

**Crianças com dificuldades escolares:  
uma abordagem terapêutica com contos de fada.**

**ERRATA**

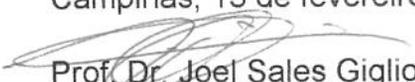
<b>Página</b>	<b>Linha</b>	<b>Onde se lê:</b>	<b>Leia-se:</b>
74	8	crianças moralmente diferentes	crianças moralmente deficientes
74	22	a)	b)
75	33	b)	c)
75	37	c)	d)
75	43	d)	e)
103	3 a 9	1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.	a), b), c), d), e), f), g)
103	38	ajuda--lo	ajudá-lo
104	3	quer as coisas...	“quer as coisas...
104	10	nada digno de nota	apresentou enurese noturna até os 8 anos de idade
109	6	e que gosta da escola..	e que gosta da escola.
121	22	A Cabra e os Sete Cabritinhos	O Lobo e os Sete Cabritinhos
147	7	(5 <sup>a</sup> . e 21 <sup>a</sup> . sessão)	(5 <sup>a</sup> . e 23 <sup>a</sup> . sessão)
147	11	(21 <sup>a</sup> . sessão)	(23 <sup>a</sup> . sessão)
155	21	25 <sup>a</sup> . sessão	26 <sup>a</sup> . sessão
159	8	J.	Juca
179	24	DIECKMANN (1985)	DIECKMANN (1986)
190	2	3 <sup>a</sup> ., 6 <sup>a</sup> ., 8 <sup>a</sup> . e 32 <sup>a</sup> . sessões	2 <sup>a</sup> ., 6 <sup>a</sup> ., 8 <sup>a</sup> . e 24 <sup>a</sup> . sessões
190	3	3 <sup>a</sup> . sessão	2 <sup>a</sup> . sessão
190	4	32 <sup>a</sup> . sessão	24 <sup>a</sup> . sessão
209	17	Usa chupeta.	Não usa chupeta.
225	11	Repetente por 4 anos na 1 <sup>a</sup> . série.	Repetente 4 anos: 2 anos a 1 <sup>a</sup> . série e 2 anos a 2 <sup>a</sup> . série.
243	9	n~zo	não
255	23	1982..	1982.

**ROSANA A. MELLI**

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES ESCOLARES: UMA  
ABORDAGEM TERAPÊUTICA COM CONTOS DE FADA.**

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação Ciências Médicas da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para obtenção do título de Mestre em Ciências Médicas, Área Saúde Mental.

Campinas, 13 de fevereiro de 2001.

  
Prof. Dr. Joel Sales Giglio  
Orientador

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS**

**CAMPINAS – 2001**

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

**ROSANA A. MELLI**

**CRIANÇAS COM DIFICULDADES ESCOLARES: UMA  
ABORDAGEM TERAPÊUTICA COM CONTOS DE FADA.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências Biomédicas.

Área de Concentração: Saúde Mental.

Orientador: Prof. Dr. Joel Sales Giglio.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS**

**CAMPINAS - 2001**

UNIDADE Bc  
N.º CHAMADA: T/UNICAMP  
M488c  
V. \_\_\_\_\_ Ex. \_\_\_\_\_  
TOMBO BC/ 44249  
PROC. 16-392107  
C  D   
PREÇO R\$ 11,00  
DATA 03/05/01  
N.º CPD \_\_\_\_\_

CM-00154702-8

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

M488c Melli, Rosana Aparecida  
· Crianças com dificuldades escolares : uma abordagem terapêutica  
com contos de fada / Rosana Aparecida Melli. Campinas, SP : [s.n.],  
2001.

Orientador : Joel Sales Giglio

Tese ( Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Ciências Médicas.

1. Psicologia Clínica. 2. Contos de fada – aspectos psicológicos.
3. Aprendizagem. 4. Jung, C.G (1875-1961). I. Joel Sales Giglio. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.
- III. Título.

---

---

# Banca examinadora da Dissertação de Mestrado

---

**Orientador: Prof. Dr. Joel Sales Giglio**

---

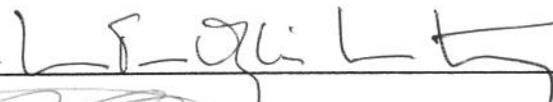
---

---

## Membros:

---

1. Prof. Dra. Elizabeth B. Zimmermann - Elizabeth Bauck Zimmermann

2. Prof. Dra. M<sup>te</sup> Tereza E. Nantoin - 

3. Prof. Dr. Joel Sales Giglio - 

Curso de pós-graduação em Ciências Médicas, Área de Concentração em Saúde Mental, da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

---

**Data:** 13 /02/01

---



Esta dissertação é dedicada ao meu pai  
e a minha mãe.  
Com todo amor, sou grata pelo apoio,  
incentivo, ajuda e carinho.



Ao professor **Joel Giglio** pela orientação segura com que me guiou no desenvolvimento deste trabalho

Aos professores **Maria Teresa Eglér Mantoan**, da Faculdade de Educação/Unicamp, **Eloisa Valler**, da Faculdade de Ciências Médica/Unicamp e **José Jorge Zacarias**, da Universidade São Judas Tadeu, pelas sugestões apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

Especialmente, à professora **Maria Teresa Eglér Mantoan** que, mesmo sem saber, sempre foi modelo para que eu desenvolvesse meu trabalho, buscasse sempre o meu aperfeiçoamento, inspirando-me a buscar níveis cada vez mais elevados de estudo.

A **Ilmara Fátima de Moraes** que sempre esteve presente na escrita da dissertação, fazendo sugestões, trazendo idéias, acatando minhas angústias e dúvidas, promovendo as modificações necessárias, contribuindo significativamente com o resultado deste trabalho.

Às crianças que participaram da pesquisa e que me deram um presente valioso: conviver e aprender com elas. O meu muito obrigada...

Aos colegas do ambulatório que me acolheram e fizeram-me sentir parte da equipe.

À equipe técnica e pedagógica do Colégio Dom José Lafayette, local onde trabalho, que, durante todos esses anos, me apoiou, me auxiliou, sendo tolerante durante todo o processo de realização deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

E, finalmente, a todos os colegas e amigos pelo apoio e incentivo constante.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

10/1/11

10/1/11

10/1/11

*O Conto de Fada e o mito expressam  
processos inconscientes e sua  
narração produz sempre um  
revivescimento e uma recordação de  
seu conteúdo, operando  
consequentemente, uma nova ligação  
entre a consciência e o inconsciente.*

JUNG



## SUMÁRIO

RESUMO.....	xvii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO:	
1. ERA UMA VEZ ... A LINGUAGEM SIMