, para o fato de que nem toda criança com uma percepção viso-motora pobre, necessariamente tem dificuldades de aprendizagem ou desenvolve, inevitavelmente, problemas emocionais. Para ela, o ajustamento emocional de uma criança depende, em parte, de sua capacidade de integração e, muito mais, de **suas experiências emocionais e sociais com as pessoas significativas de sua vida**. Assim, uma criança emocionalmente segura pode aprender a tolerar a frustração provocada pelo déficit em sua percepção viso-motora.

Enquanto os desvios e distorções na gestalt das figuras estão para **KOPPITZ** (1968), associados, primariamente, com imaturidade perceptivo-viso-motora, o método de trabalho no teste, ou seja, tamanho dos desenhos, organização das figuras e aproveitamento dos espaços no papel, qualidade das

linhas feitas com lápis, são fatores emocionais, que estão relacionados, na origem, com atitudes e situações afetivo-emocionais.

Para a avaliação da maturidade emocional, a autora relaciona os seguintes indicadores: ordem confusa, linha ondulada, traços em lugar de círculos, aumento progressivo do tamanho, tamanho grande dos desenhos, tamanho pequeno dos desenhos, linha fina, repassar, linhas reforçadas, segunda tentativa, expansão e, finalmente, constrição.

Nossa opção pelo teste Gestáltico de Bender deveu-se também, ao grande prestígio e aceitação que tem alcançado nos meios científicos, à vasta literatura a respeito e à inúmeras pesquisas¹³ comprovando sua eficácia. Além disso, nossa proposta é a de aplicação de uma técnica que utiliza a psicomotricidade diferenciada, o que justifica seu emprego na avaliação das crianças selecionadas para esta pesquisa. Finalmente, a ação que passa pela atividade motora, está inclusa no conceito de Identidade, por nós utilizado.

3.3 - Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família (HTPF)

A técnica projetiva do Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família, chamado teste HTPF, do inglês “House, Tree, Person and Family” revela uma

¹³ Como exemplo de relevantes pesquisas realizadas com o Teste Gestáltico de Bender, podemos citar os trabalhos da própria BENDER (1977), com portadores de afásias sensoriais, diferentes tipos de enfermidades orgânicas cerebrais e diferentes tipos de psicoses. SANTUCCI e GILFRET GRANJON (1968), em 1960, pesquisaram o TGB em populações infantis de seis a dez anos, para avaliação do nível de desenvolvimento motor. Finalmente, BENDER (1977), indica resultados de seu emprego como teste de personalidade.

visão subjetiva que o sujeito tem de si mesmo, de seu ambiente e das coisas que são importantes para ele. Estes desenhos, segundo **HAMMER** (1991), em 1926, estão saturados de experiências emocionais e ideacionais, associadas à formação da personalidade, o que certamente é muito significativo numa pesquisa que pretende avaliar os resultados de uma terapia de grupo no desenvolvimento da Identidade infantil.

Os temas escolhidos para os desenhos são familiares a todos, mesmo a crianças muito novas e, mais facilmente aceitos como objetos para serem desenhados. Segundo **HAMMER** (1991), em 1926, são simbolicamente férteis em termos de significado inconsciente.

Para **KOLK** (1984) o teste do desenho se constitui em condição ótima para a projeção da personalidade, possibilitando a manifestação mais direta de aspectos profundos e inconscientes. Afirma, ainda, que além da projeção, mecanismos como identificação e introjeção podem eventualmente se manifestar, mas é certo que a adaptação, expressão e projeção estão presentes, ao mesmo tempo, no ato de desenhar. Em relação à adaptação, o desenho é considerado em termos de adequação à tarefa, grupo de idade e sexo. Quanto à expressão, são analisados, o estilo peculiar da resposta do sujeito, através das qualidades gráficas que dizem respeito mais à forma. Finalmente, na projeção é verificada a atribuição de qualidades às situações e objetos, que são indicados no conteúdo e na maneira de tratar o tema.

A casa pode simbolizar o corpo da criança, o útero e a casa dos pais. Irregularidades na construção da casa podem estar simbolicamente

relacionadas às alterações da imagem corporal. **HAMMER** (1991), em 1926, afirma que a casa, como local de moradia, motiva nas pessoas associações referentes à vida doméstica e relações intrafamiliares. E em crianças, a casa quase sempre está envolvida com as atitudes na situação familiar e no relacionamento com os pais e irmãos.

Com a árvore e pessoa, investigam-se autoconceito e imagem corporal. Para o autor, a árvore é um símbolo mais adequado para a projeção dos sentimentos profundos da personalidade ou do “self”. No desenho da pessoa são projetadas formas usadas pelo sujeito para lidar com os outros e com seus sentimentos em relação a eles.

Entre oito e dez anos, a criança, dependendo da maturidade intelectual, emocional e de suas habilidades artísticas, aperfeiçoa o desenho da figura humana, em seus aspectos integrativos, com a consciência do corpo como uma unidade, e não como uma série de partes somadas umas às outras, típico de crianças com menos de oito anos.

Além disso, **KOLCK** (1984: p. 16) considera que os sentimentos do indivíduo para com seu corpo mostram que a catexe corporal está integralmente relacionada com autoconceito através das seguintes conclusões:

- 1) sentimentos a respeito do corpo são proporcionais aos sentimentos sobre o eu;*
- 2) baixa catexe corporal é associada com ansiedade sob a forma de preocupação autística indevida com dor, doença e danos corporais;*
- 3) baixa catexe corporal é associada com sentimentos de insegurança envolvendo o eu;*

- 4) *tamanho do corpo é determinante importante da catexe pelo corpo;*
- 5) *catexe corporal e catexe do eu estão correlacionadas."*

A autora afirma, ainda, que existe uma equivalência entre imagem corporal e conceito de si mesmo.

Para HAMMER (1991), em 1926, o fato da árvore abranger os sentimentos mais básicos e duradouros, faz com que o desenho seja menos suscetível de alteração na reavaliação. Revela, também, que enquanto a psicoterapia não intensiva freqüentemente traz melhoras, tais como, a diminuição dos sinais psicopatológicos do desenho da pessoa, apenas o processo psicanalítico ou alterações muito significativas de uma situação vital, principalmente em crianças, cujas personalidades são suficientemente flexíveis para apresentarem alívio diante da situação, proporcionam mudanças de pequena monta no desenho da árvore. Para ele, de acordo com a experiência clínica, os sentimentos profundos ou proibidos podem ser projetados mais facilmente na árvore do que na pessoa, com menos temor de se auto-revelarem e menor necessidade de estratégias de defesa do ego, porque é menos próxima enquanto auto-retrato. Quanto à pessoa, fica mais evidente a presença das experiências emocionais, associadas ao desenvolvimento do indivíduo.

O desenho da família é de uso freqüente com crianças, pois determinar a relação essencial com os pais e irmãos, é de crucial relevância. As omissões, o tamanho das diferentes figuras são variáveis muito importantes, obtidas na técnica para estudo da personalidade infantil. Quanto à avaliação do

HTPF aplicado na pesquisa, um julgamento especial do desenvolvimento da organização do desenho da família, foi feito com pontuação de zero a dez.

Na avaliação dos outros desenhos, adotamos julgamento com pontos de zero a dez, tomando como referenciais de eficiência no desempenho, exemplos apresentados por **HAMMER** (1991), em 1926, em sua obra -Aplicações Clínicas dos Desenhos Projetivos e, ainda, indicadores de maturidade no desenho da figura humana de **POPPOVIC** (1966) no manual do Metropolitano de Prontidão.

Além desta apreciação geral, buscamos detalhes específicos tais como, **tamanho, transparências, linha de solo, janelas, portas, características do tronco**. Na figura humana, pesquisamos **detalhes do rosto, pescoço, braços e mãos, pernas e pés, membros em duas dimensões, presença ou ausência de roupas**. Estes indicadores foram escolhidos por aparecerem, em todos os autores citados, como sinais significativos do desenvolvimento das relações com o meio ambiente ou de amadurecimento intelectual e afetivo, na faixa etária das crianças selecionadas para a pesquisa.

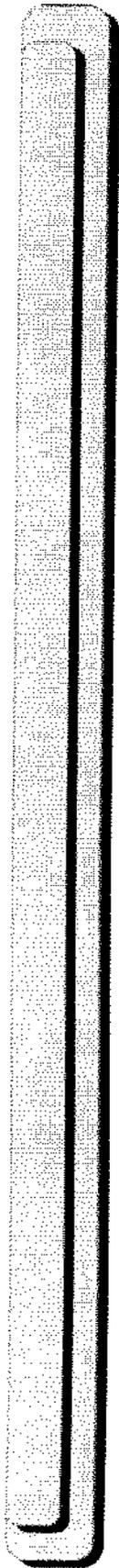
Tendo em vista a importância do detalhamento acima descrito, e para um maior aproveitamento dos recursos do HTPF, na avaliação dos resultados da Metodologia Raimin-Thiers, em nosso projeto, descreveremos os significados dos referidos detalhes:

- 1 - Tomamos as indicações de **KOLCK** (1984) para analisar o tamanho do desenho em relação à folha. Muito grande, folha toda ou quase, grande, 2/3 ou metade da folha, médio, 1/3,

1/4, 1/6, 1/8 da folha, pequeno, 1/16 e 1/32 da folha e finalmente, muito pequeno, 1/64 e 1/128. O tamanho médio indica adequação, ou seja, nem muito grande, o que estaria ligado, segundo a autora, à agressividade e descargas motoras, nem muito pequeno, o que estaria relacionado à inibição e sentimentos de rejeição do meio.

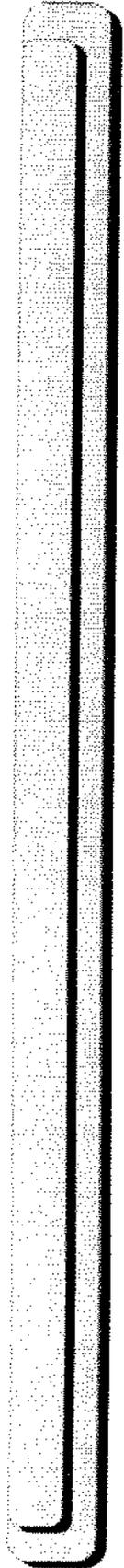
- 2 - Linha representativa de solo, em todos os desenhos, reflete o grau de contato com a realidade.
- 3 - As portas e janelas na casa tem quase o mesmo significado, sendo que, as primeiras representam o contato direto com o meio ambiente, enquanto as janelas, o contato secundário de interação com o meio ambiente.
- 4 - O tronco, segundo **KOCH** (1968), em 1949, é a projeção das disposições naturais, e o ego, no sentido freudiano. Com linhas tremidas, torto, com nó, evidencia desenvolvimento físico e psíquico com traumatismo, ao passo que, um tronco reto e bem proporcionado, mostra evolução normal de personalidade.
- 5 - A transparência nas figuras é natural, até cerca de cinco, seis anos.
- 6 - No rosto da figura humana, a omissão de olhos, nariz e boca pode indicar ausência de relação com o meio, fuga às respostas e aos estímulos do mesmo. Segundo **HAMMER** (1991), em 1926, o rosto é, provavelmente, a área mais significativa do corpo humano, através do qual se estabelece o contato social e também são obtidas as satisfações. Através das expressões faciais, antes mesmo de qualquer compreensão da fala, as crianças pequenas aprendem rapidamente a fazer previsões e a discriminar qual deverá ser a natureza das circunstâncias.

- 7 - Os braços e mãos estão relacionados com a adaptação social e a inter-relação com o ambiente. Pernas e pés são fontes de conflitos e dificuldades, indicam, de modo geral, a segurança do indivíduo em caminhar no meio ambiente. Ainda para HAMMER (1991), em 1926, os membros seguem-se ao rosto em termos de importância, por terem, também, um papel fundamental na realização do contato social, sendo uma forma de extensão, exploração e dominação do meio ambiente.
- 8 - Um aspecto típico do desenho de braços e pernas, em grupos de crianças entre oito e dez anos, é o surgimento das duas dimensões.
- 9 - O desenho do pescoço, que representa a separação entre a cabeça e o corpo, e conseqüentemente, entre o intelecto e as chamadas funções mais grosseiras e os impulsos corporais, começa a surgir nos desenhos de figuras humanas de crianças com cerca de oito anos. O fato é atribuído ao surgimento, nessa época, da necessidade de controle intelectual, na consciência infantil.
- 10 - A roupa, que teria surgido por necessidade de proteção, pudor e socialização, tem aspecto social. Os desenhos de nus, mostrando pouca diferença entre o homem e a mulher, podem indicar confusão ou não identificação do papel sexual.



IV. HIPÓTESE

Crianças participantes de projetos de periferia em regime de semi-internato ou internas em instituições, podem ser beneficiadas com uma intervenção de grupoterapia para o desenvolvimento e construção de suas Identidades.



V. OBJETIVOS

5.1 - Gerais

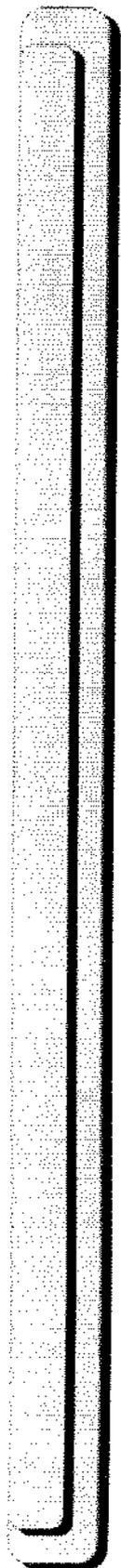
Avaliar a adequação e os recursos que a Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers oferece para o desenvolvimento da Identidade de crianças na faixa etária de oito a dez anos, integrantes de famílias de baixo nível socioeconômico e que participem de projetos de complementação escolar, ou que estejam internadas em instituições, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

5.2 - Específicos

Desenvolver a capacidade intelectual destas crianças e, conseqüentemente seu pensamento.

Atualizar seu potencial, habilidades, criatividade e interesse, para que possam projetar objetivos futuros.

Ajustá-las e adaptá-las ao ambiente social, na ordem culturalmente prevista, em tempo e permanentemente, mesmo com as deficiências e obstáculos criados pela ausência ou restrição nos modelos familiares e pela realidade socioeconômica.



VI. MÉTODO

Utilizamos o método experimental, com a constituição de grupos de controle e experimental, com medidas de avaliação pré e pós grupoterapia. A técnica empregada para intervenção foi a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers.

6.1- Sujeito

Entramos em contato com a Secretaria da Criança, da Prefeitura da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Educandário Getúlio Vargas e Casa do Caminho, que mantêm crianças em regime de semi-internato, internato, além de prestarem assistência social e religiosa. A escolha cumpriu dois objetivos:

Primeiro: são nessas instituições que encontramos, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, local onde desenvolvemos o projeto, uma população afastada do convívio familiar, total ou parcialmente, com grande índice de distúrbios de conduta e comportamento anti-social, devido quase sempre ao abandono, maus tratos recebidos no lar ou na rua.

Segundo: os regimes de internato e semi-internato possibilitam um acompanhamento maior dos grupos, além de nos resguardar sobre possíveis faltas, o que garantiria um controle maior dos resultados.

A Secretaria da Criança e Adolescente, um dos locais escolhidos para a pesquisa, foi criada em janeiro de 1993 para promover o reordenamento político-institucional dos organismos que atuavam na área de atendimento infanto-juvenil, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A criação da referida Secretaria visava complementar e consolidar as ações institucionais que objetivavam a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, lei nº 2.893/92, e conselho tutelar, lei nº 2918/92 (1993).

Em relação a seus objetivos, neste projeto de lei consta, no parágrafo VI do artigo 3, o planejamento, a execução, o controle, a coordenação de programas e ações públicas municipais que atendam, de forma distinta, às **crianças e adolescentes em estado de necessidade, e as em situação de risco pessoal e social.**

Além disto, a Secretaria da Criança tem, de acordo com seus estatutos, a competência de promover **estudos e pesquisas, destinados ao conhecimento e informações necessárias ao planejamento e propostas de trabalho.**

Nosso projeto foi aceito, por estar de acordo com a legislação e a filosofia da Instituição. Obtivemos autorização para organizar grupos terapêuticos em todos os projetos em funcionamento na ocasião, o que atendeu às necessidades de contarmos com uma amostra adequada à população total que pretendíamos estudar.

O Educandário Getúlio Vargas é uma entidade filantrópica, fundada em 31 de outubro de 1943, cujo objetivo inicial era receber os filhos sadios de portadores de hanseníase, internados no Hospital São Julião. Em decorrência da crise social, passou a receber crianças advindas de famílias pobres ou desestruturadas, conforme dados da própria Instituição.

Todas as crianças e adolescentes internados no Educandário Getúlio Vargas freqüentam colégios da comunidade, cursos profissionalizantes ou outros, de interesse do aluno. Consideramos importante frisar, para esclarecimentos quanto a adequação da amostra, que a referida Instituição é a única que mantém um funcionamento regular dentro desse modelo.

A "Casa do Caminho" é uma instituição religiosa que abriga uma população de crianças que é atendida pelo projeto Tiradentes da Secretaria da Criança, onde também realizamos a pesquisa.

Acreditamos ter conseguido uma amostra adequada e confiável para a realização do projeto e em conformidade com nossos objetivos, em razão das características de Campo Grande, cidade de porte médio, que vem conseguindo, por sua organização social, o acompanhamento de menores com mais controle e sistematização.

6.2- Seleção dos sujeitos

Foram selecionados, aleatoriamente, cento e vinte crianças, sendo que vinte e quatro eram do Educandário Getúlio Vargas e noventa e seis dos projetos da Secretaria da Criança. As crianças selecionadas foram posteriormente divididas em dois grupos de sessenta, para constituir os grupos experimentais e de controle. Os sorteios foram feitos nos projetos e instituições, pareando meninos e meninas, com a faixa etária de oito a dez anos. A divisão dos grupos também foi realizada de forma aleatória. A seleção aleatória justificou-se no fato de encontrarmos sujeitos com necessidades, comportamentos e potenciais diversos, o que nos daria uma amostra mais próxima da população total.

Quanto à faixa etária e número de integrantes, seguimos orientação de **THIERS** (1992) e **DECHERF** (1986), em 1981. Tínhamos, pois, dois grupos, um de crianças semi-internas e outro de internas, subdivididos em subgrupos mistos, de seis componentes para o desenvolvimento da grupoterapia, na faixa de oito a dez anos. O mesmo procedimento ocorreu em todas as instituições.

Chegamos ao final de um ano de trabalho, seguindo o cronograma, com um total de cinquenta e seis crianças. As perdas decorreram da instabilidade dessas populações, com mudanças de bairro ou mesmo de cidade. No Educandário Getúlio Vargas, as perdas foram proporcionalmente menores, pelo fato das crianças permanecerem internadas, enquanto aquelas dos projetos da Secretaria da Criança residiam com seus familiares.

Procuramos, no entanto, manter a proporção entre grupo controle e experimental, através de sorteios, apesar de não alterarmos o procedimento inicial nestes dois grupos, por questões éticas, ou seja, não afastar as crianças das atividades, para não comprometer, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

O fato de estarmos trabalhando com a hipótese de que a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers favoreceria os menores do grupo experimental explica porque outras crianças do projeto não estavam, também, sendo beneficiadas com a aplicação da técnica.

As crianças do grupo experimental e de controle continuaram participando das atividades recreativas e de reforço escolar, nos projetos e instituições onde desenvolvemos a pesquisa, com a diferença de que, o grupo experimental estaria integrando a grupoterapia durante um ano.

6.3- Material

Para os testes aplicados às crianças, foram utilizados: material completo do Raven Infantil (cadernos, manual, crivos e folha de resposta), pranchas do Bender, folhas de papel sulfite para o HTPF e Bender, folha especial impressa para a prova pedagógica e lápis grafite nº 2.

Na grupoterapia, além do material do orientador terapêutico CR, foram empregados material escolar e de escritório, como lápis grafite nº 2, lápis de cor, cola, tesoura, arame encapado, cartolinas, papéis variados, conforme indicação do orientador terapêutico CR.

6.4- Procedimentos

Todas as crianças selecionadas para a pesquisa foram testadas. Após esta etapa, o grupo experimental foi subdividido em dez grupos de seis crianças cada, nas quais aplicou-se a técnica duas vezes por semana, em sessões de uma hora e trinta minutos, num período de doze meses.

A Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, técnica escolhida para a nossa pesquisa, é constituída por três "Orientadores Terapêuticos", um para cada faixa etária: 1 - "Orientador Terapêutico - CR" - para crianças de cinco anos e meio a dez anos; 2 - "Orientador Terapêutico - AD¹⁴" - para a faixa etária de onze a dezoito anos. 3- "Orientador Terapêutico - E" - para pessoas com mais de dezoito anos. **Tendo em vista que pretendíamos trabalhar com crianças numa faixa de sete a dez anos, optamos pelo Orientador Terapêutico - CR.**

¹⁴ Assim como CR é a abreviatura de criança, AD significa adolescente, porém, o E, no orientador de adultos, é a abreviatura do primeiro nome de Elaine Thiers, filha de Solange Thiers.

Os orientadores terapêuticos na metodologia Ramain-Thiers são conjuntos de propostas, organizadas para a utilização dos terapeutas, conforme a demanda dos grupos, numa dinâmica personalizada. Neles constam a fundamentação teórica das propostas, orientação para seu uso, além das figuras criadas, comumente denominadas desenhos.

O Ramain-Thiers foi aplicado a cada grupo por um psicólogo, terapeuta de grupo, especializado na metodologia escolhida, que fez relatórios mensais sobre as atividades desenvolvidas.

Ao término da aplicação, as cinquenta e seis crianças que chegaram ao final do projeto foram retestadas, e os resultados, comparados aos dos primeiros testes.

Os testes foram aplicados por um grupo de seis psicólogos e pedagogos que corrigiram os testes de Psicologia e Pedagogia para o levantamento dos seguintes itens:

- a) Inteligência;
- b) Maturidade Perceptivo-viso-motora;
- c) Personalidade;
- d) Avaliação pedagógica.

Os testes e provas utilizados foram Raven Infantil, Teste Gestáltico de Bender, HTPF e Prova de Leitura e Escrita.

A prova de leitura e escrita foi simples, constituindo-se apenas na cópia e leitura de um pequeno texto, que foi avaliada antes e depois da experiência, com graus de zero a cem pontos.

Para melhor detalhar os procedimentos na pesquisa, descreveremos as atividades de cada participante.

6.3.1- Atividades dos psicólogos que avaliaram as crianças

Os testes foram aplicados em sessões de uma hora cada um, o que totalizou cerca de cinco horas de trabalho por aplicador em cada grupo, com uma previsão de cerca de três meses para a conclusão dos testes, com um mesmo período para a correção, o que perfaz um total de seis meses de trabalho.

Após a aplicação da técnica, as cinquenta e seis crianças foram retestadas para a comparação dos resultados. Conforme foi descrito na apresentação dos instrumentos para a aplicação dos testes, a retestagem obedeceu aos mesmos critérios de conduta, testes usados e tempo dispendido.

6.3.2- Atividades dos terapeutas

Cada terapeuta foi responsável por um grupo experimental e um grupo de controle, cada um composto por seis crianças. No experimental, os

terapeutas aplicaram a técnica Raimon-Thiers durante um ano, em duas sessões semanais de uma hora e trinta minutos, elaborando relatórios de cada sessão.

No início das atividades, as pesquisadoras realizaram uma reunião com os pais para explicar os objetivos da terapia, tanto no que se referia à pesquisa, quanto aos benefícios para as crianças que dela participariam. Ficou também estabelecido que, ao final, receberiam um relatório do desenvolvimento das crianças. Os pais assinaram, ainda, um termo autorizando a participação dos filhos no projeto (anexo IX).

As doze crianças que ficaram sob a responsabilidade dos terapeutas eram de uma mesma turma da Instituição, para facilitar o acompanhamento dos grupos. Além disto, os terapeutas tiveram um encontro, uma vez por semana, com o coordenador de pesquisa. O tempo semanal do trabalho de cada terapeuta foi, em média, o seguinte:

- três horas de aplicação da técnica;
- duas horas para elaboração de relatórios e preparação de material;
- duas horas de orientação da técnica e discussão de problemas gerais.
- Total: sete horas semanais.

6.3.3- Atividades do coordenador da pesquisa

O coordenador da pesquisa contactou as instituições e firmou os compromissos, providenciou o material para testes e terapia e sua distribuição entre os profissionais, além de acompanhar e orientar a tabulação dos resultados dos testes.

O coordenador orientou os terapeutas quanto ao uso específico do material e à preparação deste para cada sessão, de acordo com as necessidades do grupo, respondendo quando necessários, às questões colocadas. Esta coordenação foi realizada em encontros semanais de duas horas com o grupo de terapeutas, durante o período de um ano.

Além disso, o coordenador da pesquisa fez a tabulação dos dados finais e, pela comparação dos resultados, confeccionou os gráficos, tabelas e relatórios.

Finalmente, o pesquisador elaborou o documento final com os resultados do estudo. O tempo que o coordenador dedicou ao trabalho foi de cerca de vinte e cinco horas semanais, durante os vinte e oito meses de sua duração.

VII. RESULTADOS

A análise estatística dos resultados do teste Raven Infantil, Teste Gestáltico de Bender, HTPF e Prova de Escrita foi viabilizada pela média, correlações de Spearman e desvio padrão.

Foram feitas comparações entre o desempenho dos sujeitos da pesquisa, com especificações de grupo de controle e experimental, masculino e feminino, Educandário Getúlio Vargas e Secretaria da Criança, nos anos de 1993 e 1994.

Cabe lembrar que os dois primeiros testes psicológicos já possuem uma vasta bibliografia referente ao seu tratamento estatístico e padronização, sendo que, foram utilizados procedimentos e avaliações contidos no manual do Raven Infantil, do próprio **RAVEN** (1988), e do estudo de **KOPPITZ** (1968), na obra Teste Gestáltico de Bender para Crianças.

Quanto ao HTPF, procuramos, baseados na fundamentação teórica de diferentes autores, já citados anteriormente no capítulo III, item 3.3, listar os principais indicadores de maturidade e desenvolvimento emocional, sendo que, a explicação detalhada de cada item tornou mais clara e objetiva a avaliação.

Foram atribuídos graus de acordo com o desempenho na leitura e escrita. Os critérios estabelecidos foram: omissão e troca de letras, letra de tamanho e forma legível, que permitissem o entendimento ao leitor e, ainda, aparência geral do traçado e correção na leitura.

Para minimizar a variância de erros, utilizamos o mesmo profissional na avaliação pré e pós-intervenção.

Os dados, relativos a cada tipo de avaliação, inicialmente serão apresentados por teste, com tabelas e gráficos e, finalmente, nas conclusões, faremos uma apreciação geral dos resultados.

7.1- Raven Infantil

Os resultados obtidos no Raven Infantil no ano de 1993 e 1994, tanto no grupo experimental quanto no de controle, nas duas instituições, assim como no grupo feminino e masculino, indicaram uma evolução no período de um ano, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, dentro das expectativas normais para a faixa etária das crianças do grupo experimental e de controle e, não foram significativos para demonstrar os objetivos e hipótese de nossa pesquisa.

Observamos, ainda, uma alta correlação na comparação do resultado de cada grupo, de ano para ano, demonstrando que houve um progresso harmonioso no desenvolvimento da capacidade intelectual de todas as crianças. No grupo experimental, ocorreu aumento na média e a queda no desvio padrão no internato, que indicou um crescimento harmônico de todos os seus componentes, no que se refere a inteligência e pensamento de um modo geral, de acordo com os resultados do teste Raven Infantil (anexos de X a XIII).

RAVEN, INTELIGÊNCIA, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	48	66	30.55	32.22
desv pad	0.27	0.27	14.24	15.22
correlação	0.89		0.8	
FEMININO	A	B	C	D
média	33	53	27.27	28.18
desv pad	0.27	0.27	15.86	16.92
correlação	0.79		0.91	

GRÁFICO Nº 01- RAVEN, INTELIGÊNCIA, EXTERNATO - MASCULINO

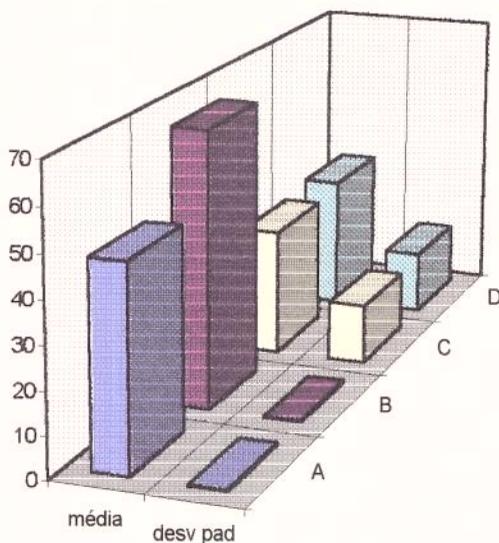
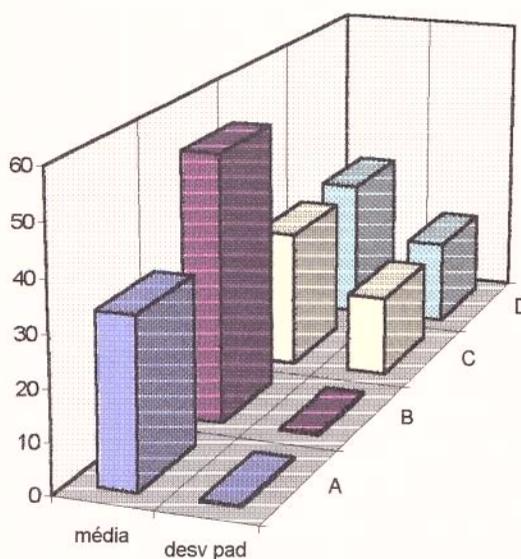


GRÁFICO Nº 02- RAVEN, INTELIGÊNCIA, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental RAVEN/93
 B - Grupo Experimental RAVEN/94

C - Grupo Controle RAVEN/93
 D - Grupo Controle RAVEN/94

RAVEN, INTELIGÊNCIA, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	46.25	80	40	65
desv pad	36.37	15.81	0.28	0.33
correlação	0.21		0.82	
FEMININO	A	B	C	D
média	11.25	17.5	16	46
desv pad	9.46	8.66	0.1	0.26
correlação	0.76		-0.75	

GRÁFICO Nº 03 - RAVEN, INTELIGÊNCIA, INTERNATO -MASCULINO

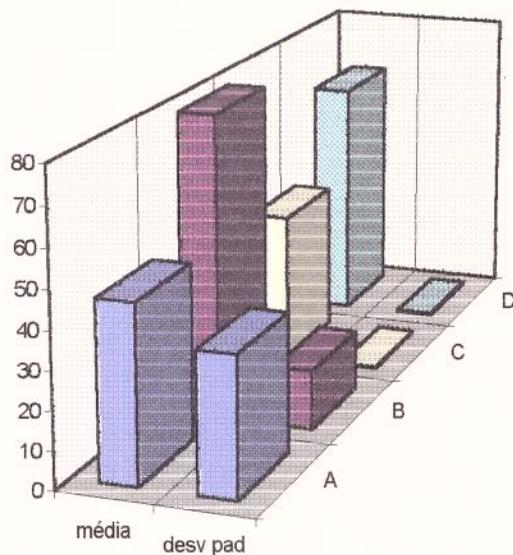
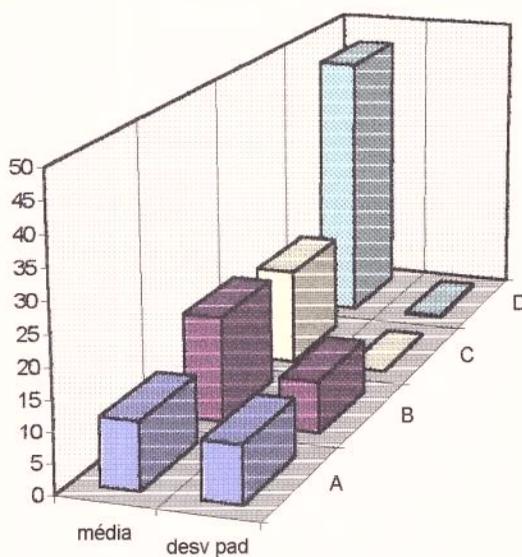


GRÁFICO Nº 04- RAVEN, INTELIGÊNCIA, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental RAVEN/93
 B - Grupo Experimental RAVEN/94

C - Grupo Controle RAVEN/93
 D - Grupo Controle RAVEN/94

7.2- Teste Gestáltico de Bender

Como ocorreu na avaliação de desenvolvimento intelectual, através do Raven Infantil, todos os grupos apresentaram uma progressão normal na análise de maturidade perceptivo-viso-motora, sem diferenças significativas entre os sujeitos do grupo experimental e de controle bem como em relação a sexo e instituição (anexos de XIV a XVII).

Essa coincidência nos pareceu pertinente pois a própria autora do teste, **BENDER** (1977), na sua publicação *Bender Motor Gestalt Test: Cards and manual of instructions*, em 1946, apresentou, também, tabelas para avaliação da inteligência.

BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	9	5.66	8.77	8.88
desv pad	1.5	2.17	2.63	2.14
correlação	0.8		0.81	
FEMININO	A	B	D	D
média	9.09	6	11.27	11.18
desv pad	2.87	2.68	3.49	2.85
correlação	0.77		0.88	

GRÁFICO Nº 05 - BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, EXTERNATO - MASCULINO

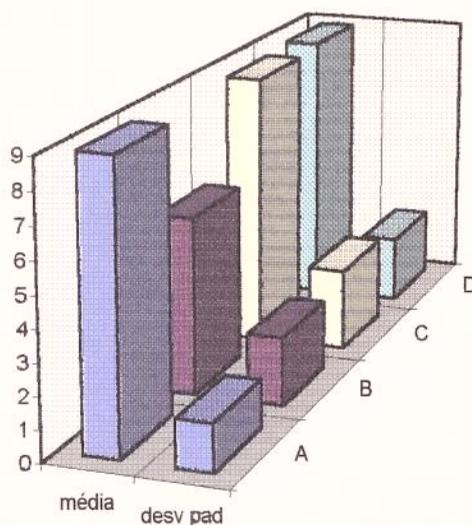
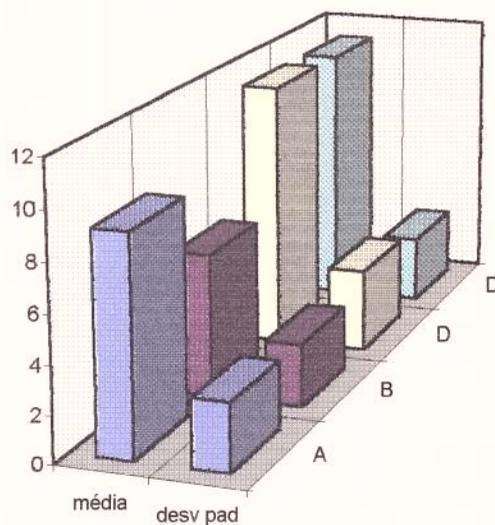


GRÁFICO Nº 06 - BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental BENDER/93
 B - Grupo Experimental BENDER/94

C - Grupo Controle BENDER/93
 D - Grupo Controle BENDER/94

BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	7.5	4.75	7.5	3.75
desv pad	2.08	2.21	6.02	2.98
correlação	0.83		0.97	
FEMININO	A	B	C	D
média	12	9	10	6.5
desv pad	4.32	4.08	1.41	2.64
correlação	0.83		-0.8	

GRÁFICO Nº 07 - BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, INTERNATO - MASCULINO

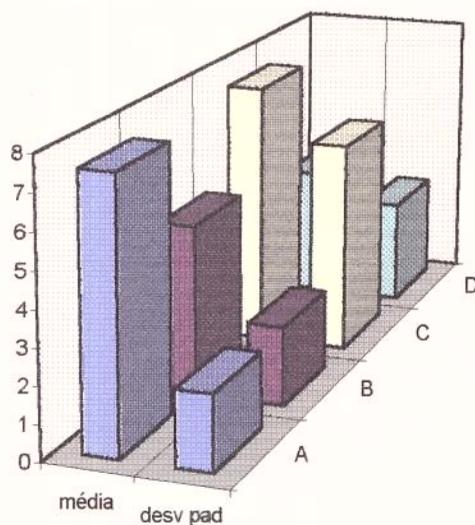
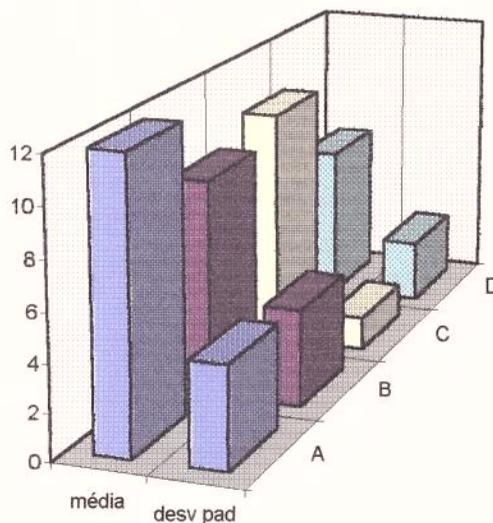


GRÁFICO Nº 08- BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental BENDER/93
 B - Grupo Experimental BENDER/94

C - Grupo Controle BENDER/93
 D - Grupo Controle BENDER/94

As primeiras diferenças significativas começam a surgir no segundo tipo de avaliação proposto por **KOPPITZ** (1968), ou seja, na maturidade afetivo-emocional. Observamos que os grupos experimentais, femininos ou masculinos, de uma instituição ou outra, tiveram progressos, com alta correlação em cada grupo, de 1993 para 1994. O mesmo não aconteceu nos grupos de controle, onde, eventualmente, ocorreu aumento¹⁵ nas médias, desvio padrão e baixas correlações (anexos XVIII a XXI).

¹⁵ A pontuação dos aspectos emocionais no Teste Gestáltico de Bender é feita por sinais de dificuldades na área afetiva.

BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	21%	13%	17%	21%
desv pad	0.07	0.05	0.1	0.11
correlação	0.85		0.89	
FEMININO	A	B	C	D
média	22%	13%	21%	25%
desv pad	0.08	0.07	0.09	0.11
correlação	0.72		0.7	

GRÁFICO Nº 09 - BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, EXTERNATO - MASCULINO

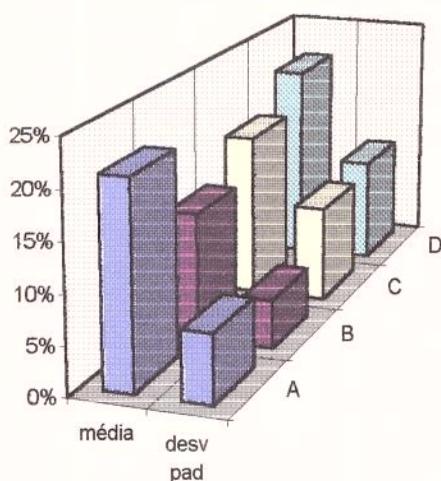
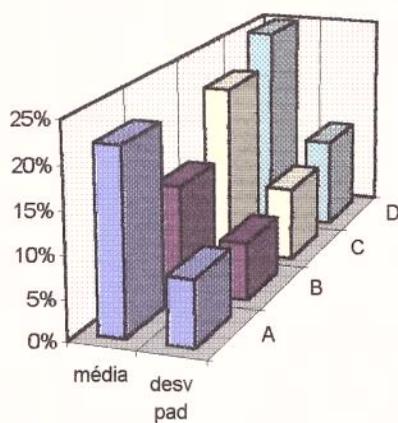


GRÁFICO Nº 10 - BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental BENDER/93
 B - Grupo Experimental BENDER/94

C - Grupo Controle BENDER/93
 D - Grupo Controle BENDER/94

BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	18	15	25	23
desv pad	10	10	0.12	0.15
correlação	87		0.94	
FEMININO	A	B	C	D
média	30	18	18	33
desv pad	0	0.05	0.09	0.09
correlação			-0.63	

GRÁFICO Nº 11 - BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, INTERNATO - MASCULINO

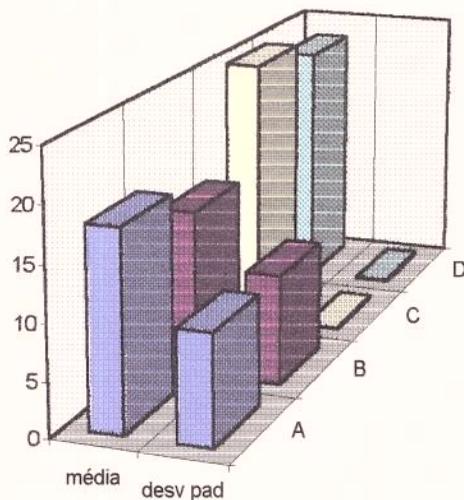
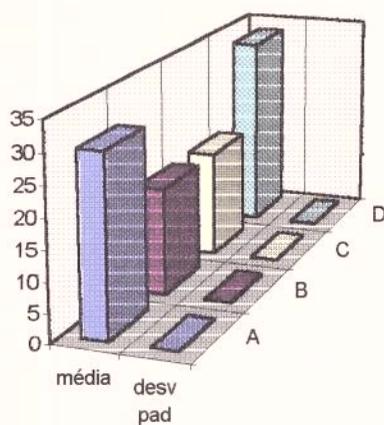


GRÁFICO Nº 12 - BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental BENDER/93
 B - Grupo Experimental BENDER/94

C - Grupo Controle BENDER/93
 D - Grupo Controle BENDER/94

7.3- Desenho da Casa, Árvore, Pessoa e Família (HTPF)

Tal como na avaliação da maturidade afetivo-emocional do Teste Gestáltico de Bender, a análise do HTPF indicou uma diferença significativa no que se refere aos aspectos emocionais. Mais uma vez identificamos o aumento na média, uma alta correlação no desempenho, além de queda no desvio padrão, nos grupos experimentais, de ano para ano (anexos XXII a XXV).

HTP, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	44.37	60	57.22	45
desv pad	22.09	21.71	24.38	16.58
correlação	0.91		0.45	
FEMININO	A	B	C	D
média	42.72	65.45	57.27	52.27
desv pad	18.21	19.16	21.72	21.72
correlação	0.84		0.72	

GRÁFICO Nº 13 - HTP, EXTERNATO - MASCULINO

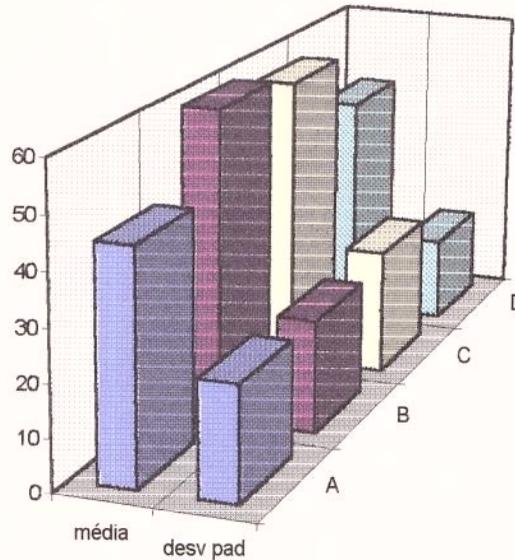
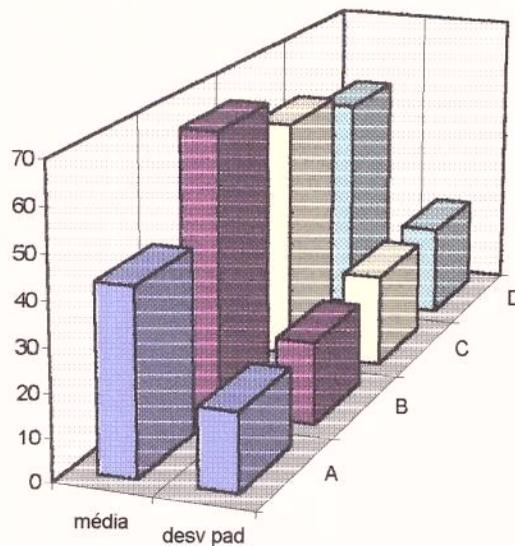


GRÁFICO Nº 14 - HTP, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental HTP/93
 B - Grupo Experimental HTP/94

C - Grupo Controle HTP/93
 D - Grupo Controle HTP/94

HTP, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	61.25	80	63.75	57.5
desv pad	20.15	8.16	13.76	26.29
correlação	0.81		0.86	

FEMININO	A	B	C	D
média	32.5	41.25	48.75	48.75
desv pad	18.48	17.5	14.36	7.5
correlação	0.94		-0.79	

GRÁFICO Nº 15 - HTP, INTERNATO - MASCULINO

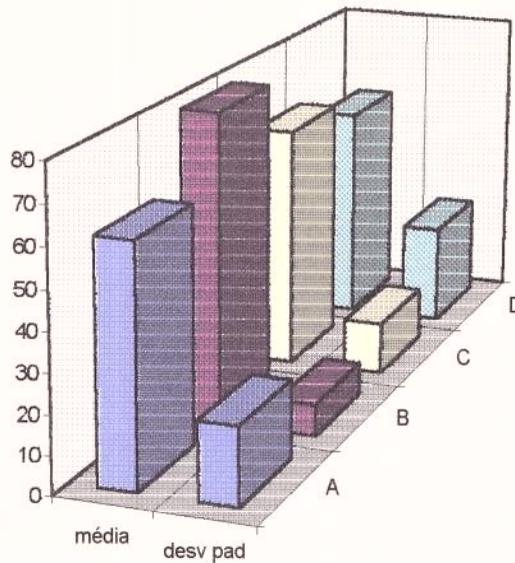
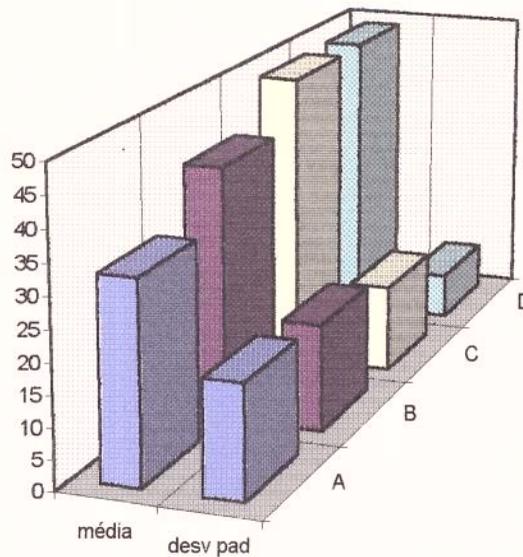


GRÁFICO Nº 16 - HTP, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental HTP/93
 B - Grupo Experimental HTP/94

C - Grupo Controle HTP/93
 D - Grupo Controle HTP/94

Finalmente, no que se refere a família, objeto especial de avaliação no HTPF, encontramos ganhos significativos no grupo experimental, também comprovados através da análise estatística (anexos XXVI a XXIX).

FAMÍLIA, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	30	43.33	42.22	40.55
desv pad	13.22	11.18	18.72	13.33
correlação	0.84		0.53	
FEMININO	A	B	C	D
média	43.18	65.45	48.18	43.18
desv pad	22.39	25.04	26	20.03
correlação	0.91		0.58	

GRÁFICO Nº 17 - FAMÍLIA, EXTERNATO - MASCULINO

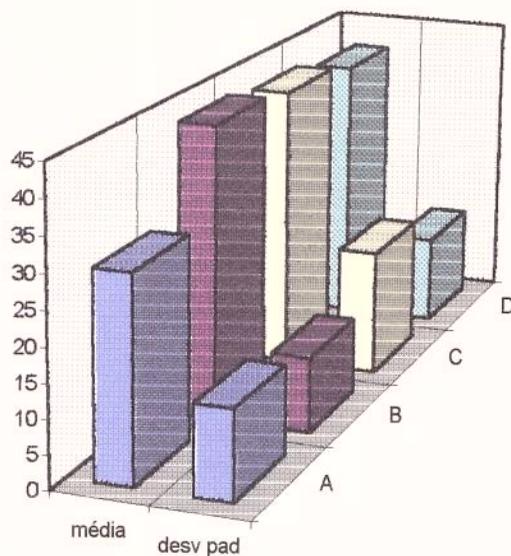
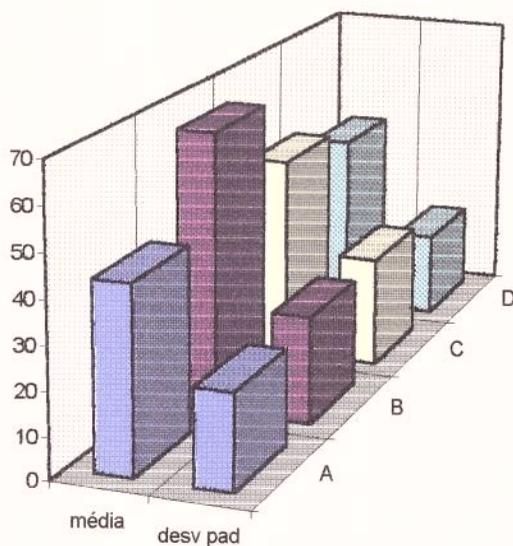


GRÁFICO Nº 18 - FAMÍLIA, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental FAMÍLIA/93

B - Grupo Experimental FAMÍLIA/94

C - Grupo Controle FAMÍLIA/93

D - Grupo Controle FAMÍLIA/94

FAMÍLIA, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	31.25	46.25	65	51.25
desv pad	10.3	7.5	41.3	39.66
correlação	0.83		0.98	

FEMININO	A	B	C	D
média	7.5	27.5	30	22.5
desv pad	9.57	17.07	21.6	17.07
correlação	0.76		0.63	

GRÁFICO Nº 19 - FAMÍLIA, INTERNATO - MASCULINO

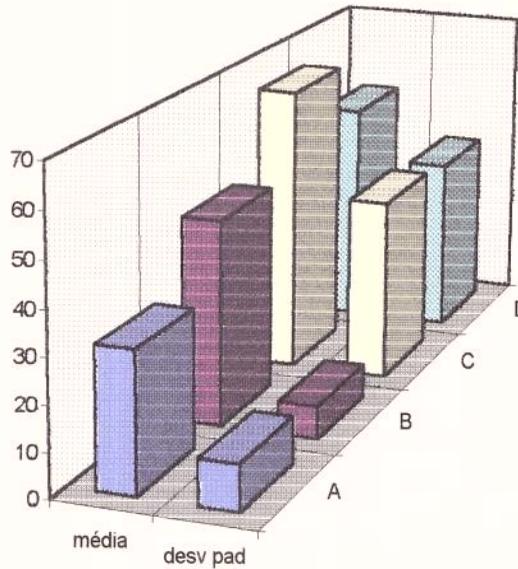
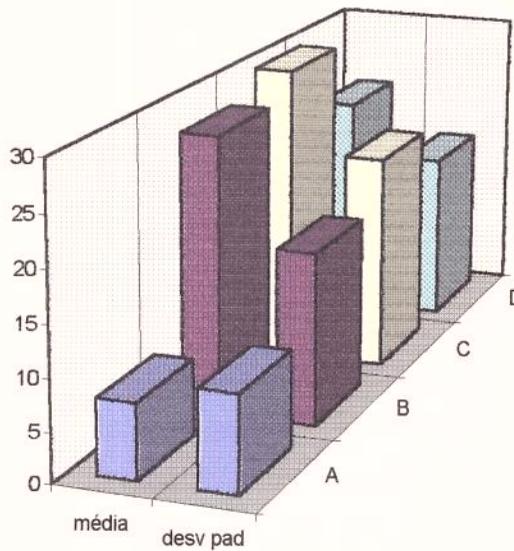


GRÁFICO Nº 20 - FAMÍLIA, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental FAMÍLIA/93
 B - Grupo Experimental FAMÍLIA/94

C - Grupo Controle FAMÍLIA/93
 D - Grupo Controle FAMÍLIA/94

7.4 - Prova de Leitura e Escrita

O último item, analisado sob o ponto de vista quantitativo e que envolvia mudanças na leitura e escrita das crianças, após um ano de pesquisa, mostrou, também, que não ocorreram diferenças significativas entre os grupos de controle e experimental, havendo um progresso satisfatório, dentro das expectativas cognitivas, em todos os grupos (anexos XXX a XXXIII).

LEITURA E ESCRITA, EXTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	34.44	46.66	37.22	41.11
desv pad	16.47	12.24	17.34	19
correlação	0.9		0.88	
FEMININO	A	B	C	D
média	39.54	53.63	41.81	48.63
desv pad	16.5	16.74	8.73	9.77
correlação	0.93		0.91	

GRÁFICO Nº 21 - LEITURA E ESCRITA, EXTERNATO - MASCULINO

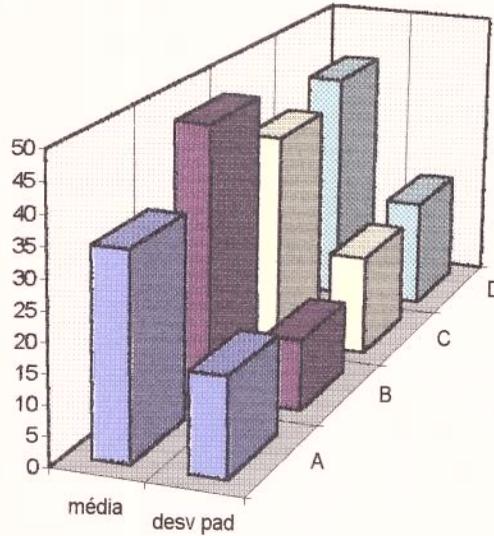
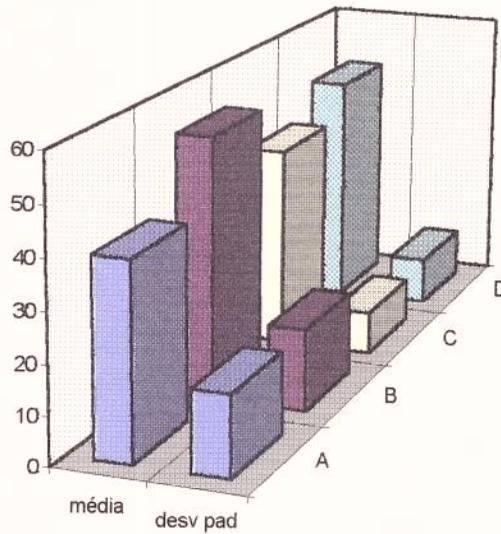


GRÁFICO Nº 22- LEITURA E ESCRITA, EXTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental ESCRITA/93
 B - Grupo Experimental ESCRITA/94

C - Grupo Controle ESCRITA/93
 D - Grupo Controle ESCRITA/94

LEITURA E ESCRITA, INTERNATO

MASCULINO	A	B	C	D
média	33.75	36.25	43.75	56.25
desv pad	14.36	16.52	20.56	22.86
correlação	0.99		0.92	

FEMININO	A	B	C	D
média	22.5	38.75	32.5	41.25
desv pad	9.57	27.19	9.57	8.53
correlação	0.84		-0.25	

GRÁFICO Nº 23 - LEITURA E ESCRITA, INTERNATO - MASCULINO

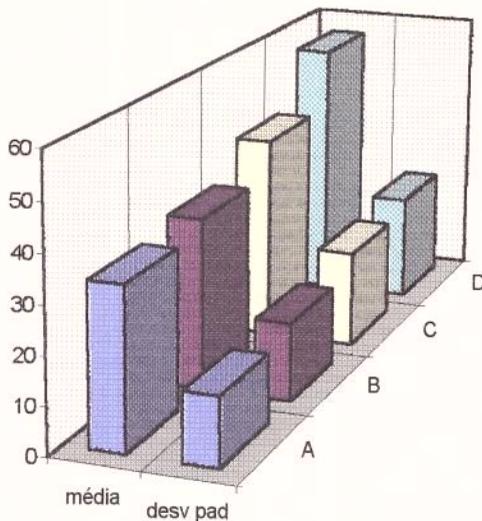
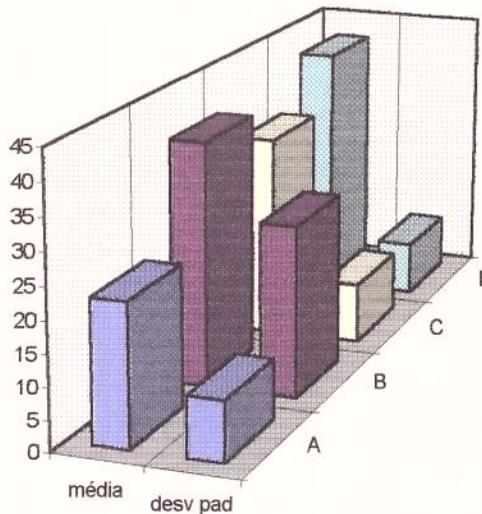
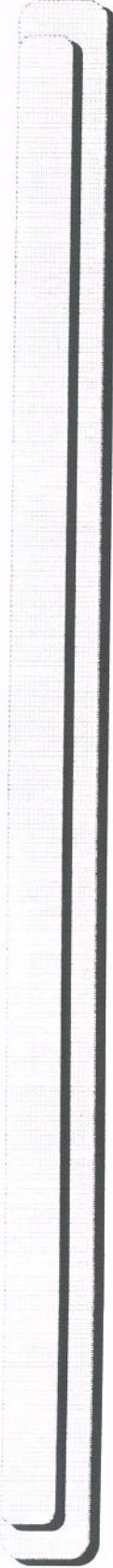


GRÁFICO Nº 24 - LEITURA E ESCRITA, INTERNATO - FEMININO



A - Grupo Experimental ESCRITA/93
 B - Grupo Experimental ESCRITA/94

C - Grupo Controle ESCRITA/93
 D - Grupo Controle ESCRITA/94



VIII. DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados quantitativos de nossa pesquisa suscitou uma série de reflexões e conclusões, tanto no que se refere a proposta de desenvolvimento da Identidade infantil, quanto em relação à adequação dos instrumentos terapêuticos e de avaliação, relativos a participação, sugestões e funcionamento das instituições onde realizamos este estudo.

No que se refere a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, sem dúvida encontramos um relevante instrumento de amadurecimento emocional e de reestruturação e reelaboração do contexto familiar, especificamente parental, condições básicas para a construção sadia da Identidade infantil.

Tal ocorreu porque o conjunto de técnicas, (capítulo II, itens 2.2.2 e 2.2.3.1, desta tese) numa socioterapia de grupo através da psicomotricidade como agente desencadeante do emocional no ato motor, permitiu a discriminação afetiva, fusional e a projeção de conteúdos emocionais, tanto de amor quanto de agressividade à figura da mãe, além da possibilidade de vivências de reparação. Promoveu, também, a entrada da autoridade no grupo, simbolicamente o ingresso do pai, representação paterna, reconstrução parental, revivendo, assim, questões edípicas. Conforme análises efetuadas, no capítulo acima citado demonstrou-se que, através das vinte e uma propostas do orientador CR foi possível realizar um trabalho terapêutico de base analítica.

BERGER & LUCKMANN (1983), confirmando a propriedade da relação entre amadurecimento emocional e contexto familiar, demonstraram que a socialização primária, que ocorre no âmbito familiar, é carregada de alto grau de

emoção. Da mesma forma, **HELLER (1992)** vincula questões sociais e políticas com afeto e emoção.

Freud, Melanie Klein, neofreudianos em geral e outros autores psicanalistas são unânimes em indicar a relevância do desenvolvimento emocional, acompanhando os **aspectos biológicos e sociais** para a passagem pelos diferentes estágios de desenvolvimento infantil, conforme pressupostos que também aparecem, claramente, na fundamentação teórica e detalhamento da Metodologia Raimon-Thiers. Podemos citar, como exemplo, a representação mental de **eventos somáticos no corpo** que, por sua vez, abrangem as **pulsões e sensações físicas**, interpretadas como relacionamentos com objetos que provocam tais sensações, de acordo com o conceito kleiniano de fantasia inconsciente e com o apresentado por **HINSHELWOOD (1992)**, em 1991. Neste conceito, as fantasias inconscientes, que irrompem no momento de sua **estimulação biológica**, são lentamente transformadas pela "mudança efetuada através do desenvolvimento dos órgãos que percebem, à distância, a realidade externa e pelo surgimento do **mundo simbólico da cultura, a partir do mundo primário do corpo.**" **HINSHELWOOD (1992: p. 46)**, em 1991. (grifos nossos)

MAUTNER (1994), corroborando estes autores, pontua a necessidade da **retomada de fases do desenvolvimento infantil**, no que se relaciona a **aspectos fisiológicos e mentais**, para o desenvolvimento de menores, em famílias de baixo nível socioeconômico.

Torna-se importante ressaltar que, nos diferentes capítulos da Introdução, aparecem sempre os fatores emocionais ligados ao conceito de

Identidade ou aos estudos sobre esta, sob diferentes pontos de vista, seja num enfoque de leitura social, da psicanálise, seja em estudos relativos à consciência corporal como limite e agente de integração da imagem corpo ao social.

A constatação de que os processos psíquicos encontram uma via de comunicação no corpo, seja ela biológica, fantasmática, psicanalítica ou social, reforça a importante contribuição do trabalho corporal na Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. Esta contribuição promove a integração psíquica do indivíduo e o desenvolvimento da Identidade infantil, considerando-se que o corpo atualiza no vivencial questões muitas vezes arcaicas, de uma época pré-verbal.

De acordo com essa afirmação, para **McDOUGALL** (1991), o lactente adquire o sentimento de Identidade subjetiva, ou, ainda cada indivíduo torna-se distinto dos demais, no que é considerado como diferenciação progressiva na estruturação psíquica da criança pequena, que se dá entre seu **próprio corpo** e a primeira representação do mundo externo, que é o corpo da mãe.

Assim, também **AULAGNIER** (1979), em 1975, afirma que o funcionamento psíquico depende, basicamente, do que representa o psiquismo materno, de forma semelhante ao que é significado pelo seio, enquanto extensão do próprio corpo, objeto, cuja junção com a boca, funciona como necessidade vital e prazer erógeno. Para a autora, a primeira percepção de uma realidade separada demanda a identificação de afetos no exterior e o reconhecimento de que o afeto do meio não é idêntico ao do "fantasiante", embora a figuração deste no mundo implique na metabolização de um modelo que se apoia no **corporal**.

Partindo-se então, dos resultados das provas psicológicas que objetivavam avaliar os aspectos emocionais, podemos concluir, com segurança, que é no psiquismo que a intervenção da Sociopsicomotricidade Romain-Thiers torna-se um instrumento eficaz para a construção da Identidade infantil, nas instituições por nós estudadas.

Quanto ao amadurecimento afetivo-emocional, **KOPPITZ** (1968) afirma que o ajustamento das emoções depende, basicamente, das experiências emocionais e sociais da criança com as pessoas significativas de sua vida. E, sendo Romain-Thiers um processo vivencial que revive no “setting” a grande família, onde as transferências ocorrem de diferentes formas, seja em relação ao terapeuta, seja lateralmente, com os diferentes membros do grupo, ou ainda, na proposta em si mesma, constatamos ter trabalhado com uma técnica adequada para o amadurecimento emocional das crianças que participaram de nossa pesquisa.

Quando as crianças do Educandário Getúlio Vargas e da Secretaria da Criança, que passaram pela experiência com a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, apresentaram uma melhora significativa em relação aos fatores indicados por **KOPPITZ** (1968), fatores esses que envolviam o método de trabalho no teste Gestáltico de Bender, (anexos de XXXIV a XXXVII), entendemos que estávamos diante da primeira demonstração da eficácia desta forma de grupoterapia com a finalidade de desenvolver o aspecto emocional, um dos pilares da construção da Identidade infantil.

No HTPF houve, também, diferença significativa entre as mudanças ocorridas no grupo experimental e no de controle. Além disto, notamos

que na medida em que as crianças em grupoterapia melhoraram, sob o ponto de vista emocional, as do grupo de controle não apresentaram progresso, tendo, inclusive, um decréscimo nos resultados da avaliação de 1994, em comparação à de 1993.

Cabe lembrar a afirmação de **HAMMER** (1991), em 1926, de que os desenhos da casa, árvore e pessoa estão saturados de experiências emocionais e ideacionais, associadas à formação da personalidade e, conseqüentemente, à construção da Identidade infantil. Além disto, são simbolicamente férteis em termos de significado inconsciente.

Para **KOLK** (1984), além da projeção, mecanismos como identificação e introjeção podem eventualmente se manifestar, assim como é certo que a adaptação, expressão e projeção estão presentes, ao mesmo tempo, no ato de desenhar. Lembramos que estes mecanismos, manifestos nas grupoterapias e, muitas vezes aparecendo nas referências e orientação das propostas Ramain-Thiers, são fundamentais no desenvolvimento da Identidade infantil. As crianças viveram processos de negação, movimentos de ansiedade paranóide e ansiedade depressiva para a elaboração de seus conteúdos. Torna-se importante, então, lembrar que para **KLEIN** (1982), em 1952, o aspecto básico para o desenvolvimento infantil é a integração dos objetos cindidos, num só objeto, numa forma realista de discriminação. As crianças cindem os seus objetos internos para que as imagos paternas sejam, separadamente, dotadas de qualidades boas ou más. Em conseqüência, ocorrem a projeção e a introjeção de partes boas ou más dos objetos.

Demonstra-se, portanto, através do fato das crianças apresentarem uma evolução significativa no teste do desenho, a adequação e a pertinência do uso da técnica escolhida para favorecer especialmente o amadurecimento emocional das integrantes do grupo experimental e que, com este resultado constata-se que houve uma retomada do desenvolvimento, dentro das expectativas para a faixa etária em estudo.

Nos critérios para avaliação do teste do desenho foram identificados fatores muito significativos na literatura, que são indicadores da elaboração da imagem do corpo e da relação e comunicação com o outro, como por exemplo, os detalhes do rosto, a presença dos pés, das mãos, do pescoço, melhorando o esquema corporal, a imagem de si mesmos e de sua presença no mundo. As roupas estão relacionadas com a identificação do papel social (anexos de XXXVIII a XLV). No desenho expressivo estamos trabalhando, sem dúvida, com os lugares que o outro ocupa na vida psíquica de cada um e, de acordo com **FREUD** (1967), que em 1921, afirmou que seriam os lugares de modelo, objeto, auxiliar ou adversário.

Ainda no desenho, indicadores da maturidade emocional, como por exemplo, a supressão da transparência na casa, mudanças no tamanho dos desenhos e maior integração (anexos de XLVI a LIII) aparecem, também, na reavaliação do HTPF.

Portanto, no significado dos diferentes indicadores, percebemos também o amadurecimento emocional, o que permite ao sujeito o despertar para viver coletivamente, assumindo-se nas questões do fazer, agir, trocar, dar e

receber. Conforme o explanado no capítulo I, item 1.2, Romain-Thiers favorece viver em coletividade, tornando o indivíduo responsável por suas próprias ações, despertando sua consciência social por meio da possibilidade de integração corpo-mente-sociedade, permitindo-lhe, assim, o amadurecimento emocional.

Foi, sem dúvida, na família que observamos resultados surpreendentes, com alto nível de significância, ganhos das crianças do grupo experimental, especialmente daquele de meninas e meninos do Educandário Getúlio Vargas. Estes resultados demonstraram, também, a importância de um meio favorável para o crescimento emocional.

A relevância do grupo familiar na construção da Identidade infantil foi evidenciada a cada capítulo da introdução deste trabalho. O aprendizado dos papéis biológicos e funções sociais que o mesmo oferece, e os modelos identificatórios de transmissão de hábitos, valores e cultura, possibilitam ao indivíduo alcançar a maturidade, no tempo esperado e na ordem culturalmente prevista. Nossa proposta foi tentar retomar esse desenvolvimento, mesmo com as deficiências e obstáculos, que sua ausência ou restrição, criam nos modelos familiares.

A construção da Identidade depende, dentre outros fatores, da família e da presença amorosa e afetiva dos pais. Romain-Thiers, no trabalho corporal, permite a internalização de novos modelos, a descoberta da pele como limite, nos trabalhos de bolas, tecidos, conforme o explicado no capítulo II, item 2.2.3.1.

A reconstrução da família, comprovada no teste do desenho de forma muito significativa (anexos de LIV a LVII), reafirmou portanto, a importância da intervenção por meio da Sociopsicomotricidade Romain-Thiers. Esta técnica proposta em nosso trabalho, confirmou a hipótese de que, através dela poderíamos favorecer a reestruturação da Identidade infantil, de acordo com observações de THIERS (1994), que constatou que **o grupo reinstala a grande família e vive, nas transferências, as relações parentais necessárias.**

A reconstrução familiar que Romain-Thiers proporcionou, demonstrada pelo desempenho do grupo experimental no desenho da família, leva-nos a inferir que o estado fusional, ou seja, processo de indiferenciação em relação a mãe, foi rompido com a entrada da função paterna. Conforme o explicado, a função paterna está na natureza da proposta, que representa a Lei que, por sua vez, simbolicamente significa a entrada do pai, e socialmente, a interdição do incesto que permite à criança entrar em contato com a ordem cultural e aprender a viver coletivamente.

Além disto, a reconstrução familiar propicia também a vivência edípica, fenômeno muito significativo para a entrada do indivíduo no social, de maneira sadia, ou seja, conforme o desenvolvimento bio-psico-social infantil, previsto para as diferentes faixas etárias. Quando o grupo reinstala a grande família, em Romain-Thiers, a situação edípica repete-se nas transferências, não só com o terapeuta, mas, também, entre os membros do grupo.



IX. CONCLUSÕES

A grande lacuna, nos trabalhos institucionais com crianças de famílias de baixo nível socioeconômico, está na área afetiva, na ausência de modelos familiares identificatórios que, conforme estudos de JAITIN (1994), não podem ser supridos pelos diferentes técnicos que trabalham com esta população. É preciso que haja um trabalho global, como o da Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, desenvolvido por terapeutas e que envolve todos os aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, a fim de socializar o indivíduo para que ele viva melhor, sem apresentar condutas desviantes. É preciso acompanhar as crianças de baixos recursos, como forma de prevenir o aumento de jovens infratores, promovendo, assim, uma sociedade mais sadia.

Esta criança, em virtude dos escassos recursos familiares é carente de integração de afetos, vive de forma cindida, na qual os impulsos agressivos tiveram poucas oportunidades, devido a falta do conhecimento materno, de receber da mãe a qualidade amorosa que permite um desenvolvimento harmonioso.

Destacamos, nesta pesquisa, uma importante constatação: é necessário integrar as atividades dos projetos e das instituições para as crianças de famílias de baixa renda, com terapias competentes e de acordo com as condições sociais, políticas e econômicas de suas comunidades.

Outro fator relevante a ser analisado e que foi citado na introdução deste estudo, é a qualidade da contribuição das instituições para a construção da Identidade infantil, em razão de contarem com maior facilidade para intervenções e trabalhos com menores, numa cidade com as características de Campo Grande.

Lembramos, também, que consta na legislação, apresentada no capítulo referente a seleção dos sujeitos, a recomendação para o incentivo à pesquisa e a novas propostas de trabalho com menores oriundos de famílias de baixa renda, o que está em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, e com os estatutos da própria Secretaria da Criança. Tal fato salienta o estado de carência e as situações de risco pessoal e social dos menores assistidos por aquela Secretaria.

A intervenção através de grupoterapias nestas instituições que visam o desenvolvimento intelectual, cognitivo e motor propriamente dito, das crianças selecionadas para nossa pesquisa foi uma indicação de novos caminhos para uma melhor integração psíquica e social desta população.

Os instrumentos de avaliação foram, sem dúvida, eficientes, contribuindo para o esclarecimento de nossas indagações e hipóteses, demonstrando também que, ao contrário de muitas tendências da Psicologia que rejeitam seu emprego e optam apenas por intervenções individuais ou de grupo, sem o uso de provas psicológicas, estão sendo abandonadas estratégias úteis para um trabalho criterioso.

A avaliação periódica das intervenções dos psicólogos traz credibilidade e consistência aos seus trabalhos, além de garantir um nível técnico satisfatório.

Acreditamos que, tanto as propostas de terapia, quanto os testes, denominados muitas vezes de provas clássicas ou tradicionais para a avaliação

psicológica, merecem constantes revisões, com a finalidade de manter sua atualização e sua consonância com as peculiaridades de nosso contexto sociocultural e científico que, por sua vez, imprime uma velocidade cada vez maior nas mudanças do ser social, neste final de século.

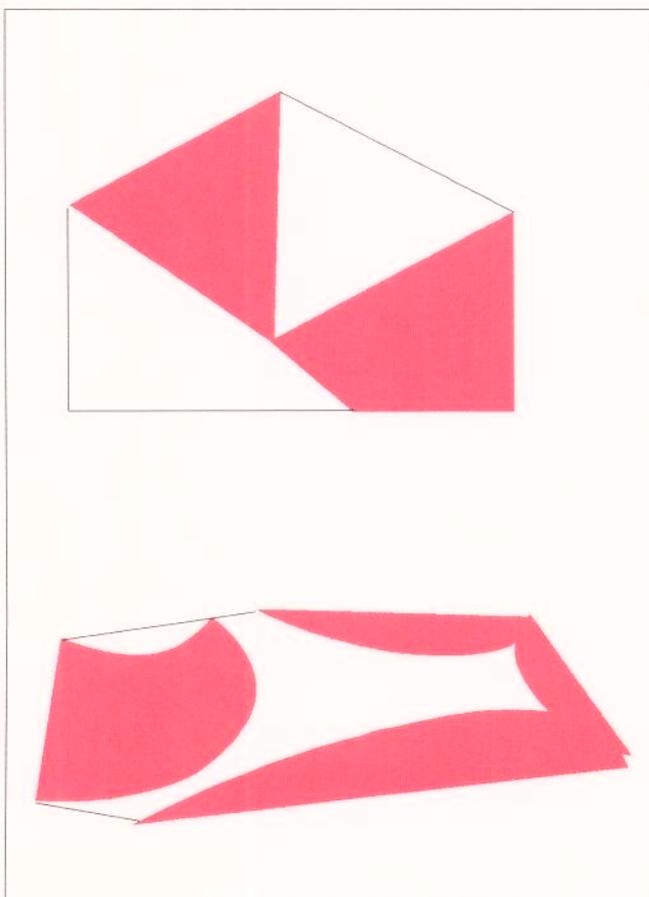
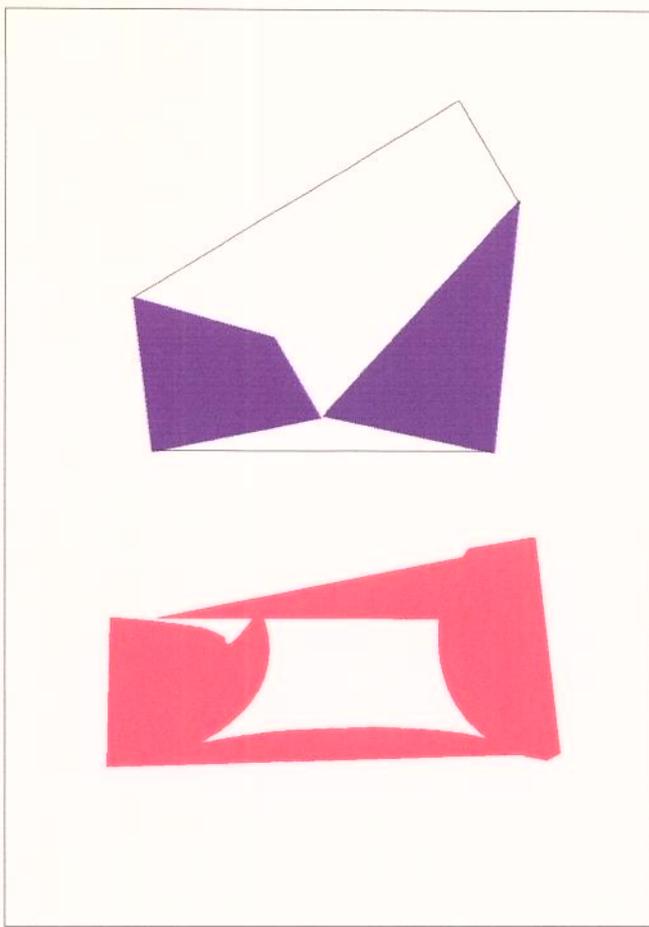
Durante o ano de aplicação da técnica, de março de 1993 a março de 1994, e nos momentos em que a equipe que participou da pesquisa esteve nos projetos da secretaria da Criança e Educandário Getúlio Vargas para as avaliações finais, até o início de 1995, colhemos, mês a mês, informações sobre o progresso de nossos grupos experimentais, principalmente no que se referia a comportamentos mais ajustados. Assim, constatamos, mais uma vez, as melhoras significativas do grupo no qual empregou-se à Sociopsicomotricidade Ramain-Thiers.



X. ANEXOS

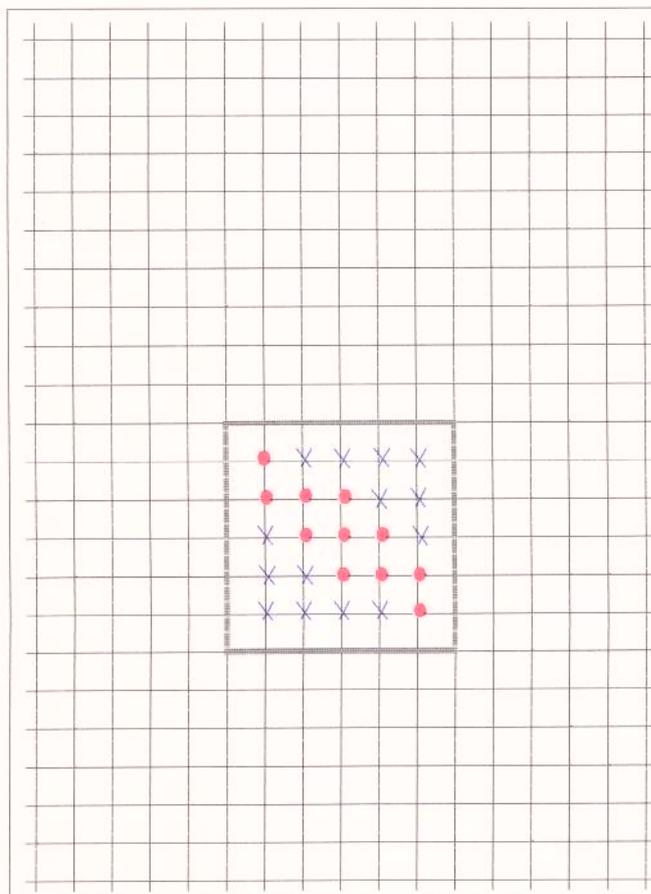
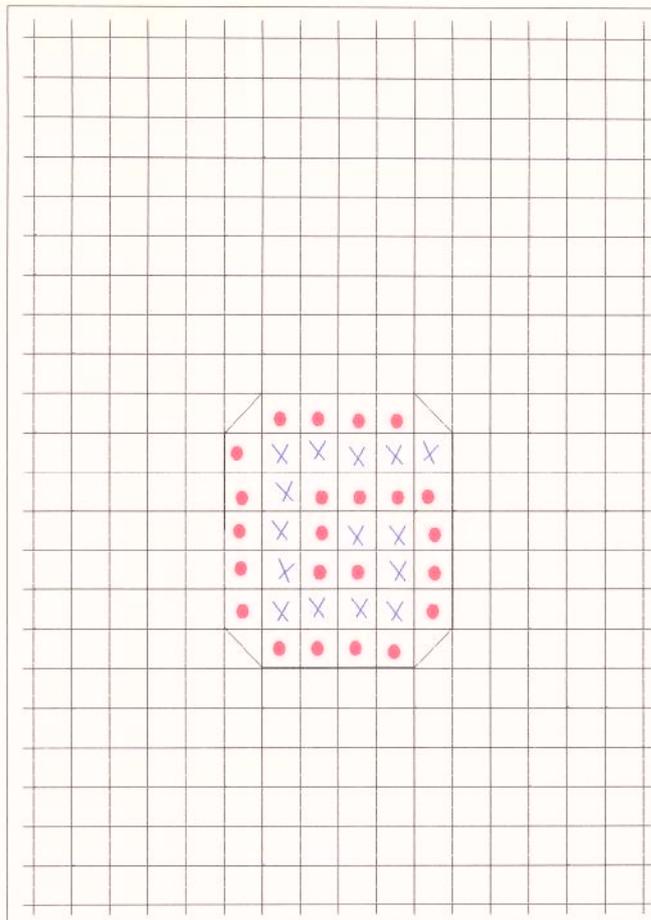
ANEXO I

Dobraduras



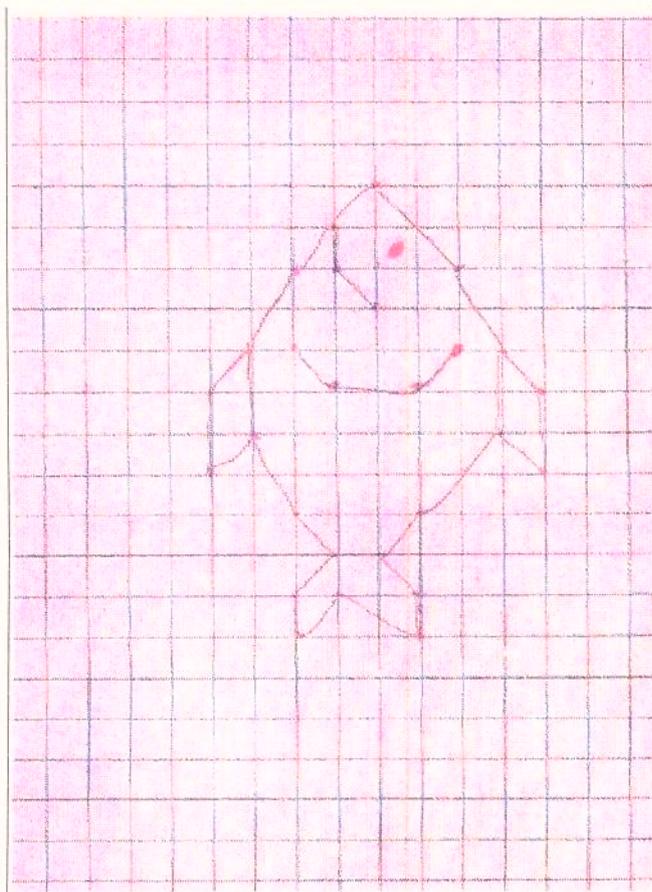
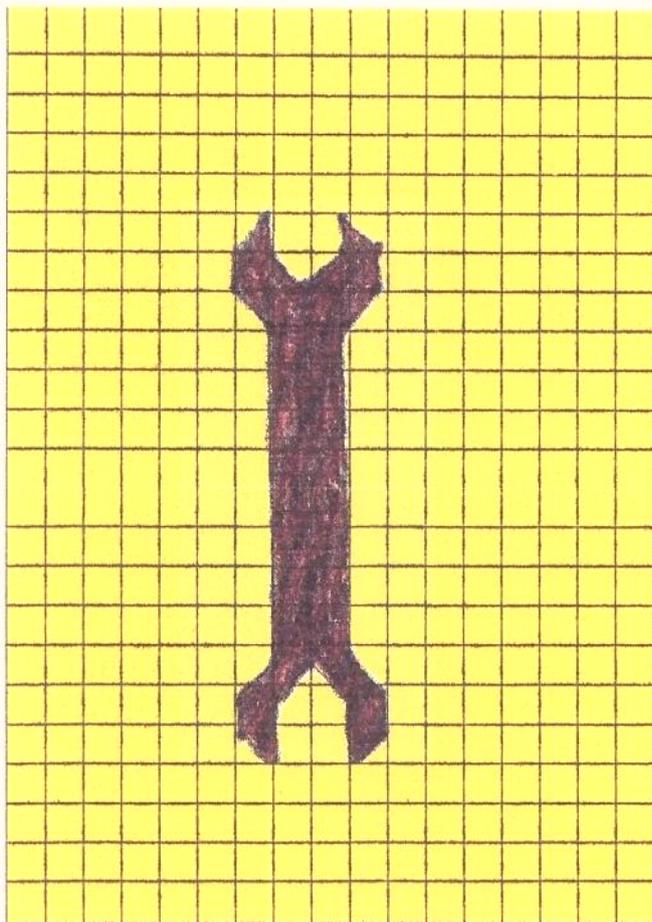
ANEXO II

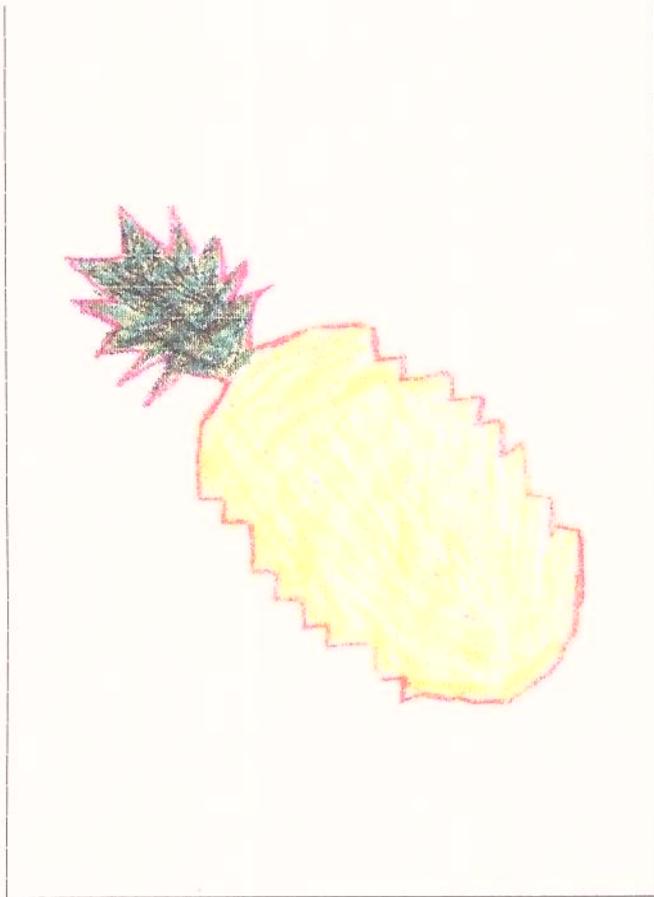
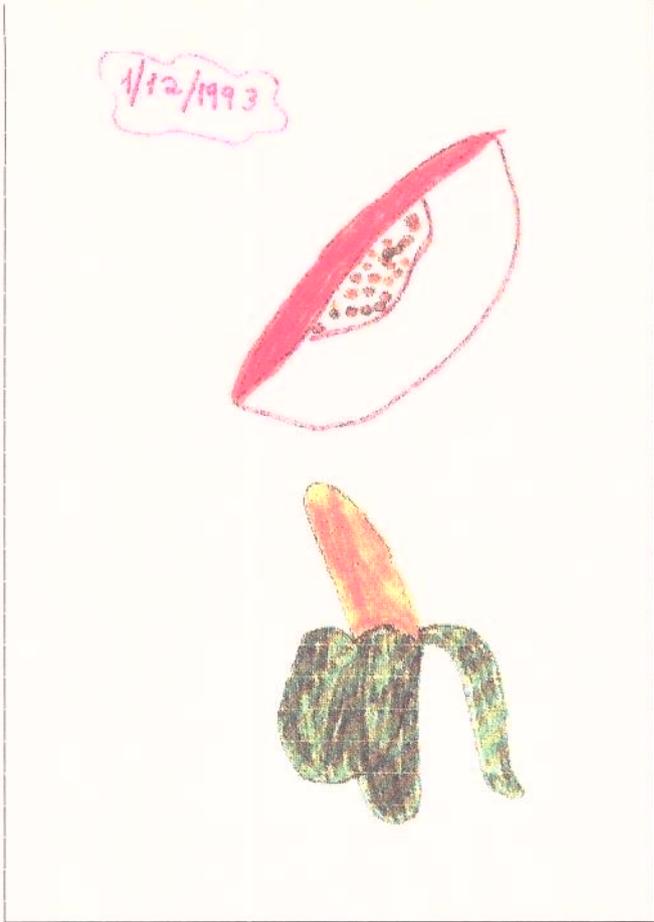
Códigos



ANEXO III

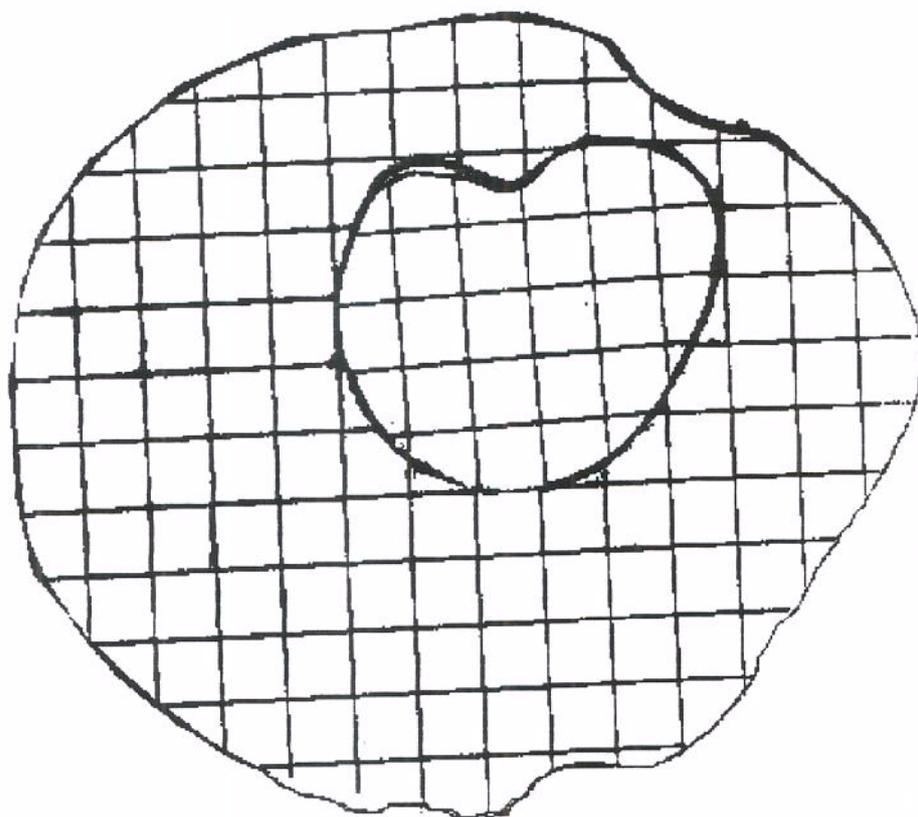
Cópias





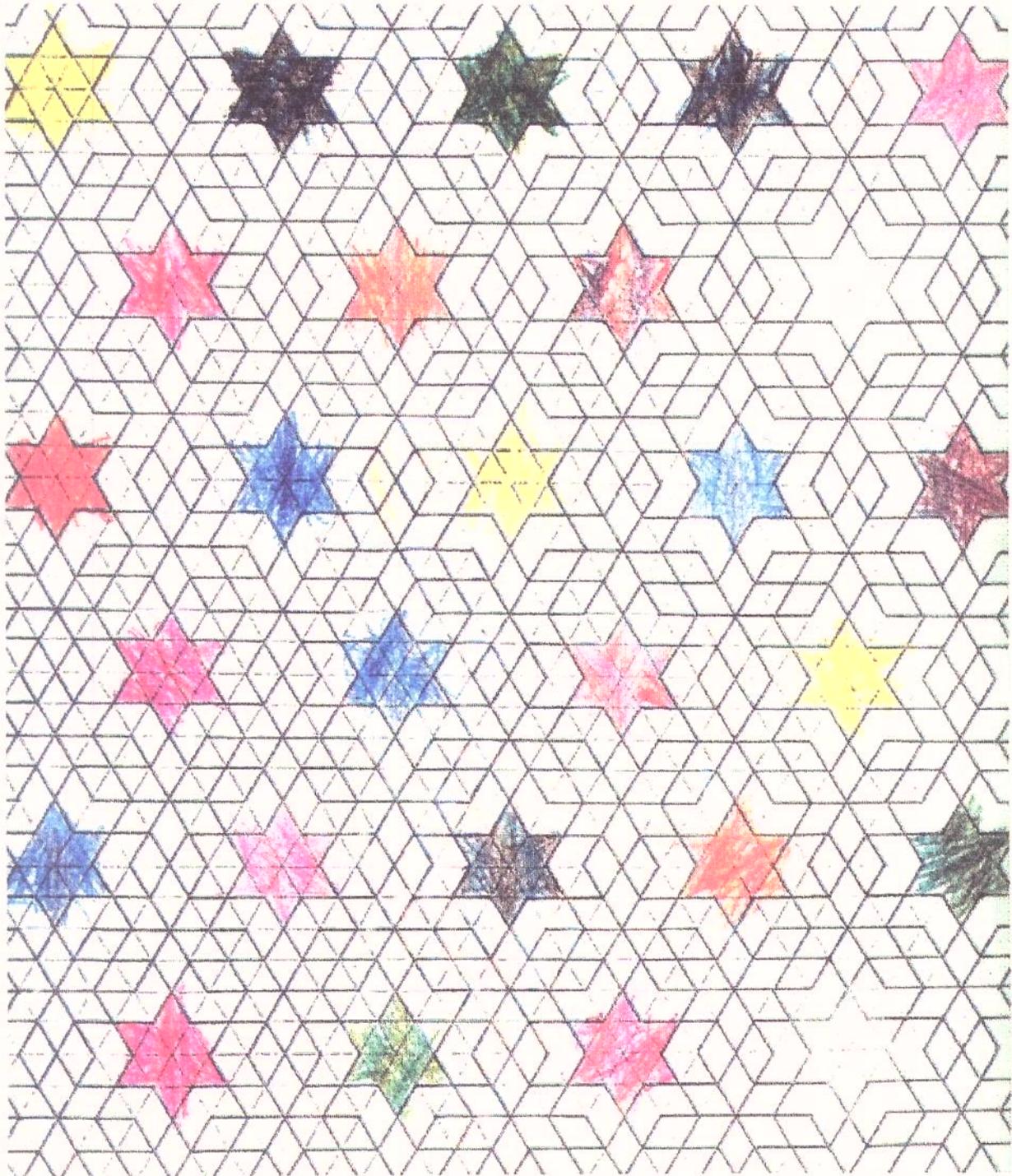
ANEXO IV

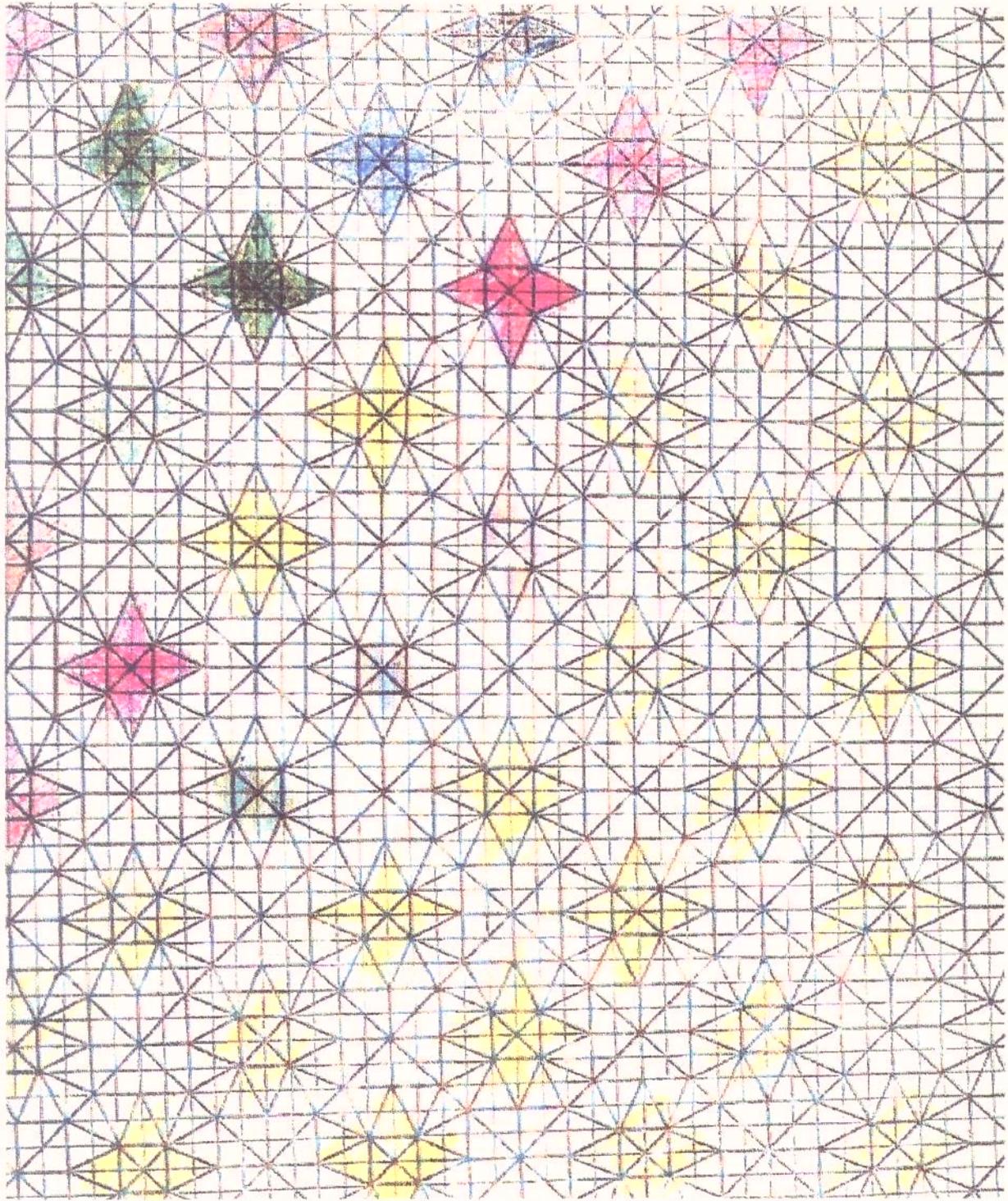
Textura

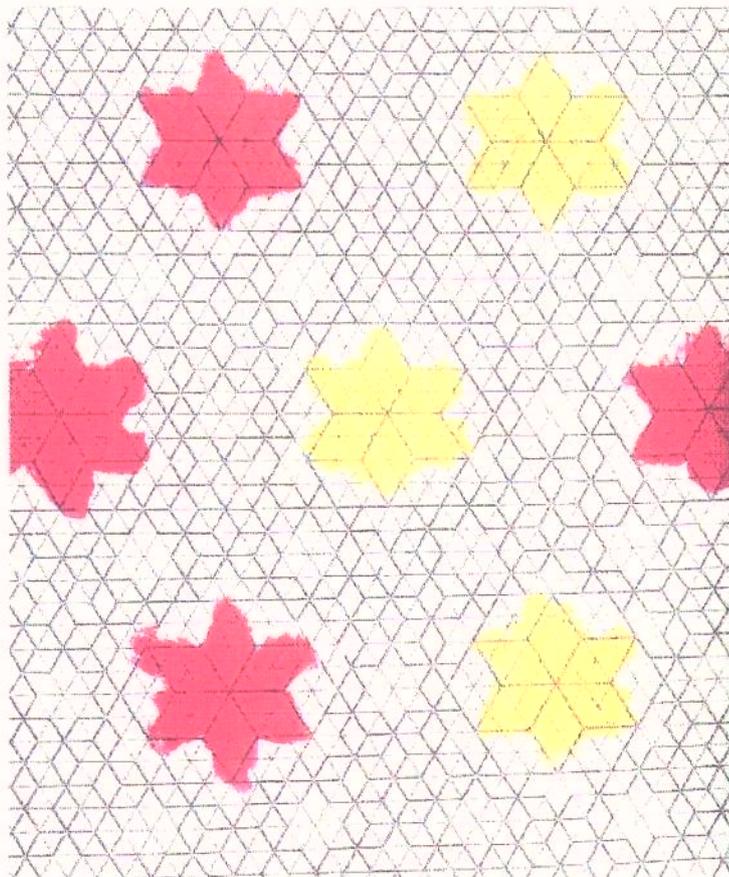
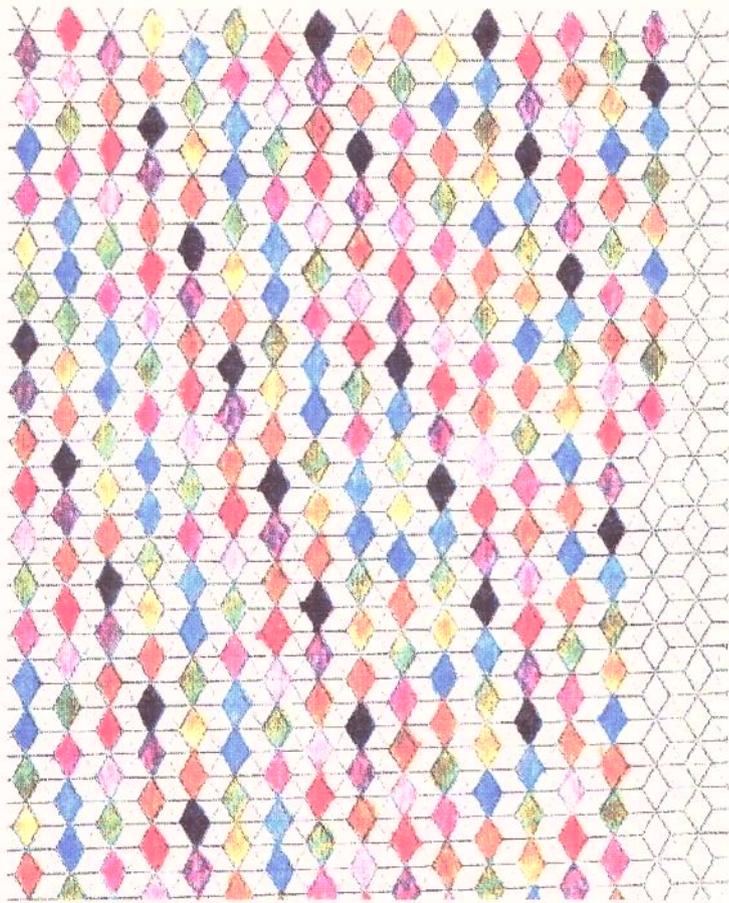


ANEXO V

Caleidoscópios

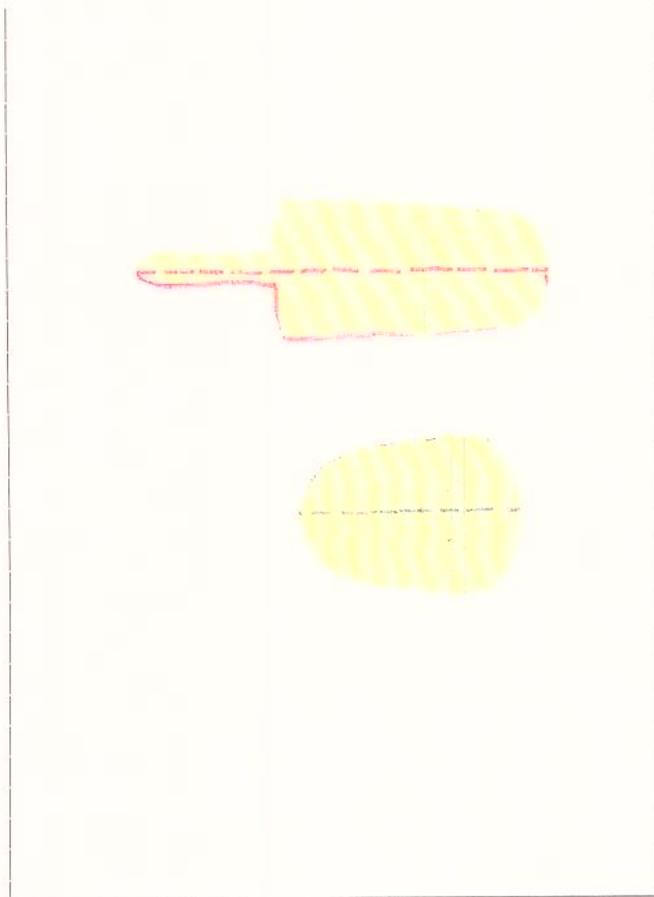
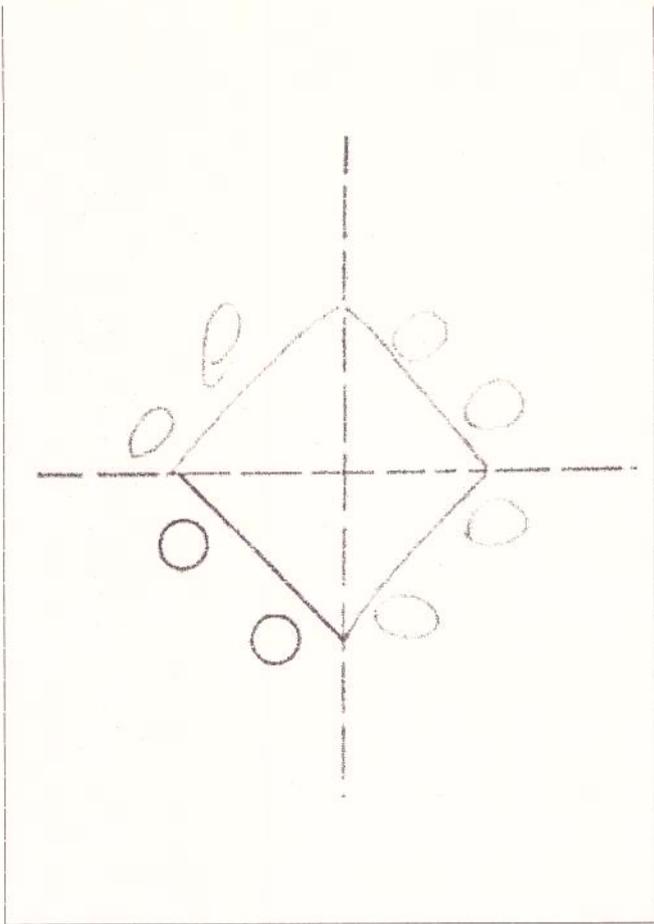


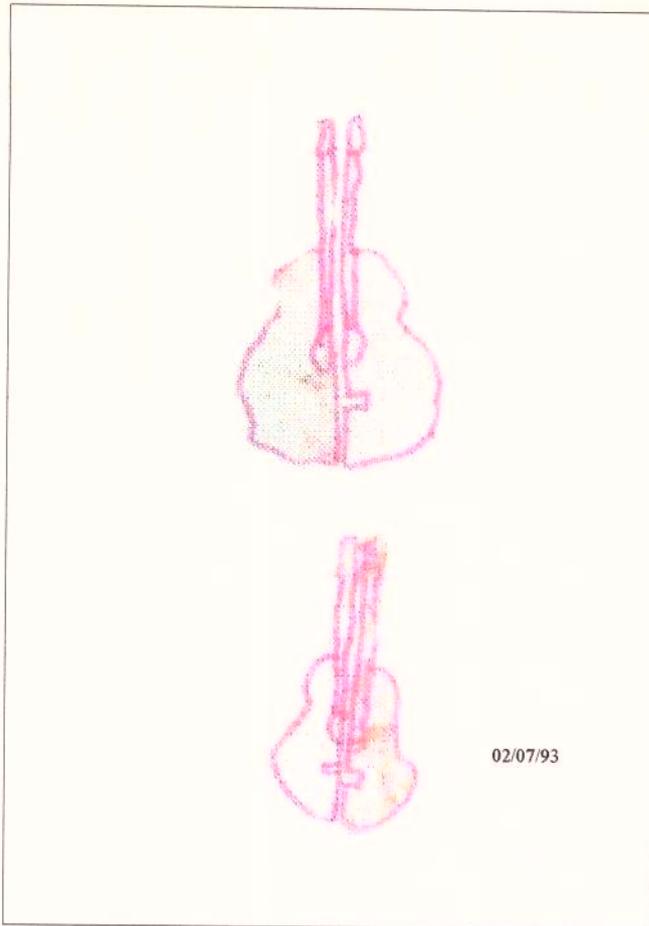




ANEXO VI

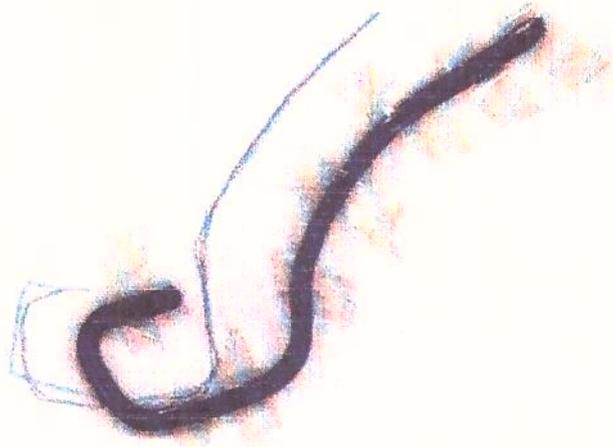
Motivos Simétricos





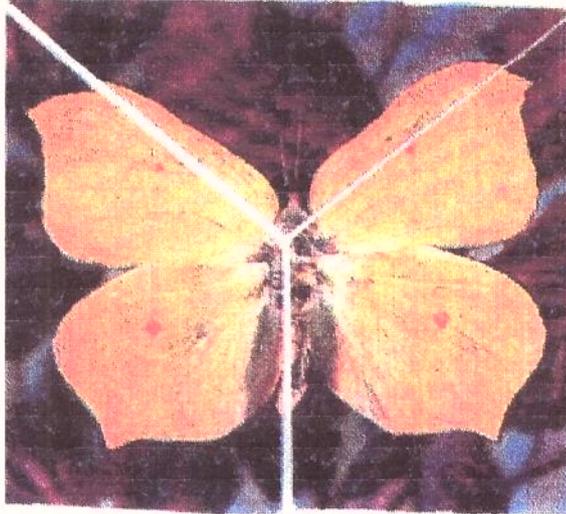
ANEXO VII

Sinuosa



ANEXO VIII

Quebra-Cabeça



ANEXO IX

**Termo assinado pelos
responsáveis, autorizando a
participação da criança no projeto.**

Senhores Pais

Estamos iniciando um trabalho em grupo, com crianças da comunidade, visando melhorar seu desempenho escolar, equilíbrio emocional e adaptação social e familiar. Para isso, estamos contando com o apoio da Secretaria da Criança (ou Educandário Getúlio Vargas, ou Casa do Caminho) e Universidade Católica D. Bosco.

_____ *foi selecionado e deverá freqüentar um grupo e fazer sessões individuais durante cerca de um ano e meio. Para isso, precisamos de sua autorização.*

Desde já, agradecemos seu apoio.

Equipe Romain-Thiers

Data: _____

De acordo: _____

ANEXO X a XXXIII

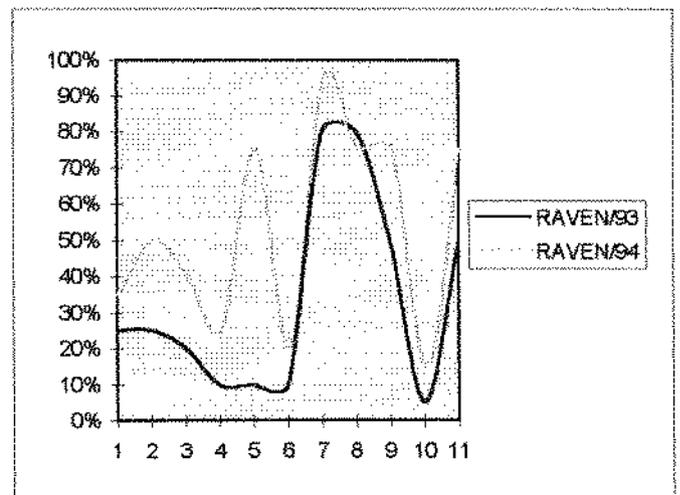
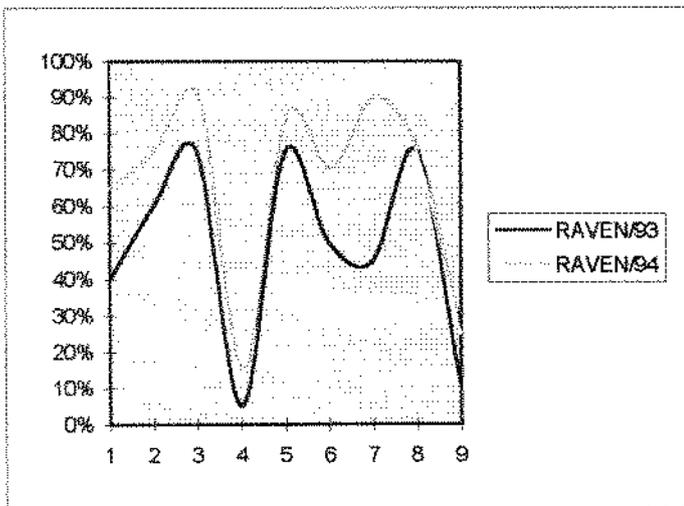
Tabelas e Gráficos

GRUPO EXPERIMENTAL RAVEN, INTELIGÊNCIA - EXTERNATO

PERCENTIL

MASCULINO	RAVEN/93	RAVEN/94
EEM1	40%	65%
EEM2	60%	75%
EEM3	75%	90%
EEM4	5%	15%
EEM5	75%	85%
EEM6	50%	70%
EEM7	45%	90%
EEM8	75%	75%
EEM9	10%	25%
média	48%	66%
desvio padrão	0.27660701	0.273226605
correlação	0.892674983	

FEMININO	RAVEN/93	RAVEN/94
EEF1	25%	35%
EEF2	25%	50%
EEF3	20%	40%
EEF4	10%	25%
EEF5	10%	75%
EEF6	10%	20%
EEF7	80%	95%
EEF8	80%	75%
EEF9	50%	75%
EEF10	5%	15%
EEF11	50%	75%
média	33%	53%
desvio padrão	0.276832736	0.274193031
correlação	0.7976414	



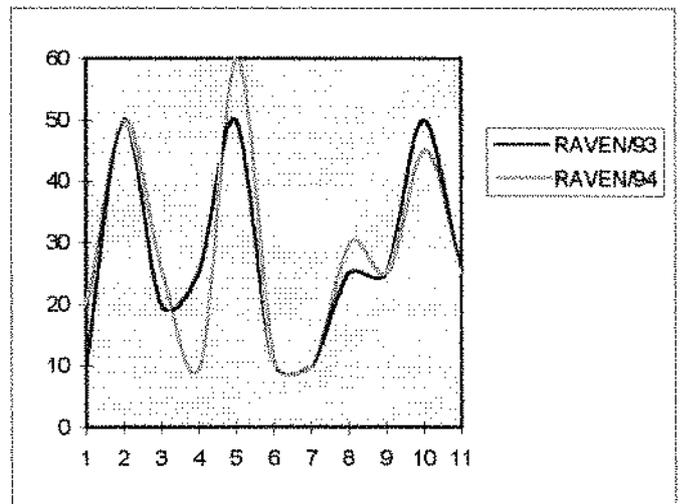
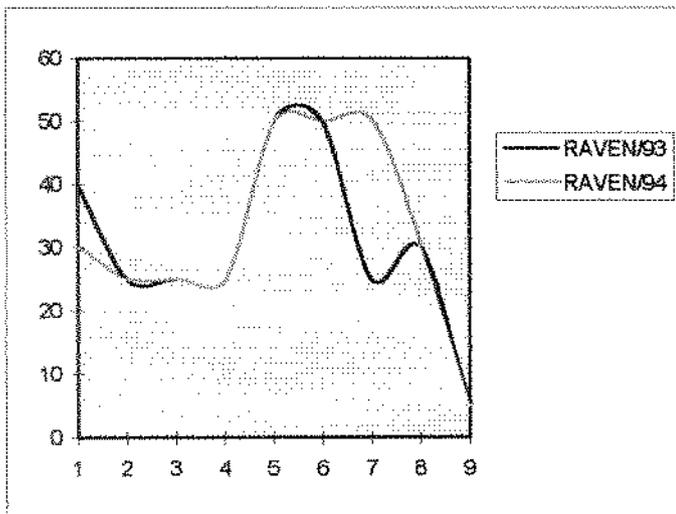
LEGENDA

EEM - Externato Experimental Masculino
EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE RAVEN, INTELIGÊNCIA, EXTERNATO

MASCULINO	RAVEN/93	RAVEN/94
ECM1	40	30
ECM2	25	25
ECM3	25	25
ECM4	25	25
ECM5	50	50
ECM6	50	50
ECM7	25	50
ECM8	30	30
ECM9	5	5
média	30.5555556	32.2222222
desvio padrão	14.2400624	15.2297224
correlação	0.80052583	

FEMININO	RAVEN/93	RAVEN/94
ECF1	10	20
ECF2	50	50
ECF3	20	25
ECF4	25	10
ECF5	50	60
ECF6	10	10
ECF7	10	10
ECF8	25	30
ECF9	25	25
ECF10	50	45
ECF11	25	25
média	27.2727272	28.1818181
desvio padrão	15.8687801	16.9222822
correlação	0.910661798	

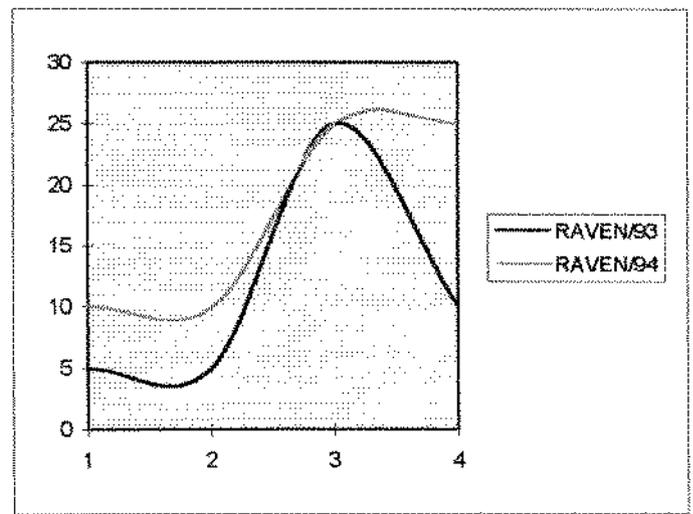
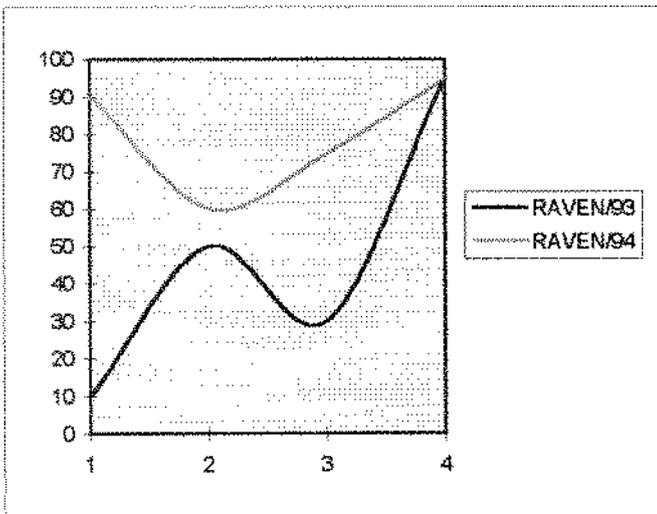


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL RAVEN, INTELIGÊNCIA, INTERNATO

MASCULINO	RAVEN/93	RAVEN/94
IEM1	10	90
IEM2	50	60
IEM3	30	75
IEM4	95	95
média	46.25	80
desvio padrão	36.3719214	15.8113883
correlação	0.217357067	

FEMININO	RAVEN/93	RAVEN/94
IEF1	5	10
IEF2	5	10
IEF3	25	25
IEF4	10	25
média	11.25	17.5
desvio padrão	9.464847243	8.660254038
correlação	0.762492852	

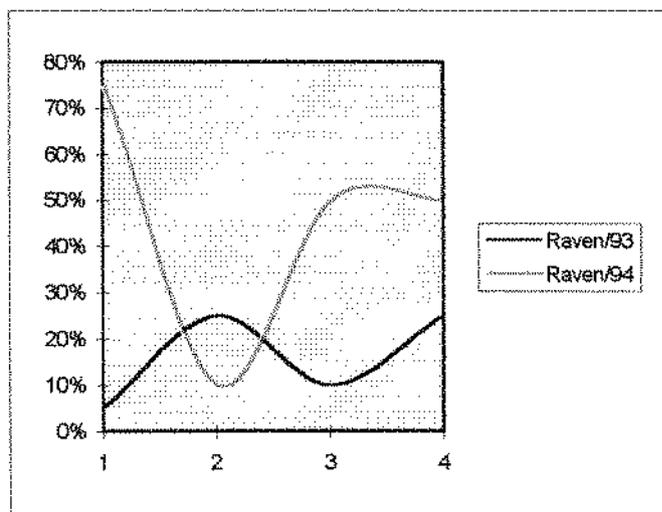
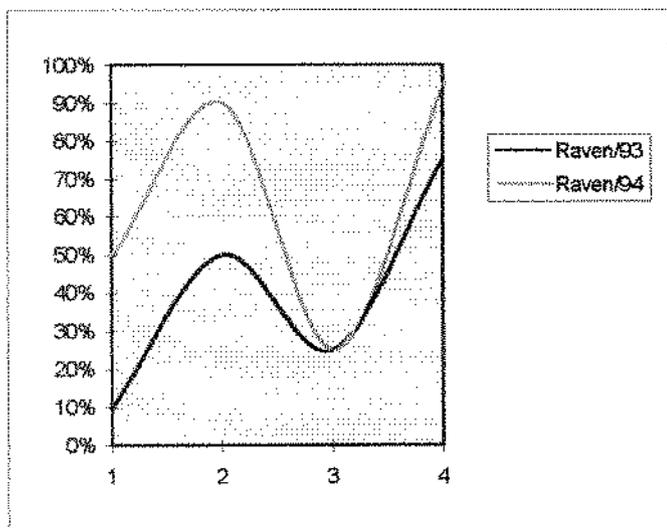


LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE RAVEN, INTELIGÊNCIA, INTERNATO

MASCULINO	Raven/93	Raven/94
ICM1	10%	50%
ICM2	50%	90%
ICM3	25%	25%
ICM4	75%	95%
média	40%	65%
desvio padrão	0.285773803	0.334165628
correlação	0.820280555	

FEMININO	Raven/93	Raven/94
ICF1	5%	75%
ICF2	25%	10%
ICF3	10%	50%
ICF4	25%	50%
média	16%	46%
desvio padrão	0.103077641	0.268871097
correlação	-0.759226832	



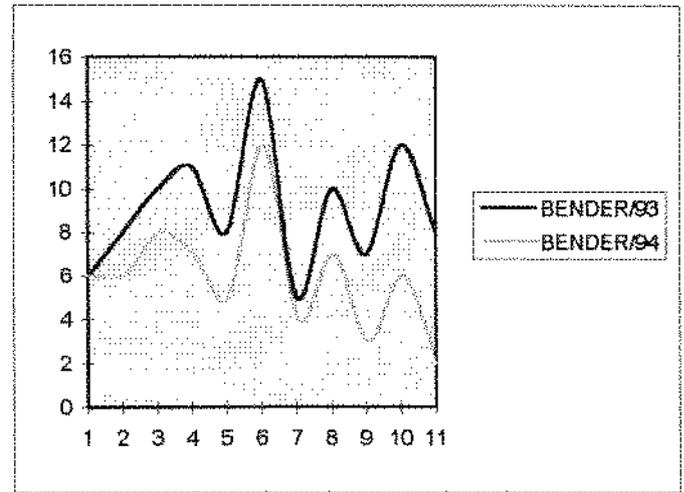
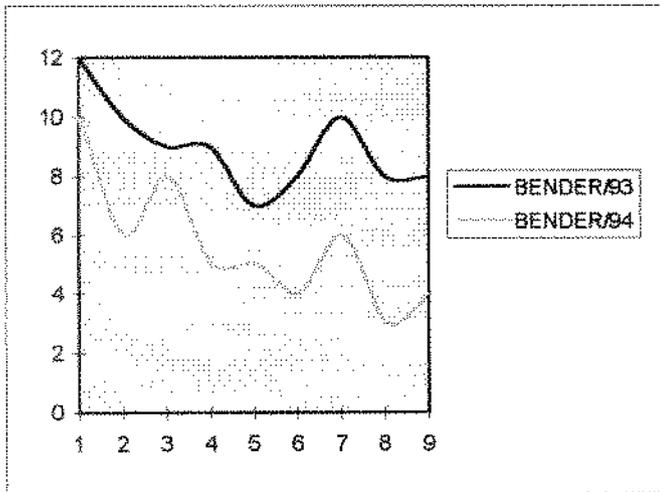
LEGENDA
 ICM - Internato Controle Masculino
 ICF - Internato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL

BENDER, MATURIDADE PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, EXTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
EEM1	12	10
EEM2	10	6
EEM3	9	8
EEM4	9	5
EEM5	7	5
EEM6	8	4
EEM7	10	6
EEM8	8	3
EEM9	8	4
média	9	5.666666667
desvio padrão	1.5	2.179449472
correlação	0.802955069	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
EEF1	6	6
EEF2	8	6
EEF3	10	8
EEF4	11	7
EEF5	8	5
EEF6	15	12
EEF7	5	4
EEF8	10	7
EEF9	7	3
EEF10	12	6
EEF11	8	2
média	9.090909091	6
desvio padrão	2.879393876	2.683281573
correlação	0.77657593	



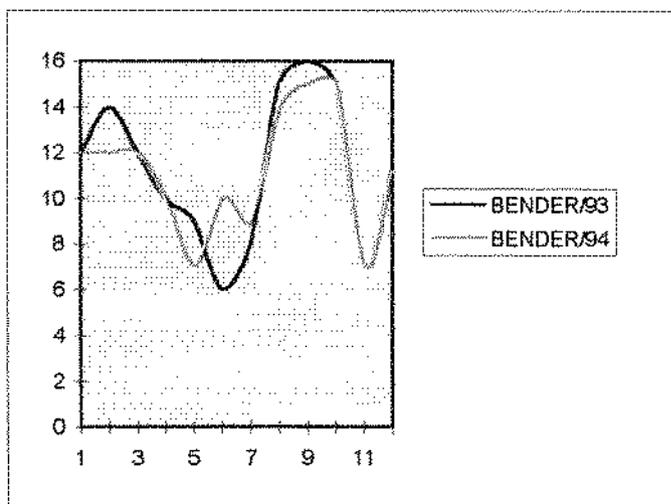
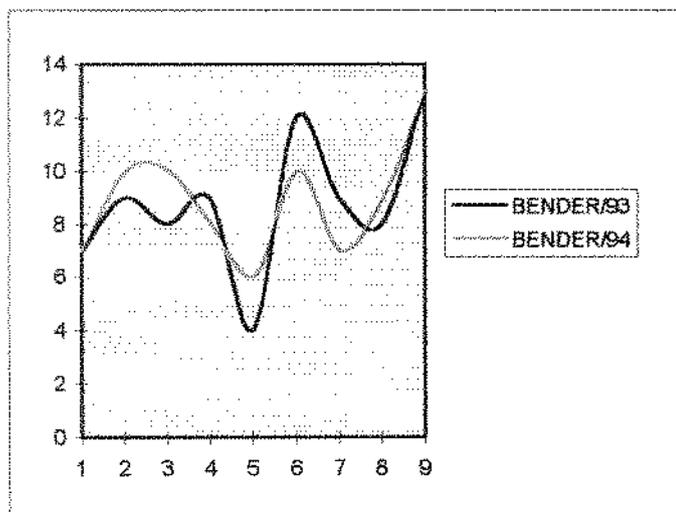
LEGENDA
 EEM - Externato Experimental Masculino
 EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE

BENDER, MATURIDADE PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, EXTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
ECM1	7	7
ECM2	9	10
ECM3	8	10
ECM4	9	8
ECM5	4	6
ECM6	12	10
ECM7	9	7
ECM8	8	9
ECM9	13	13
média	8.777777778	8.888888889
desvio padrão	2.635231383	2.147349788
correlação	0.812407548	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
ECF1	12	12
ECF2	14	12
ECF3	12	12
ECF4	10	10
ECF5	9	7
ECF6	6	10
ECF7	8	9
ECF8	15	14
ECF9	16	15
ECF10	15	15
ECF11	7	7
média	11.27272727	11.18181818
desvio padrão	3.49545159	2.857207791
correlação	0.885676329	

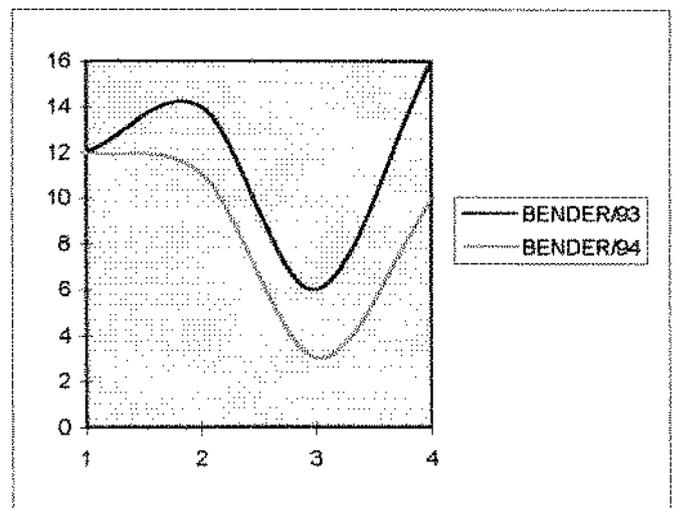
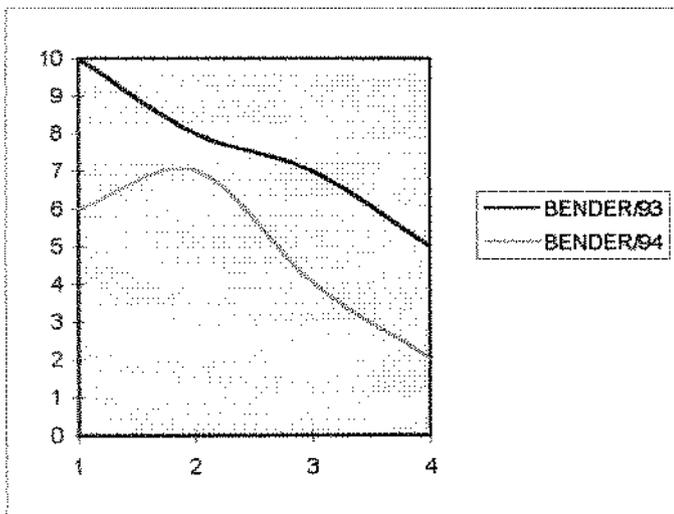


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, INTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
IEM1	10	6
IEM2	8	7
IEM3	7	4
IEM4	5	2
média	7.5	4.75
desvio padrão	2.081665999	2.217355783
correlação	0.830481866	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
IEF1	12	12
IEF2	14	11
IEF3	6	3
IEF4	16	10
média	12	9
desvio padrão	4.320493799	4.082482905
correlação	0.831521841	



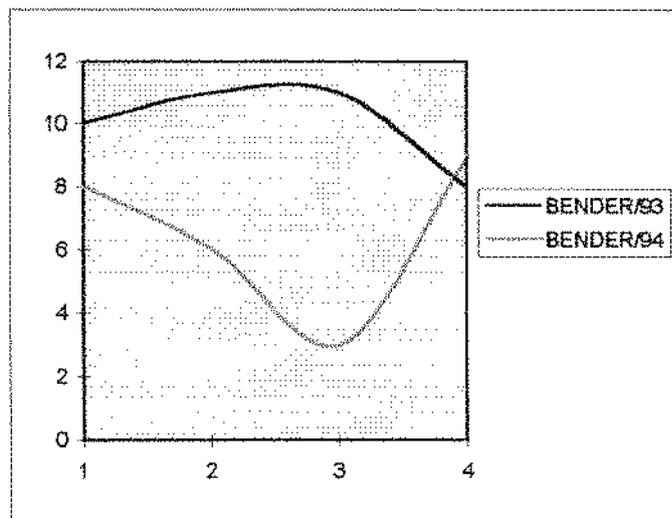
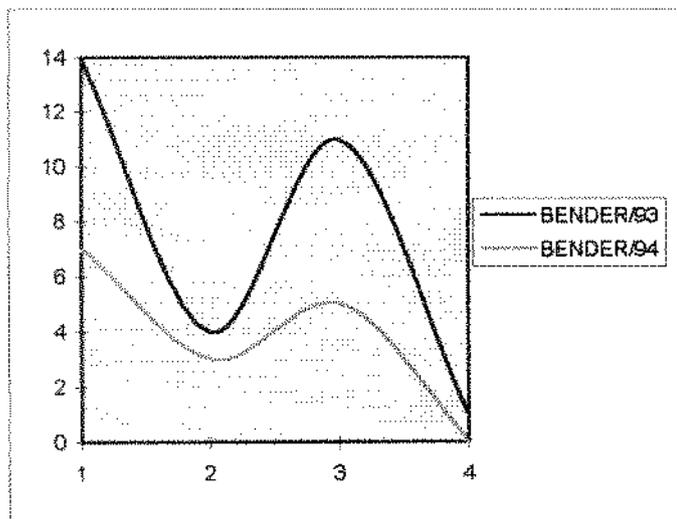
LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE

BENDER, MATURIDADE, PERCEPTIVO-VISO-MOTORA, INTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
ICM1	14	7
ICM2	4	3
ICM3	11	5
ICM4	1	0
média	7.5	3.75
desvio padrão	6.027713773	2.986078811
correlação	0.972263901	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
ICF1	10	8
ICF2	11	6
ICF3	11	3
ICF4	8	9
média	10	6.5
desvio padrão	1.414213562	2.645751311
correlação	-0.801783726	

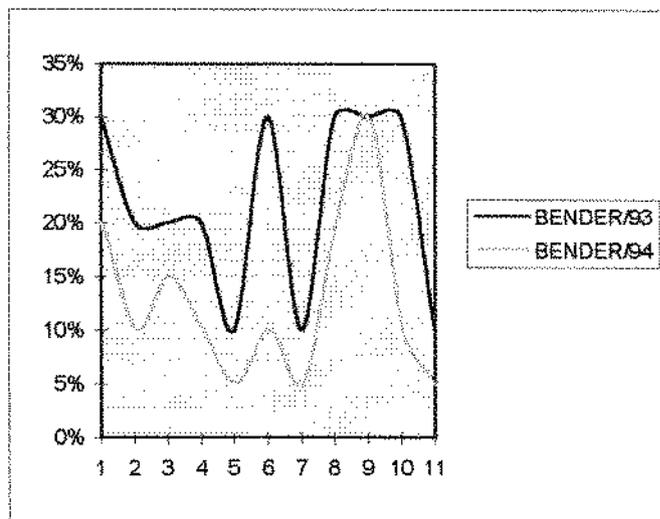
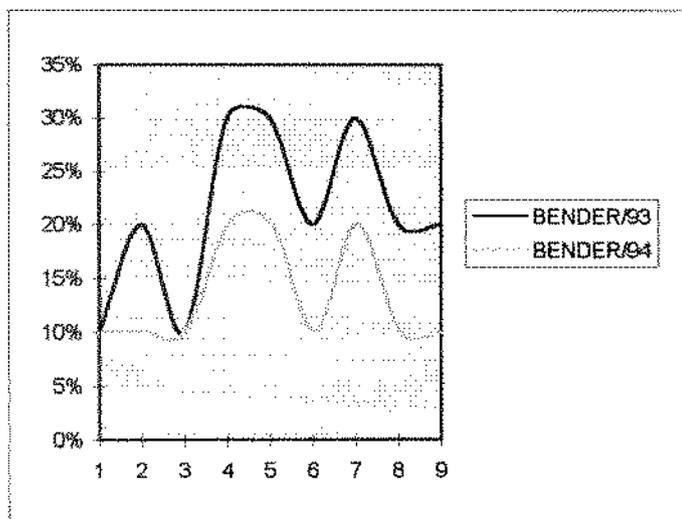


LEGENDA
 ICM - Internato Controle Masculino
 ICF - Internato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, MATURAÇÃO - EXTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
EEM1	10%	10%
EEM2	20%	10%
EEM3	10%	10%
EEM4	30%	20%
EEM5	30%	20%
EEM6	20%	10%
EEM7	30%	20%
EEM8	20%	10%
EEM9	20%	10%
média	21%	13%
desvio padrão	0.078173596	0.05
correlação	0.852802865	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
EEF1	30%	20%
EEF2	20%	10%
EEF3	20%	15%
EEF4	20%	10%
EEF5	10%	5%
EEF6	30%	10%
EEF7	10%	5%
EEF8	30%	20%
EEF9	30%	30%
EEF10	30%	10%
EEF11	10%	5%
média	22%	13%
desvio padrão	0.08738629	0.078624539
correlação	0.721111469	

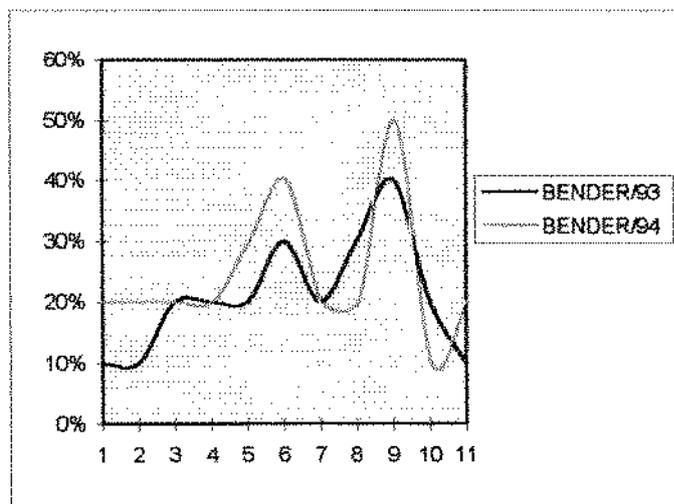
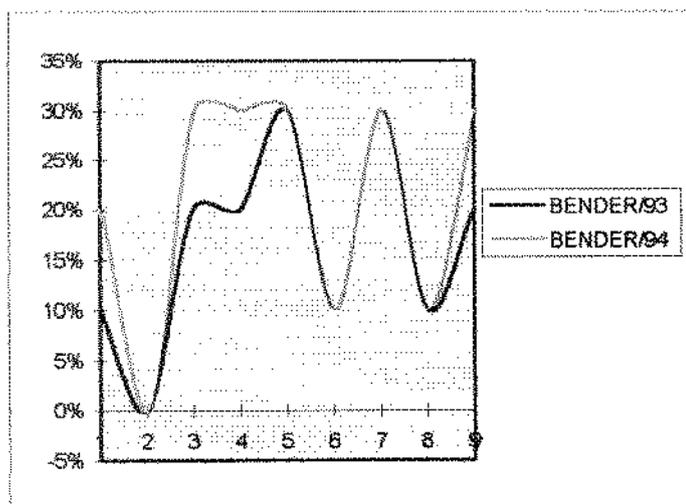


LEGENDA
 EEM - Externato Experimental Masculino
 EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, EXTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
ECM1	10%	20%
ECM2	0	0
ECM3	20%	30%
ECM4	20%	30%
ECM5	30%	30%
ECM6	10%	10%
ECM7	30%	30%
ECM8	10%	10%
ECM9	20%	30%
média	17%	21%
desvio padrão	0.1	0.116666667
correlação	0.892857143	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
ECF1	10%	20%
ECF2	10%	20%
ECF3	20%	20%
ECF4	20%	20%
ECF5	20%	30%
ECF6	30%	40%
ECF7	20%	20%
ECF8	30%	20%
ECF9	40%	50%
ECF10	20%	10%
ECF11	10%	20%
média	21%	25%
desvio padrão	0.094387981	0.112815215
correlação	0.708599818	

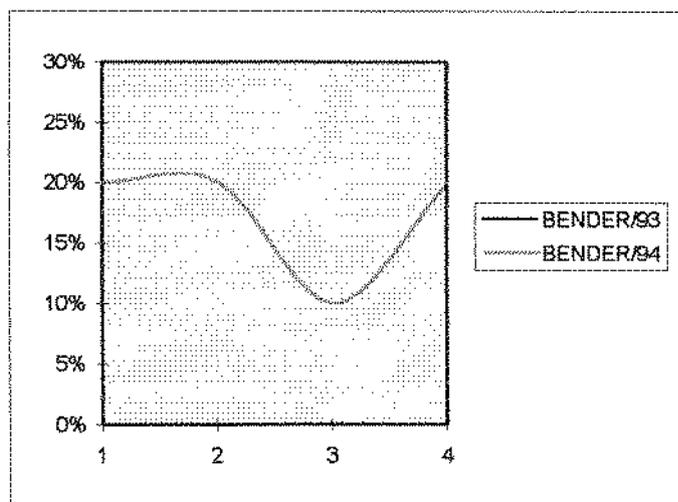
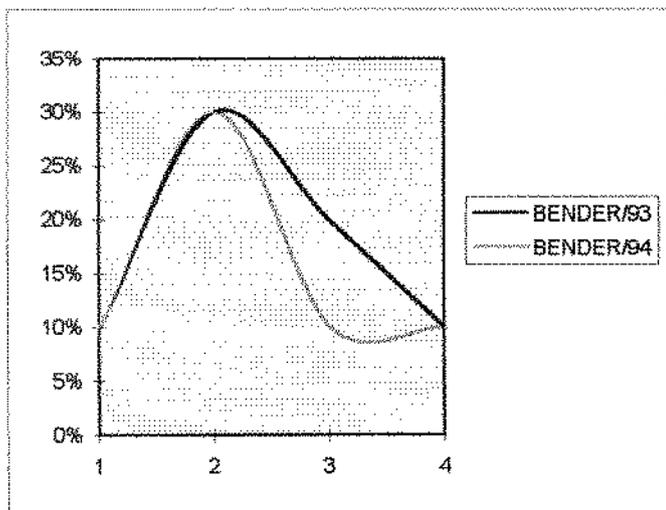


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, INTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
IEM1	10%	10%
IEM2	30%	30%
IEM3	20%	10%
IEM4	10%	10%
média	18%	15%
desvio padrão	10%	10%
correlação	87%	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
IEF1	30%	20%
IEF2	30%	20%
IEF3	30%	10%
IEF4	30%	20%
média	30%	18%
desvio padrão	0	0.05
correlação	#DIV/0!	

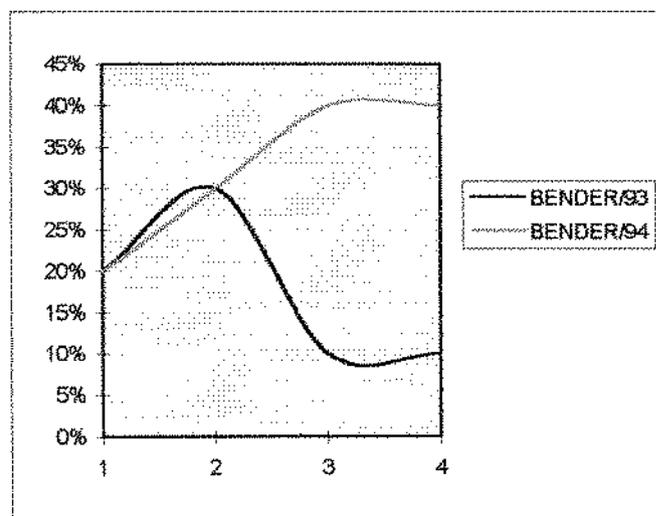
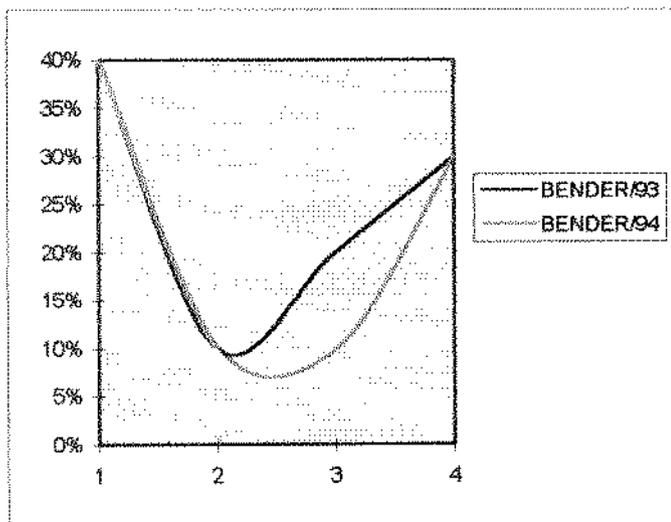


LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE BENDER, ASPECTOS EMOCIONAIS, INTERNATO

MASCULINO	BENDER/93	BENDER/94
ICM1	40%	40%
ICM2	10%	10%
ICM3	20%	10%
ICM4	30%	30%
média	25%	23%
desvio padrão	0.129099445	0.15
correlação	0.946729262	

FEMININO	BENDER/93	BENDER/94
ICF1	20%	20%
ICF2	30%	30%
ICF3	10%	40%
ICF4	10%	40%
média	18%	33%
desvio padrão	0.095742711	0.095742711
correlação	-0.636363636	

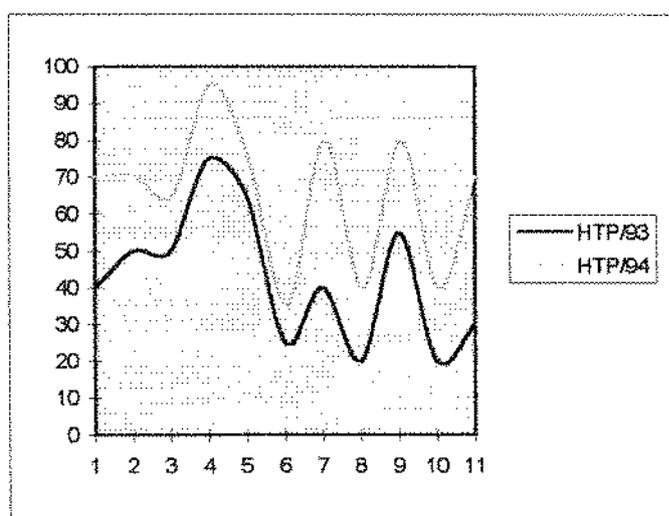
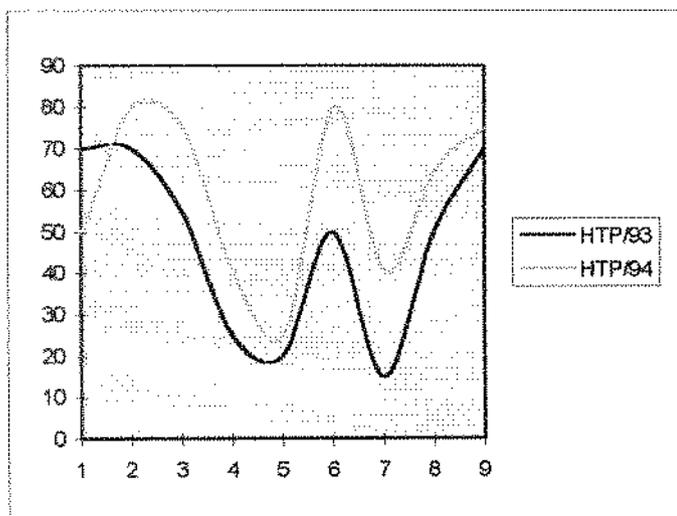


LEGENDA
 ICM - Internato Controle Masculino
 ICF - Internato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL HTP, EXTERNATO

MASCULINO	HTP/93	HTP/94
EEM1	70	50
EEM2	70	80
EEM3	55	75
EEM4	25	40
EEM5	20	25
EEM6	50	80
EEM7	15	40
EEM8	50	65
EEM9	70	75
média	44.375	60
desvio padrão	22.09512264	21.71240593
correlação	0.913643494	

FEMININO	HTP/93	HTP/94
EEF1	40	70
EEF2	50	70
EEF3	50	65
EEF4	75	95
EEF5	65	75
EEF6	25	35
EEF7	40	80
EEF8	20	40
EEF9	55	80
EEF10	20	40
EEF11	30	70
média	42.72727273	65.45454545
desvio padrão	18.21587719	19.16436086
correlação	0.848295786	

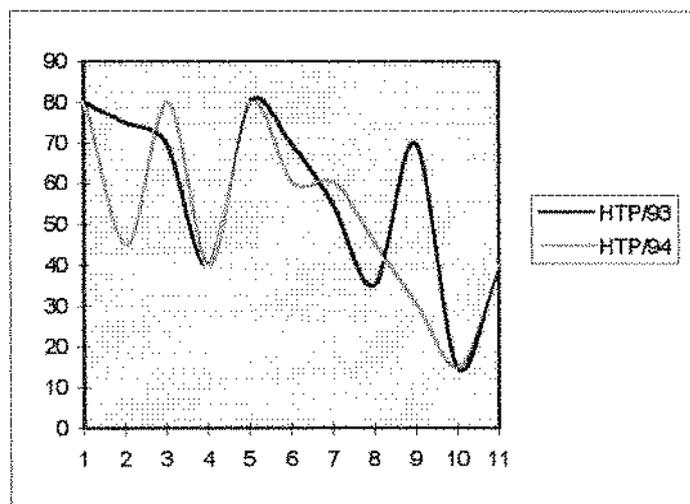
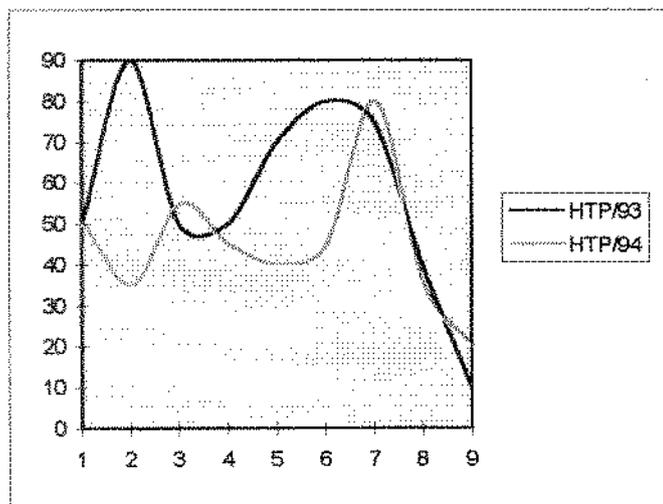


LEGENDA
 EEM - Externato Experimental Masculino
 EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE HTP, EXTERNATO

MASCULINO	HTP/93	HTP/94
ECM1	50	50
ECM2	90	35
ECM3	50	55
ECM4	50	45
ECM5	70	40
ECM6	80	45
ECM7	75	80
ECM8	40	35
ECM9	10	20
média	57.22222222	45
desvio padrão	24.3812314	16.58312395
correlação	0.456015968	

FEMININO	HTP/93	HTP/94
ECF1	80	80
ECF2	75	45
ECF3	70	80
ECF4	40	40
ECF5	80	80
ECF6	70	60
ECF7	55	60
ECF8	35	45
ECF9	70	30
ECF10	15	15
ECF11	40	40
média	57.27272727	52.27272727
desvio padrão	21.72137615	21.72137615
correlação	0.729768786	

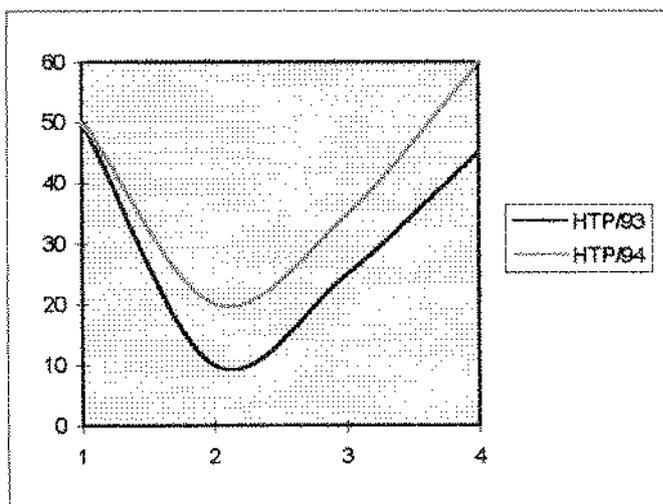
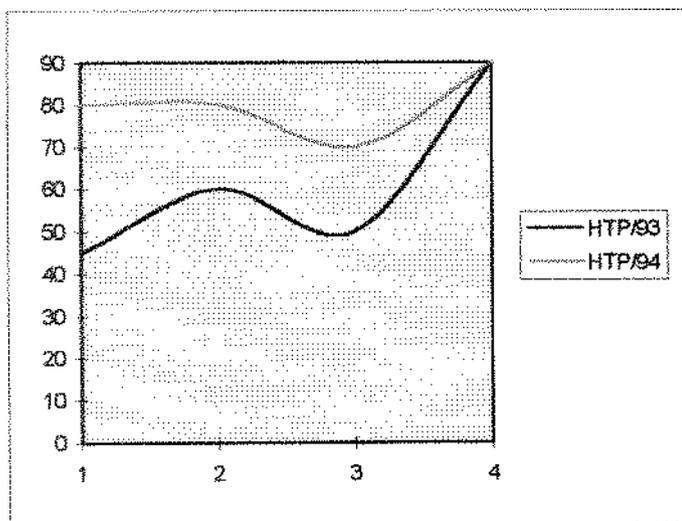


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL HTP, INTERNATO

MASCULINO	HTP/93	HTP/94
IEM1	45	80
IEM2	60	80
IEM3	50	70
IEM4	90	90
média	61.25	80
desvio padrão	20.15564437	8.164965809
correlação	0.810191494	

FEMININO	HTP/93	HTP/94
IEF1	50	50
IEF2	10	20
IEF3	25	35
IEF4	45	60
média	32.5	41.25
desvio padrão	18.48422751	17.5
correlação	0.940312619	

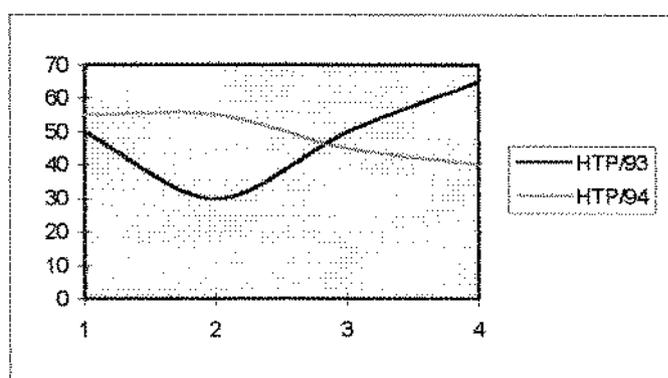
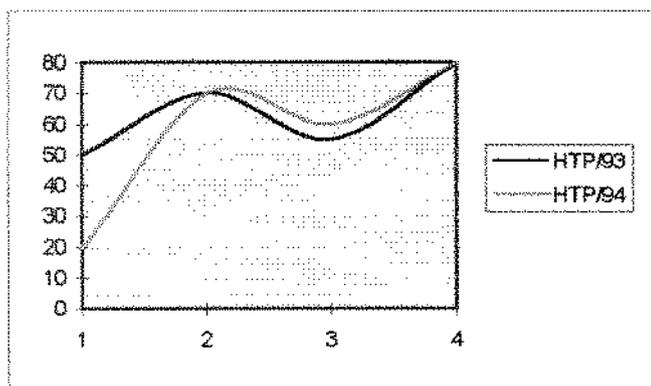


LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE HTP, INTERNATO

MASCULINO	HTP/93	HTP/94
ICM1	50	20
ICM2	70	70
ICM3	55	60
ICM4	80	80
média	63.75	57.5
desvio padrão	13.76892637	26.2995564
correlação	0.86298157	

FEMININO	HTP/93	HTP/94
ICF1	50	55
ICF2	30	55
ICF3	50	45
ICF4	65	40
média	48.75	48.75
desvio padrão	14.36140662	7.5
correlação	-0.793020433	



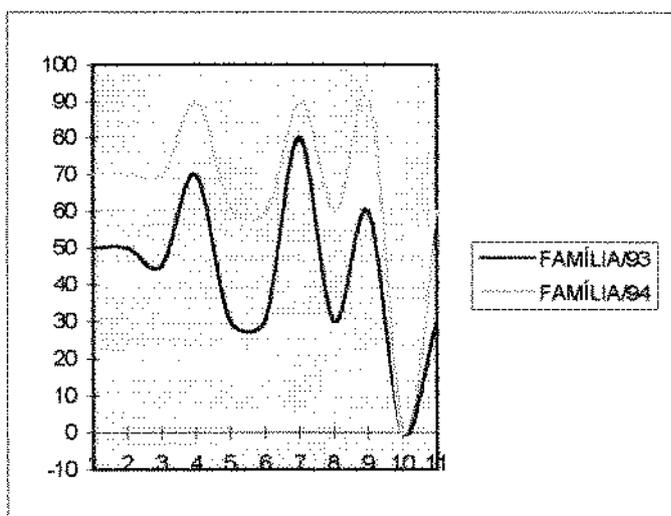
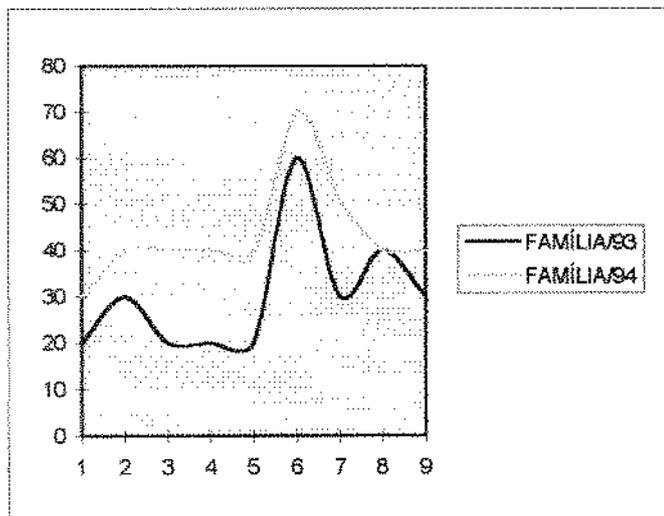
LEGENDA

ICM - Internato Controle Masculino
ICF - Internato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL FAMÍLIA, EXTERNATO

MASCULINO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
EEM1	20	30
EEM2	30	40
EEM3	20	40
EEM4	20	40
EEM5	20	40
EEM6	60	70
EEM7	30	50
EEM8	40	40
EEM9	30	40
média	30	43.33333333
desvio padrão	13.22875656	11.18033989
correlação	0.845154255	

FEMININO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
EEF1	50	70
EEF2	50	70
EEF3	45	70
EEF4	70	90
EEF5	30	60
EEF6	30	60
EEF7	80	90
EEF8	30	60
EEF9	60	90
EEF10	0	0
EEF11	30	60
média	43.18181818	65.45454545
desvio padrão	22.39115085	25.0454133
correlação	0.91995919	



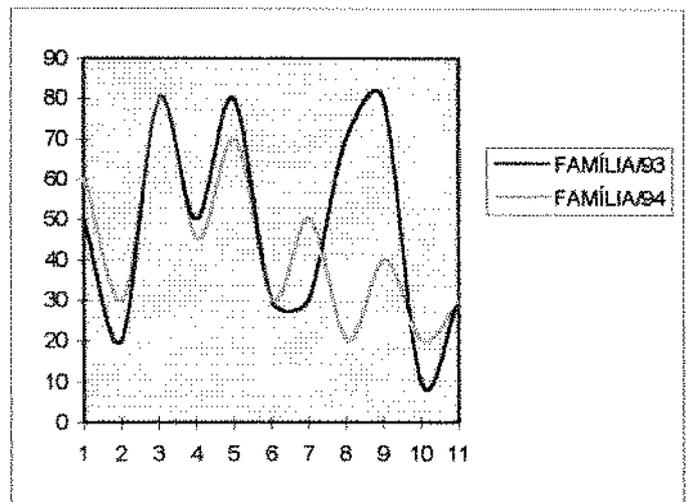
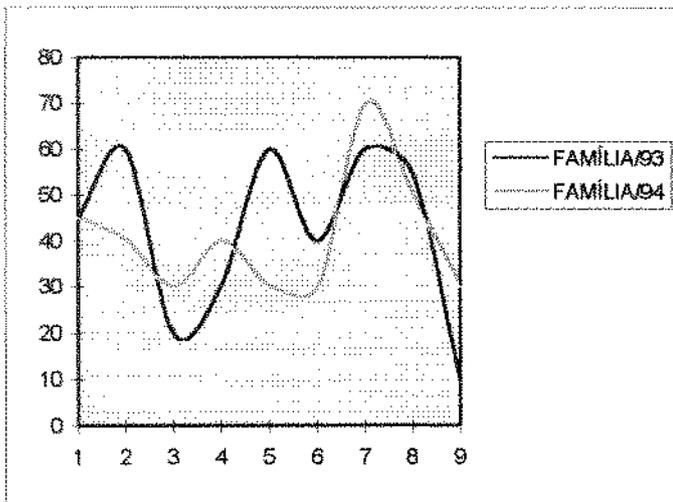
LEGENDA

EEM - Externato Experimental Masculino
EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE FAMÍLIA, EXTERNATO

MASCULINO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
ECM1	45	45
ECM2	60	40
ECM3	20	30
ECM4	30	40
ECM5	60	30
ECM6	40	30
ECM7	60	70
ECM8	55	50
ECM9	10	30
média	42.2222222	40.55555556
desvio padrão	18.72683755	13.33333333
correlação	0.532602385	

FEMININO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
ECF1	50	60
ECF2	20	30
ECF3	80	80
ECF4	50	45
ECF5	80	70
ECF6	30	30
ECF7	30	50
ECF8	70	20
ECF9	80	40
ECF10	10	20
ECF11	30	30
média	48.18181818	43.18181818
desvio padrão	26.00699207	20.0340619
correlação	0.58800102	

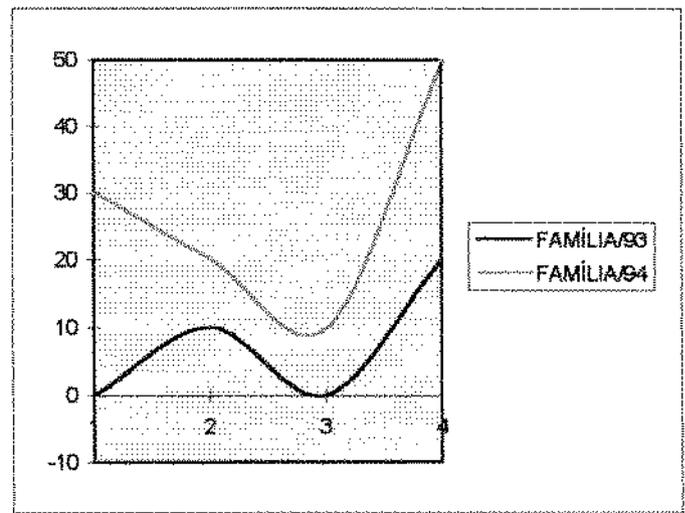
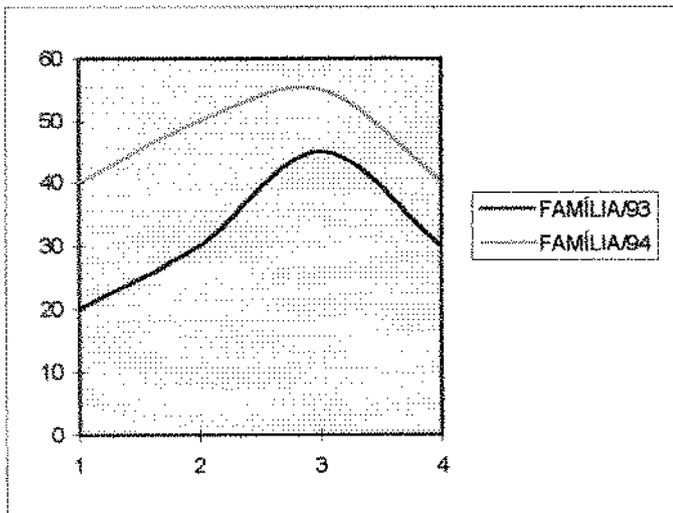


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL FAMÍLIA, INTERNATO

MASCULINO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
IEM1	20	40
IEM2	30	50
IEM3	45	55
IEM4	30	40
média	31.25	46.25
desvio padrão	10.30776406	7.5
correlação	0.835400486	

FEMININO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
IEF1	0	30
IEF2	10	20
IEF3	0	10
IEF4	20	50
média	7.5	27.5
desvio padrão	9.574271078	17.07825128
correlação	0.764470787	

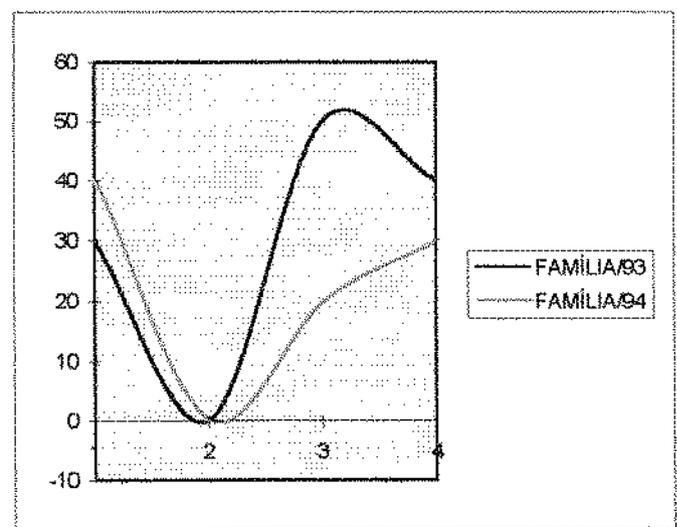
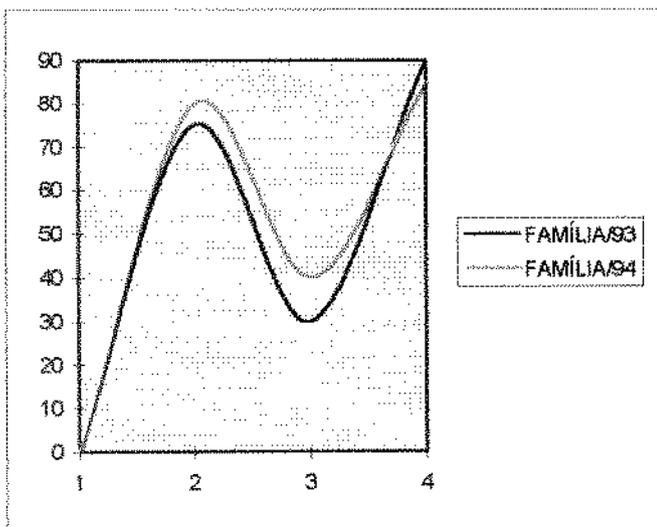


LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE FAMÍLIA, INTERNATO

MASCULINO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
ICM1	0	0
ICM2	75	80
ICM3	30	40
ICM4	90	85
média	65	51.25
desvio padrão	41.3067791	39.66001345
correlação	0.988110677	

FEMININO	FAMÍLIA/93	FAMÍLIA/94
ICF1	30	40
ICF2	0	0
ICF3	50	20
ICF4	40	30
média	30	22.5
desvio padrão	21.60246899	17.07825128
correlação	0.632455532	

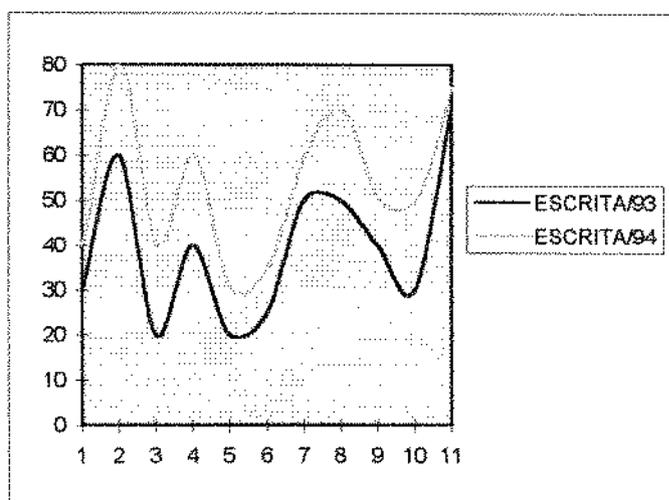
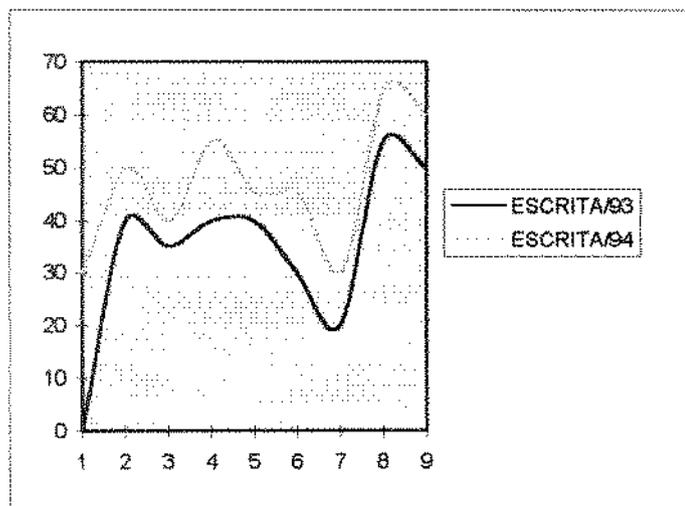


LEGENDA
 ICM - Internato Controle Masculino
 ICF - Internato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL LEITURA E ESCRITA, EXTERNATO

MASCULINO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
EEM1	0	30
EEM2	40	50
EEM3	35	40
EEM4	40	55
EEM5	40	45
EEM6	30	45
EEM7	20	30
EEM8	55	65
EEM9	50	60
média	34.44444444	46.66666667
desvio padrão	16.47809994	12.24744871
correlação	0.903262652	

FEMININO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
EEF1	30	40
EEF2	60	80
EEF3	20	40
EEF4	40	60
EEF5	20	30
EEF6	25	35
EEF7	50	60
EEF8	50	70
EEF9	40	50
EEF10	30	50
EEF11	70	75
média	39.54545455	53.63636364
desvio padrão	16.50068869	16.74677717
correlação	0.938425187	

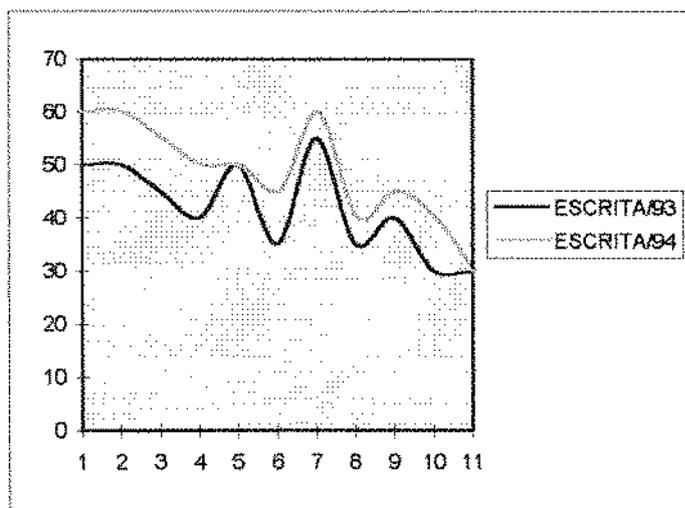
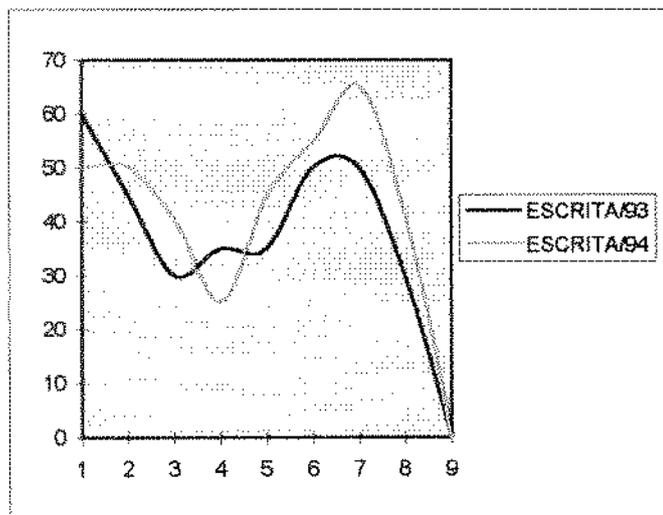


LEGENDA
 EEM - Externato Experimental Masculino
 EEF - Externato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE LEITURA E ESCRITA, EXTERNATO

MASCULINO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
ECM1	60	50
ECM2	45	50
ECM3	30	40
ECM4	35	25
ECM5	35	45
ECM6	50	55
ECM7	50	65
ECM8	30	40
ECM9	0	0
média	37.22222222	41.11111111
desvio padrão	17.34054337	19.00292375
correlação	0.883015654	

FEMININO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
ECF1	50	60
ECF2	50	60
ECF3	45	55
ECF4	40	50
ECF5	50	50
ECF6	35	45
ECF7	55	60
ECF8	35	40
ECF9	40	45
ECF10	30	40
ECF11	30	30
média	41.81818182	48.63636364
desvio padrão	8.738628975	9.770084209
correlação	0.910399105	

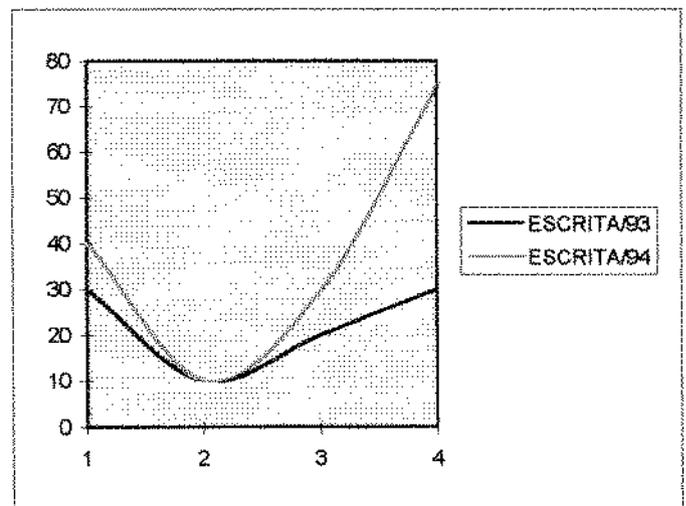
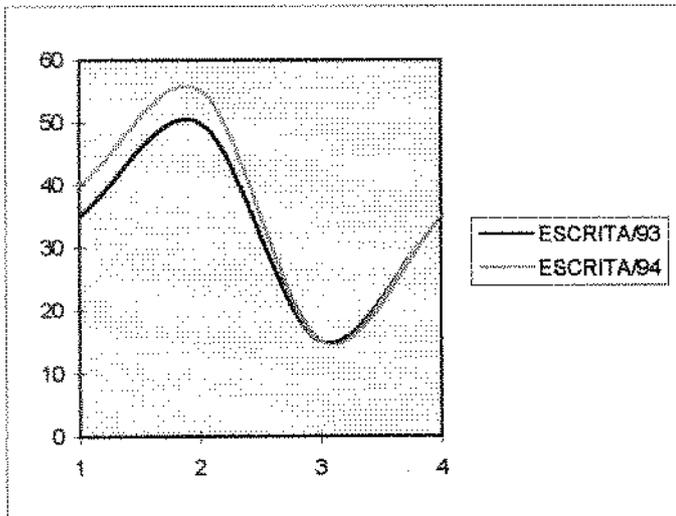


LEGENDA
 ECM - Externato Controle Masculino
 ECF - Externato Controle Feminino

GRUPO EXPERIMENTAL LEITURA E ESCRITA, INTERNATO

MASCULINO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
IEM1	35	40
IEM2	50	55
IEM3	15	15
IEM4	35	35
média	33.75	36.25
desvio padrão	14.36140662	16.52018967
correlação	0.992259346	

FEMININO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
IEF1	30	40
IEF2	10	10
IEF3	20	30
IEF4	30	75
média	22.5	38.75
desvio padrão	9.574271078	27.19528145
correlação	0.848135713	

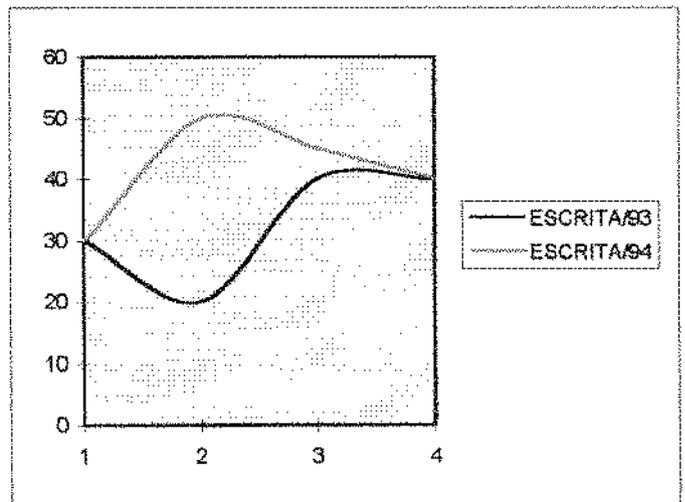
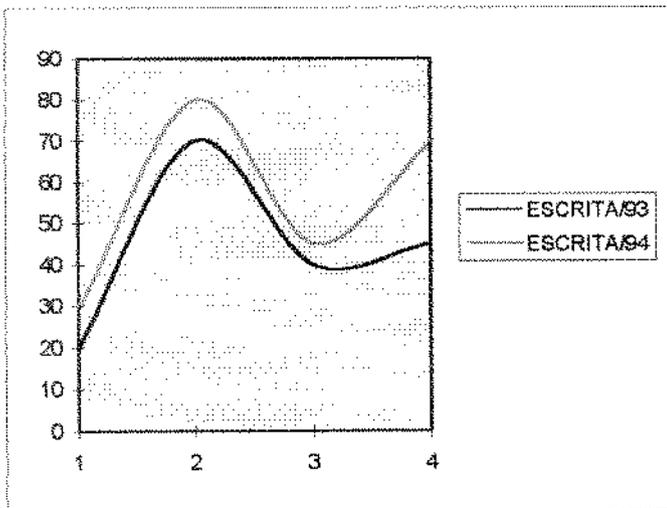


LEGENDA
 IEM - Internato Experimental Masculino
 IEF - Internato Experimental Feminino

GRUPO CONTROLE LEITURA E ESCRITA, INTERNATO

MASCULINO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
ICM1	20	30
ICM2	70	80
ICM3	40	45
ICM4	45	70
média	43.75	56.25
desvio padrão	20.5649378	22.86737122
correlação	0.925894291	

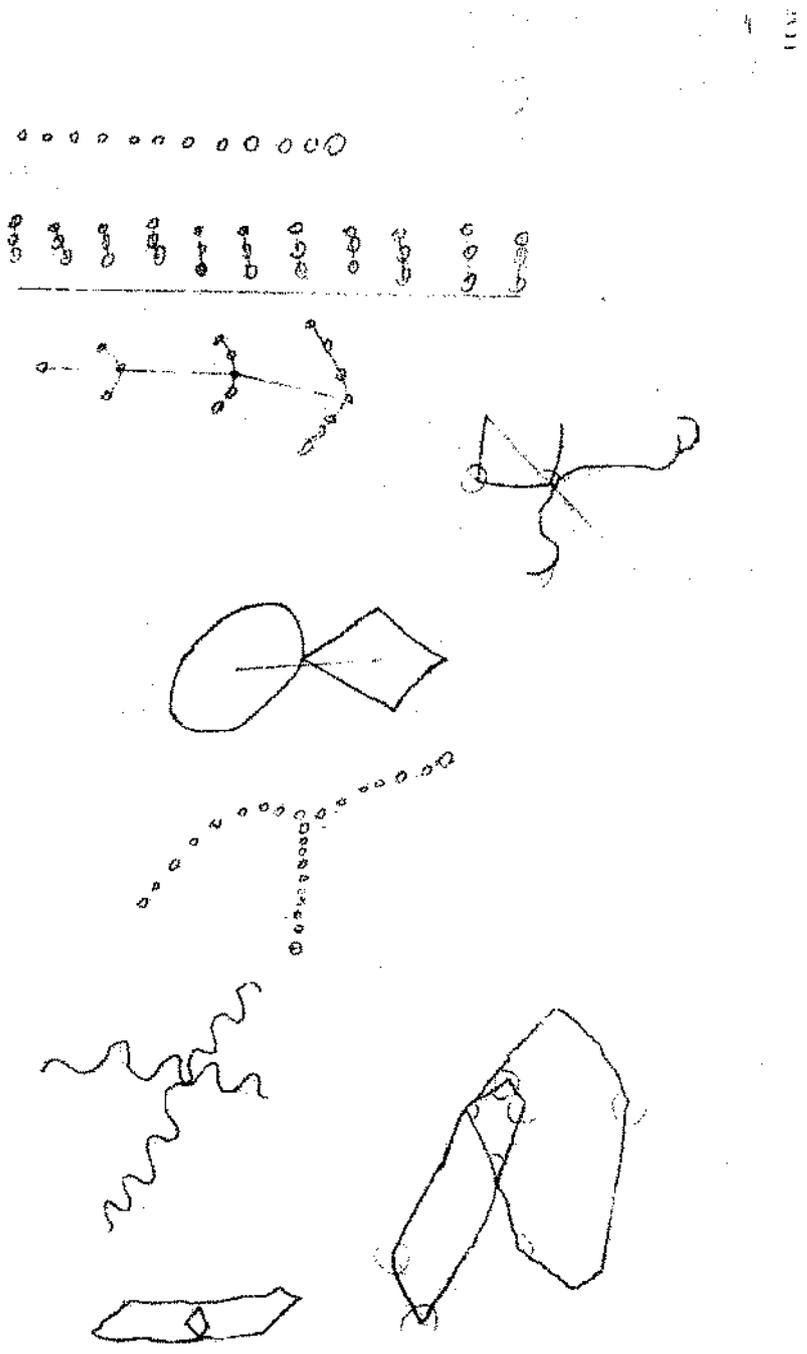
FEMININO	ESCRITA/93	ESCRITA/94
ICF1	30	30
ICF2	20	50
ICF3	40	45
ICF4	40	40
média	32.5	41.25
desvio padrão	9.574271078	8.539125638
correlação	-0.254823596	



LEGENDA
 ICM - Internato Controle Masculino
 ICF - Internato Controle Feminino

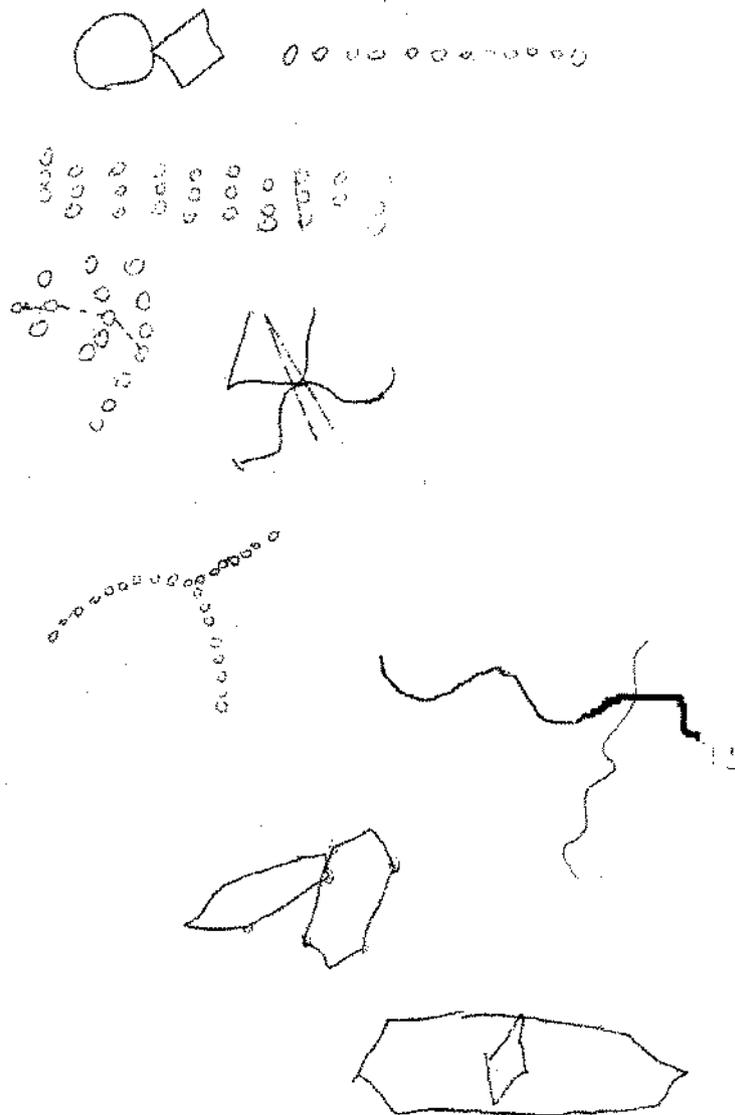
ANEXO XXXIV

**Teste Gestáltico Bender de um
menino, em 1993.**



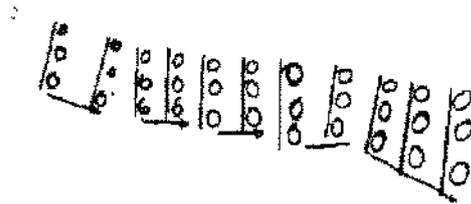
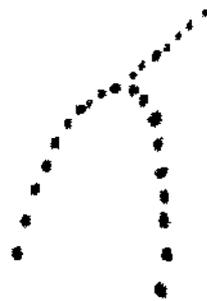
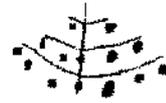
ANEXO XXXV

**Teste da mesma criança, em 1994,
após a grupoterapia. Observar a
diminuição das figuras, como dado
mais evidente.**



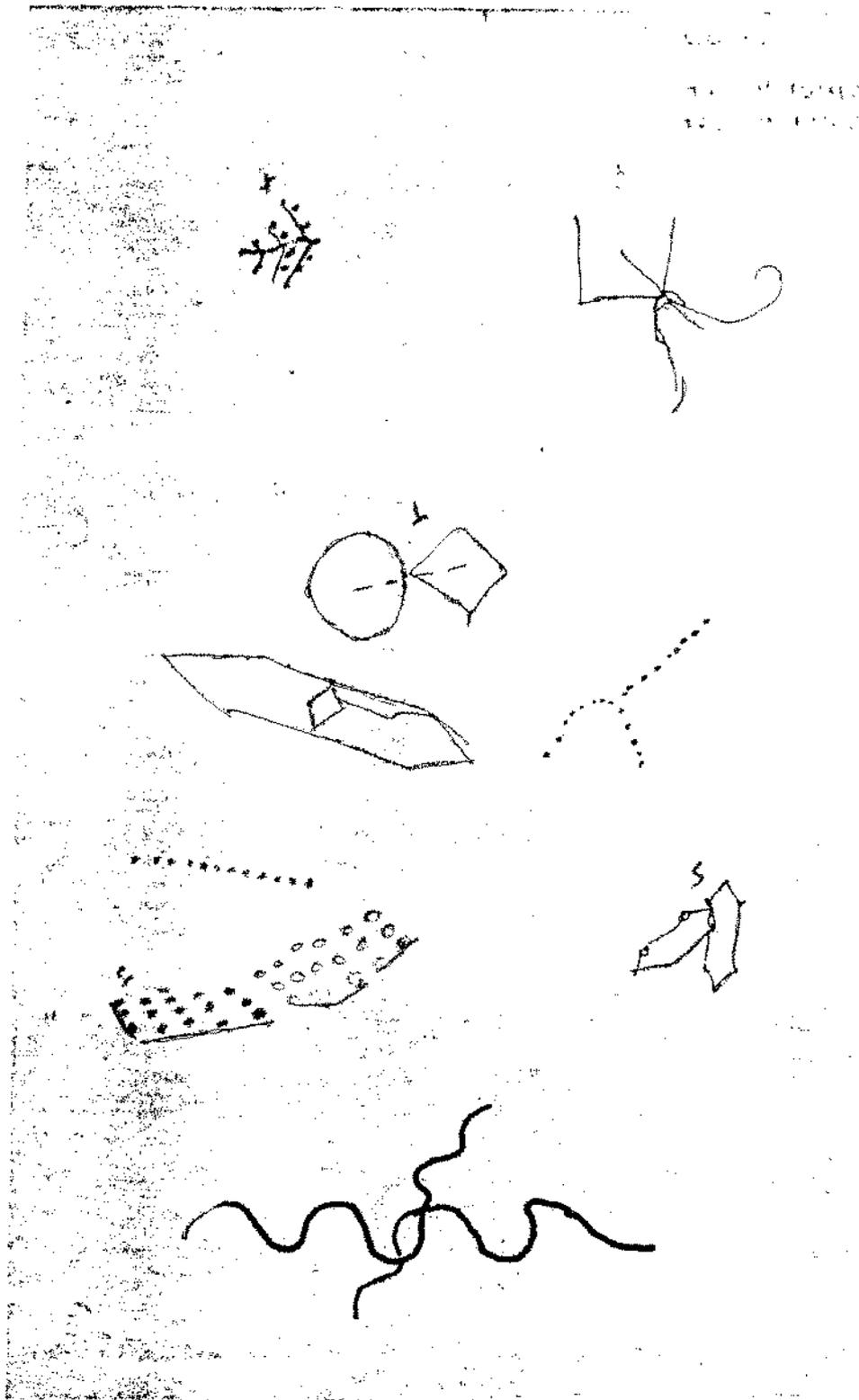
ANEXO XXXVI

Teste Gestáltico Bender de uma menina, em 1993



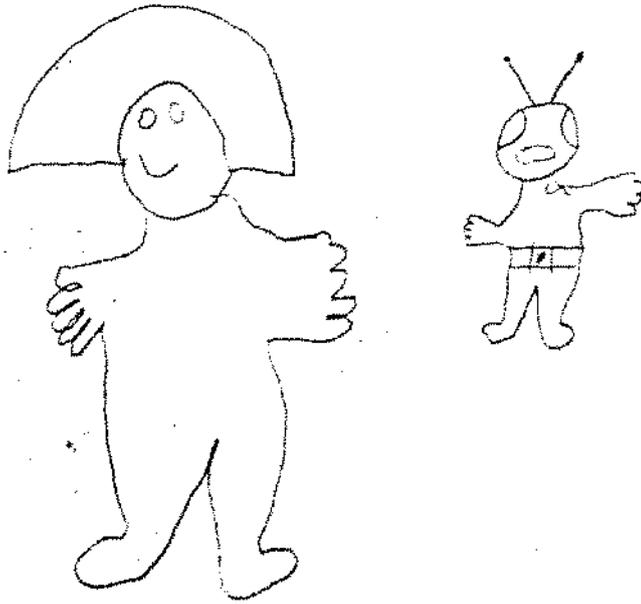
ANEXO XXXVII

**Teste da mesma menina, em 1994,
com discreta melhora quanto ao
espaço aproveitado e direções.**



ANEXO XXXVIII

**Figura masculina, de uma criança
no início do projeto, em 1993.**



ANEXO XXXIX

**Figura feminina, da mesma criança,
também em 1993.**



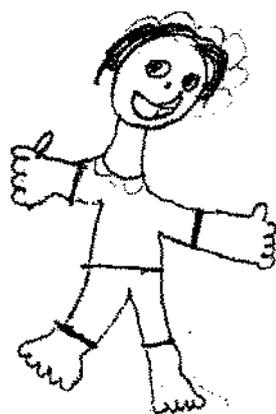
ANEXO XL

As mudanças nos desenhos de figuras humanas, de 1993 para 1994, das crianças do grupo experimental, foram muito significativas, como por exemplo, no desenho a seguir, onde começam a aparecer os detalhes do rosto, pescoço mais definido e roupas.



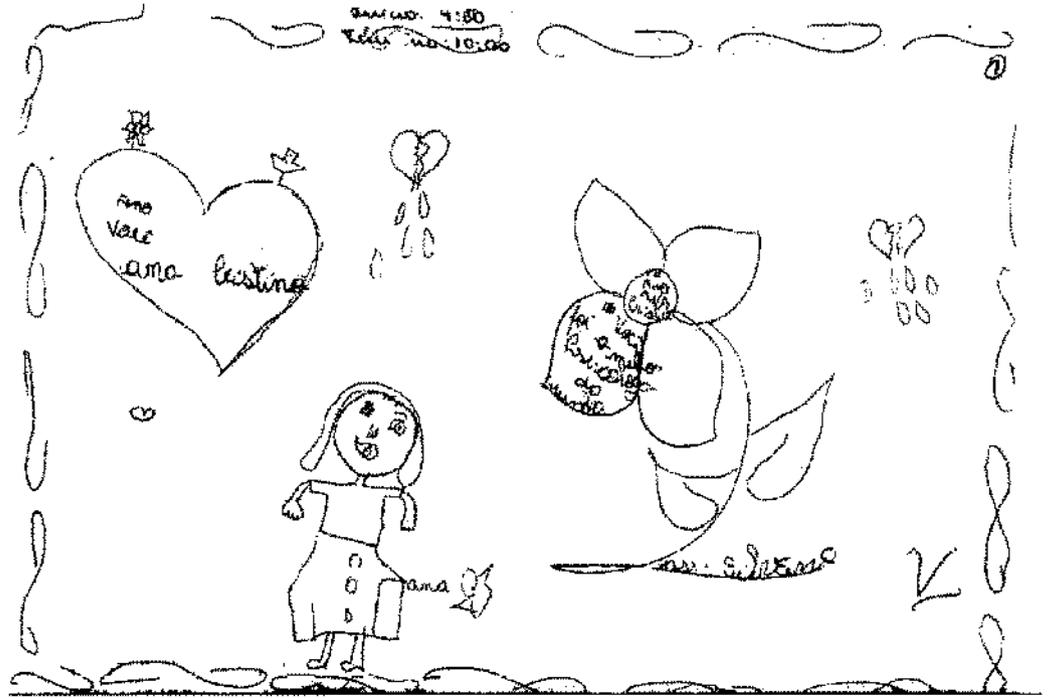
ANEXO XLI

Também na figura feminina observamos indicações de amadurecimento emocional, no desenho de 1994, após a grupoterapia.



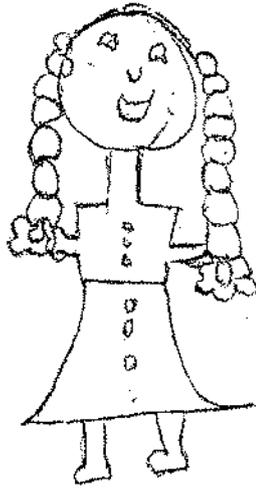
ANEXO XLII

**Desenho da figura feminina, feito
por uma menina, em 1993.**



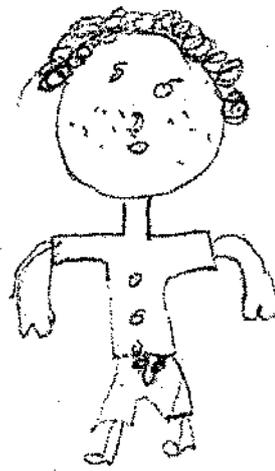
ANEXO XLIII

**Desenho da figura feminina, pela
mesma menina, depois de um ano
de grupoterapia.**



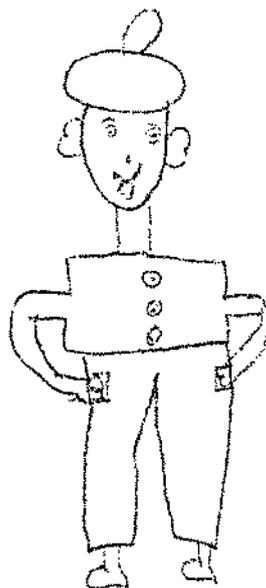
ANEXO XLIV

**Desenho de um menino, feito pela
mesma menina, em 1993.**



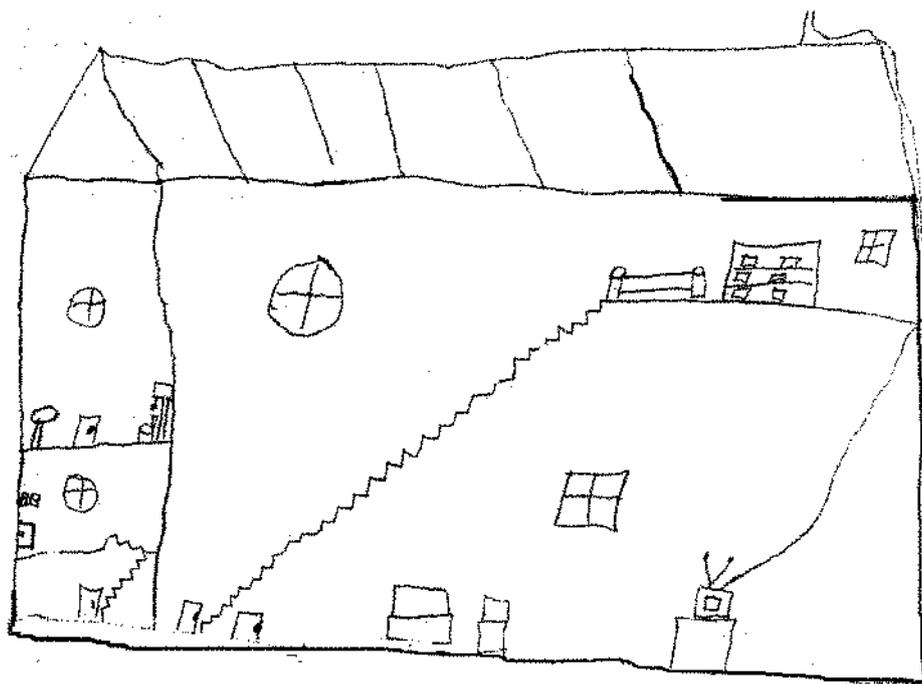
ANEXO XLV

Desenho da figura masculina, feito pela mesma menina, após a grupoterapia. A figura aparece melhor estruturada, com detalhes do corpo, rosto e vestes mais definidos.



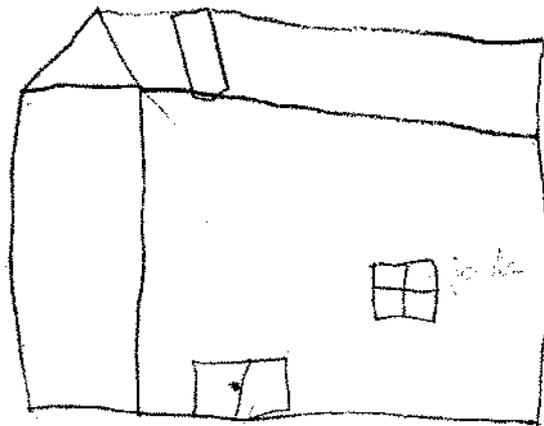
ANEXO XLVI

**O desenho da casa, em 1993,
apresenta, pela transparência,
traços evidentes de imaturidade.**



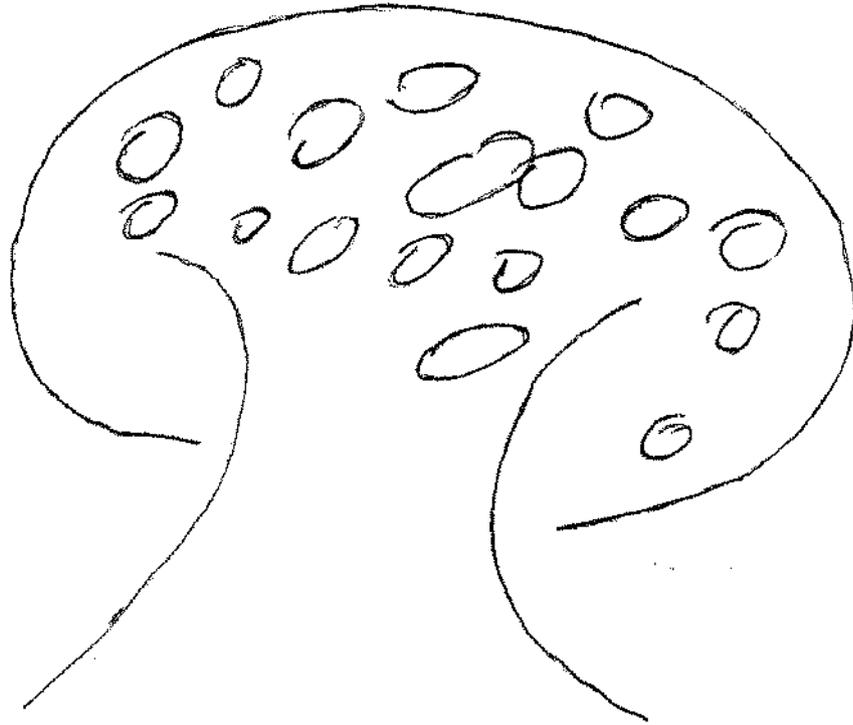
ANEXO XLVII

**Depois de um ano de grupoterapia,
a mesma criança não representa
mais o interior da casa, em
transparência.**



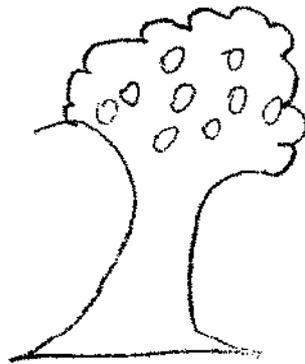
ANEXO XLVIII

**A primeira árvore, do mesmo
menino, em 1993.**



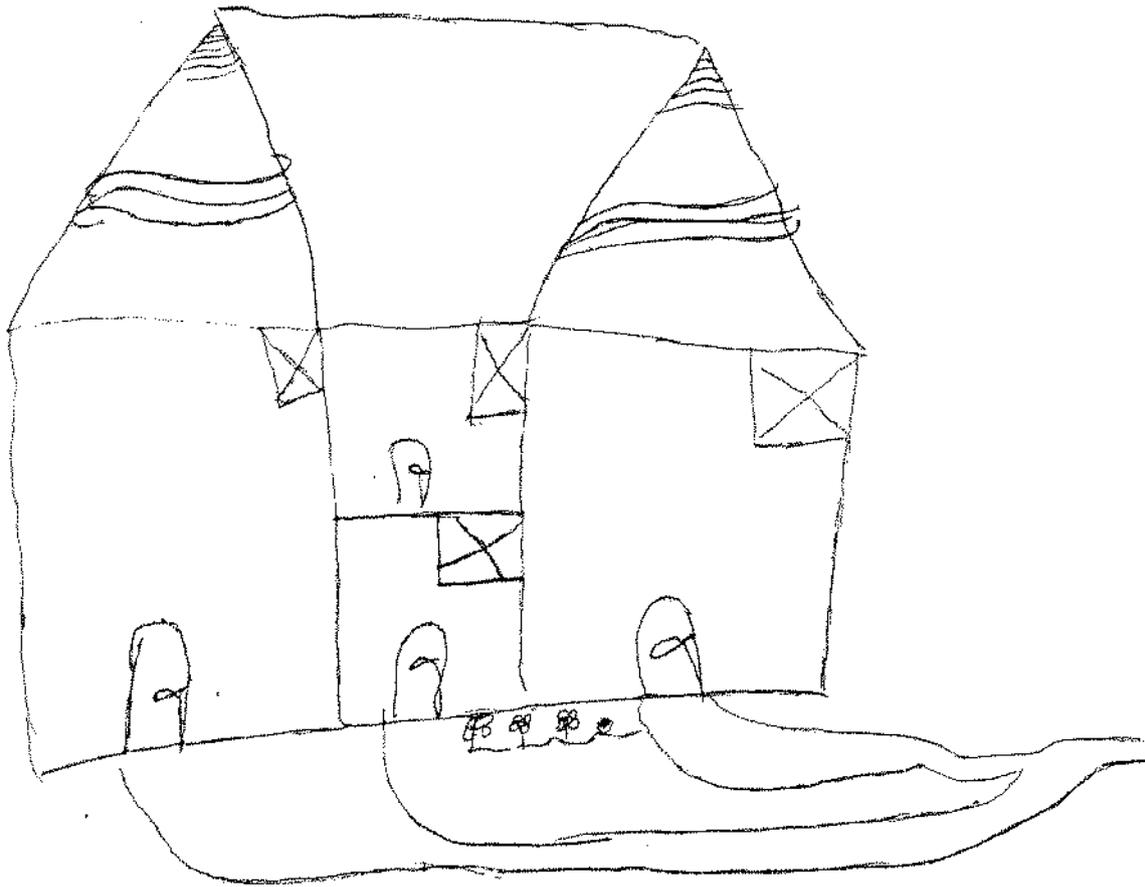
ANEXO XLVIX

Na reavaliação do HTPF, o mesmo menino faz uma árvore menor e com linha de solo.



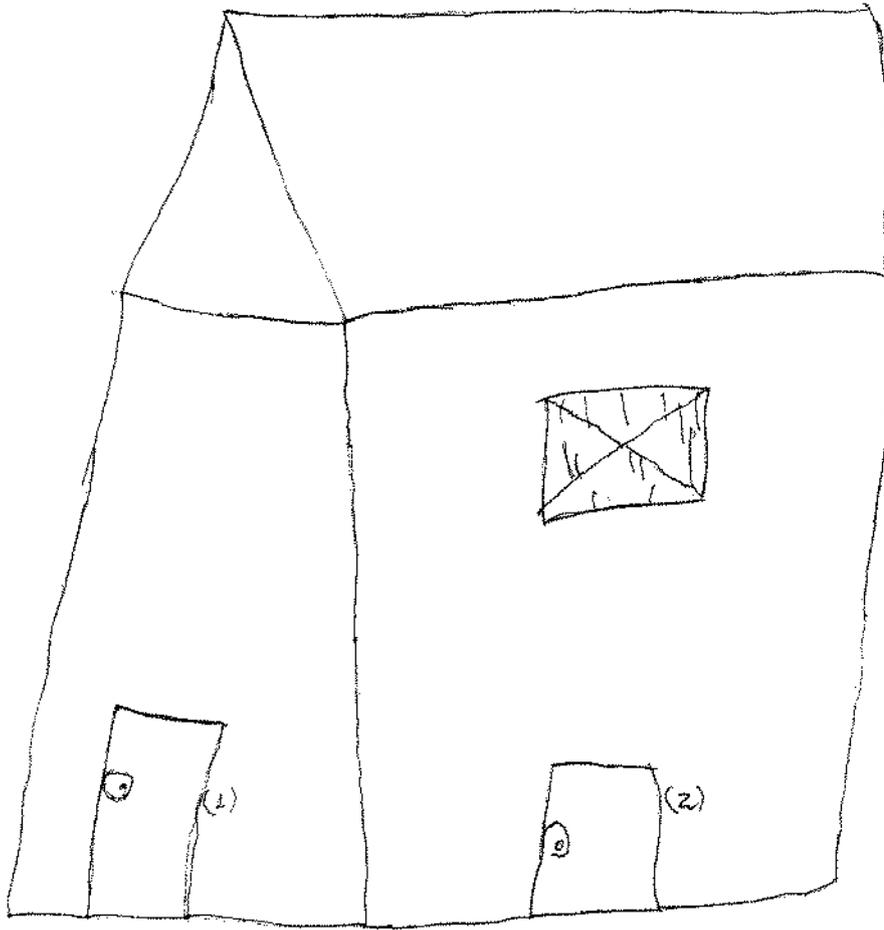
ANEXO L

**Casa de uma menina, no início do
projeto, em 1993.**



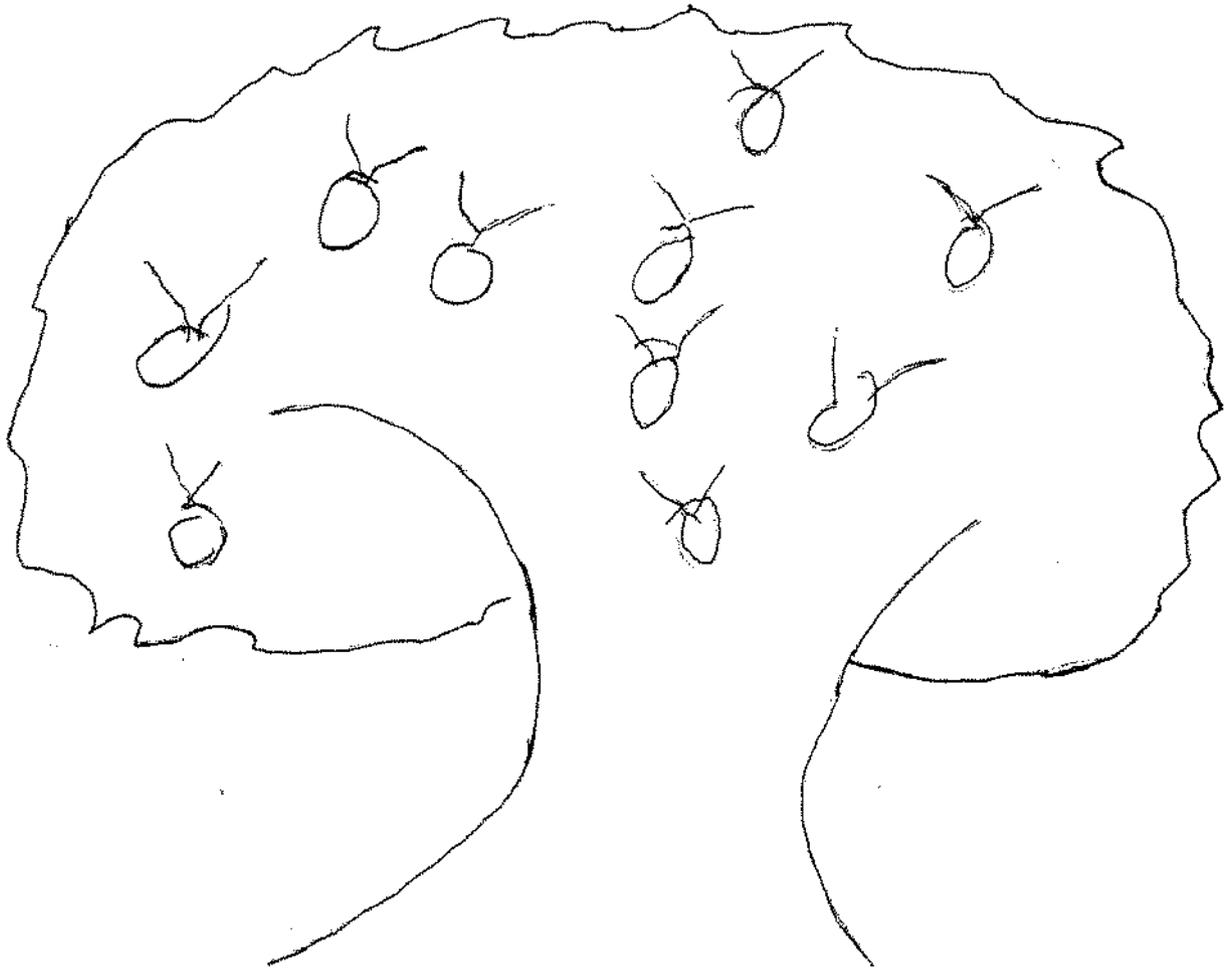
ANEXO LI

A mesma menina, em 1994, revela características de sua faixa etária, como melhor definição dos detalhes da casa, portas e janelas.



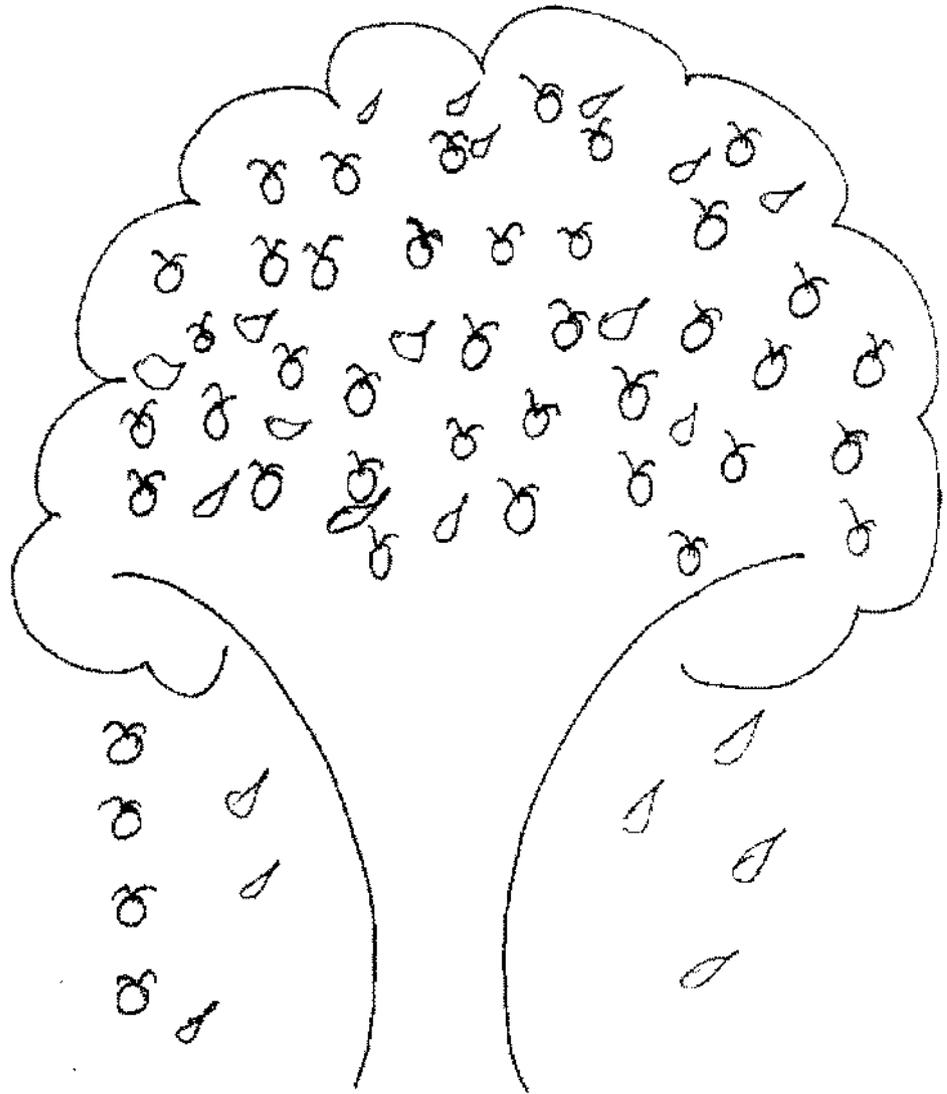
ANEXO LII

**A árvore, da mesma menina,
em 1993.**



ANEXO LIII

Apesar de não ter revelado muitas mudanças sob o ponto de vista estrutural, notamos uma melhora qualitativa, além do aproveitamento do espaço.



ANEXO LIV

No desenho da família, as mudanças foram muito significativas, conforme mostra a comparação do desenho feito por uma criança, em 1993, com o desenho seguinte, de 1994.



ANEXO LV

Em 1994, a estruturação da família, detalhes do rosto e do corpo, de seus integrantes, são bem melhores do que no desenho anterior.



ANEXO LVI

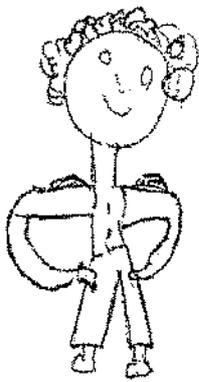
A família a seguir, desenhada no ano de 1993, apresenta diferenças de estruturação e integração, dois desenhos com omissão de partes do corpo, além de desorganização no espaço oferecido pelo papel.



ANEXO LVII

Em 1994, a mesma menina foi capaz de fazer uma representação da família com figuras melhor estruturadas, com detalhes de roupa, no rosto e com aperfeiçoamento da organização no papel.

pai 135a



meio 12a



pai 10a





XI. SUMMARY

In May 1993 we began a project using Romain-Thiers Sociopsychomotricity in three institutions which care for low socio-economic level children in boarding and semi-open boarding situations in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil. In each institution, the project was developed in groups of six children chosen to undergo therapy and six children chosen to be a control group. The two groups were composed of children aged seven to nine years old. By the end of the project we had worked with forty six children.

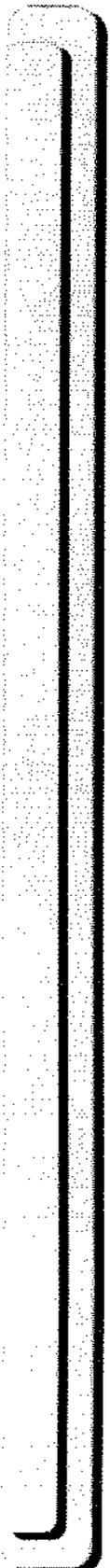
All of the children involved in the project were initially evaluated by the following tests: Coloured Progressives Matrices-Raven Infantile (intelligence), House, Tree, Person and Family-HTPF (personality), A Visual Motor Gestalt Test-Bender Test (perception, vision, motor and emotional maturity) as well as reading and writing exams. One year later, the children were re-evaluated with the same instruments.

The objective of this work was to verify the possibilities of the development and reconstruction of Infantile Identity of these children through a group therapy that would involve corporal proposals and differentiated psychomotricity work with an analytical reading that would favor the recapturing of different stages of psychosexual development according to Freud.

The analyses of the results, comparing the beginning and the end of the experiment and the groups of experiment and control, demonstrated in both groups, that there was progress in intellectual, motor and cognitive development. In the HTPF test and the evaluation of emotional maturity in Bender test, however,

we perceived considerable differences in the emotional development of the experimental group compared to control group, which on the contrary, had an inferior performance compared to the preceding year. Because this is a therapy based on sociopsychomotricity and corporal proposals, besides quantitative data in the final analysis, it was possible to obtain important data from the qualitative point of view in the appreciation of drawings, especially those of the human figure and family.

This work, besides analyzing a series of variables and factors related to the development of Infantile Identity, can principally in light of HTPF and Bender evaluation demonstrate how necessary and urgent it is to develop psychotherapies adapted to populations of lowest socio-economic level children and to the institutions which aid them and which traditionally offer them only space, food and instruction.



XII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, Julian de, MARCELLI, Daniel. **Manual de Psicopatologia Infantil**. 2ª ed, Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

_____ **Manuel de Psychiatrie de L'Enfant**. 10ª ed. Paris: Masson Éditeurs, 1971.

ALTOÉ, Sônia. **Infâncias Perdidas**. Rio de Janeiro: Xenon Editora, 1990.

ANZIEU, Didier. **O Eu- Pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

_____ **O Grupo e o Inconsciente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya. **Vivências clínicas de um grupo de mães, cujos filhos estão em ludoterapia**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1991.

AUCOUTURIER, B. DARRAULT, I. EMPINET, J. L. **A Prática psicomotora, reeducação e terapia**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1986.

AULAGNIER, Pierra. **Violência da Interpretação**. 1975, Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1979.

BARANGE, W. **Contribuições ao conceito de objeto em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

- BAREMBLIT, G. **Grupos de Teoria e Técnica**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____ Elementos e propósitos de uma leitura de corpo com instituição.
In Revista de Clínica e Análise Grupal - ano 2, número 2, janeiro e fevereiro, 1977.
- BARONE, Leda. **Do Ler o Desejo ao desejo de Ler**. Petrópolis: Vozes Editora, 1993.
- _____ Raimon: Uma Possibilidade de Revelação do Sentido Inconsciente dos Distúrbios de Aprendizagem. In: **Psicopedagogia**. 1ª ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1992.
- BENDER, Laretta. **Test Gestaltico Visomotor**. 7ª ed. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.
- BERGER, Peter I. & LUCKMANN, Thomas. 1966. **A construção social da realidade**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BION W. R. **Experiências com Grupos**. 1961. 2ª ed. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O Teste do Desenho como Instrumento de Diagnóstico da Personalidade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1969.

- CIAMPA, Antonio da Costa & COSTA, Márcia Regina da. **Teoria e Pesquisa**. Série Cadernos de Identidade. Organizado por Ana Zahira Bassit et al. São Paulo: Cadernos PUC/SP, 20, 1985.
- _____. Identidade. In: **Psicologia Social: o homem em movimento**. Organizado por Sílvia Lane e Wanderley Codo. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CUNHA, S. Ezequiel. **Estatística descritiva na Psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978.
- DECHERF, Gérard. **Édipo em Grupo**. 1981. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1986.
- DOLTO, Françoise. **A Imagem Inconsciente do Corpo**. 1984. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- DYCHTOWALD, Ken. **Corpomente**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- EDUNCANDÁRIO GETÚLIO VARGAS. **Características e Funcionamento do Educandário Getúlio Vargas**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 1994.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Lei Federal nº 8069 para regulamentação dos artigos 204 e 227 da Constituição Federal**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Secretaria Municipal da Criança e Adolescência - SEMCA, 1993.

FONSECA Vitor. **Da filogênese à ontogênese da motricidade**. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____ e Mendes Nelson. **Escola, escola, quem és tu?**. 1ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Psicomotricidade**. 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREUD, S. La Afición y La Melancolia. In: **Obras completas**. 1913-1917. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. I. 1967.

_____ El “Yo” y El “Ello”. **Obras Completas**. 1923. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. II. 1967.

_____ La Feminidad. In: **Obras completas**. 1916-1917. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. II. 1967.

_____ La Organización Genital Infantil. In: **Obras completas**. 1923. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. II. 1967.

_____ La Sexualidade Infantil In: **Obras completas** 1929. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. I. 1967.

_____ Psicologia de las Massas. In: **Obras Completas**. 1921. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. I. 1967.

_____. **Sobre La Sexualidad Femenina**. In: **Obras completas** 1931. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. II. 1967.

_____. **Totem y Tabu**. In: **Obras Completas**. 1913-1914. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. II. 1967.

_____. **Una Teoria Sexual**. In: **Obras completas**. 1929. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, Vol. I. 1967.

GOODENOUGH, Florence L. **Test de Inteligência Infantil**. 1951. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965.

HABERMAS, Jürgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. 1976. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

HAMMER, Emanuel F. **Aplicações Clínicas dos Desenhos projetivos**. 1976. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida - felicidade, liberdade e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

HINSHELWOOD, R. D. **Dicionário do Pensamento Kleiniano**. 1991. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1992.

JAITIN, Rosa. Las Interrelaciones fantasmáticas del psiquismo infantil. In: **Revista de Psicología Y Psicoterapia de Grupo**. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo, 1994.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da Criança**. 1932. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1969.

_____. A Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo: Sua História e Significado. In: **Novas Tendências da Psicanálise**. Organizado por Melanie Klein e outros. 1953. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. S.A. 1980.

_____. Algumas conclusões Teóricas Sobre a Vida Emocional do Bebê. In: **Os Progressos da Psicanálise**. Organizado por Joan Riviere. 1952. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A. 1982.

_____. Sobre A Observação Do Comportamento Dos Bebês. In: **Os Progressos da Psicanálise**. Organizado por Joan Riviere. 1952. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A. 1982.

_____. e Riviera J. **Amor, Ódio e Reparação**. 1937. 2ª Ed. São Paulo: Imago Editora, 1975.

KOCH, Karl. **Teste da Árvore**. 1949. 2ª. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

- KOLCK, Odette Lourenção van. **Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico**. São Paulo: EPU, 1984.
- KOPPITZ, Elizabeth Münsterberg. **Test Gestáltico Visomotor para Niños**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1968.
- LA PASSADE, G. **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- LAPLANCHE J. e PONTALIS J. B. 1967. **Vocabulário de Psicanálise**. 7ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LE BOUCH, J. **Educação Psicomotora, a psicocinética na idade escolar**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1988.
- _____. **O Desenvolvimento Psicomotor do nascimento até seis anos**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1988.
- _____. **Vers une science du mouvement humain**. Paris: Les éditions ESF, 1971.
- LE CAMUS, Jean. **O Corpo em Discussão, da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1986.

LÉVI- Strauss, C. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

McDOUGALL, JOYCE. **Teatros do Corpo**. 1989. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991

_____ **Conferências Brasileiras**. Rio de Janeiro: Xenon Editora, 1987.

_____ **Em Defesa de Uma Certa Anormalidade** (Teoria e Clínica Psicanalítica). Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1983.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, 1976.

MAUTNER, Anna Verônica. Cidadania e alteridade. In: **A cidadania em construção**. Organizado por Mary Jane Paris Spink. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MEREA, E. César. Os conceitos de objeto na obra de Freud. In: **Contribuições ao Conceito de Objeto em Psicanálise**. Organizado por W. Baranger e colaboradores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEZAN, R. **Freud, pensador da cultura**, 1985. São Paulo, Brasiliense, 1990.

NICK, Eva e KELLNER, Sheila. K. R. de O. **Fundamentos de Estatística para as ciências do comportamento**. Rio de Janeiro: Editora Renes, 1971.

OLIVEIRA, Sonia Grubits G. **Bororo: Identidade em Construção**. Campo Grande MS: Gráfica do Colégio D. Bosco, 1993.

Dos brinquedos de Melanie Klein aos fios, bolas, lápis, colas, tesouras do Ramain-Thiers. In: **Revista da Associação de Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ano II nº 4**, organizada por G. S. Leite e colaboradores. São Paulo: Cetec, 1993.

PEREIRA, Darcy. **Efeitos do Método Ramain no Rendimento Escolar de Alunos de Escolas de 1º Grau no Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1972.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 1967. Rio de Janeiro: Ed. forense, 1969.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **El Proceso Grupal, Del psicoanálisis a la psicologia social**. 1971. 6ª ed. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1981.

Teoria do Vínculo. 4ª ed. São Paulo: Ed Martins Fontes, 1991.

POPPOVIC, Ana Maria. **Teste Metropolitano de Prontidão-Forma R: Manual de Aplicação**. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica Ltda, 1966.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE. **Projeto de Lei nº 03/93-Criação na Estrutura organizacional da prefeitura de Campo Grande da Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente.** Campo Grande, Mato Grosso do Sul: 1993.

RAMAIN, Simonne et FAJARDO, Germain. **Perception de Soi par L'attitude et le Mouvement.** Paris: EPIsa Editeurs, 1977.

RAVEN, J. C. **Teste das Matrizes Progressivas Escala Geral.** Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada LTDA.- CEPA, 1977.

RAVEN, J. C., RAVEN, Dr. John, COURT, Dr. J. H. **Manual das Matrizes Progressivas Coloridas, Escala Especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

ROMANO, Esther. Notas sobre objetos fobígeno e acompanhante: uma abertura em direção ao "espaço" da cultura. In: **Contribuições ao conceito de objeto em Psicanálise.** Organizado W. Baranger e colaboradores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

ROUANET, S. O Olhar iluminista. In: **O Olhar.** Organizado por A. Novaes, São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- SANTUCCI H. E GILIFRET - GRANJON N. Prova Gráfica de Organização Perceptiva (segundo o teste de L. Bender) In: **Manual Para O Exame Psicológico de Crianças**. Organizado por René Zazzo. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.
- SCHUTT, Bernardo A. Natureza e status do objeto na obra de J. O. Wisdon. In: **Contribuições ao Conceito de Objeto em Psicanálise**. Organizado por W. Baranger e colaboradores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL da CRIANÇA e do ADOLESCENTE. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Campo Grande, Mato Grosso do Sul: 1993.
- SEGAL, Hanna. **Introdução À Obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.
- SPINK, Mary Jane Paris Spink. A medicina e o poder de legitimação das construções sociais de igualdade e diferença: uma reflexão sobre cidadania e gênero. In: **A cidadania em construção**. Organizado por Mary Jane Paris Spink. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- THIERS, Solange. **Sócio-Psicomotricidade Romain- Thiers/ Uma leitura emocional, corporal e social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____ e GARRITANO Eliana Júlia (organizadoras). **Teoria e Técnica Raimon-Thiers**, vol 1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro, CESIR, 1993.

THIERS, Solange. **A Sócio-Psicomotricidade. Raimon-Thiers - Uma Mudança conceitual**. Rio de Janeiro: CESIR, Biblioteca Nacional. Registro número 74485, 1992.

_____ **Orientador Terapêutico para adolescentes-AD**. Rio de Janeiro: CESIR, Biblioteca Nacional. Registro número 78.695, 1992.

_____ **Orientador Terapêutico para adultos-E**. 1992. Rio de Janeiro: CESIR, Biblioteca Nacional Registro nº 74307 e 75307, 1995.

_____ **Orientador terapêutico para crianças-CR**. Rio de Janeiro: CESIR, Biblioteca Nacional. Registro número 775307, 1992.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

ZAZZO, René. **Manual Para O Exame Psicológico da criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. 1ª ed, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1993.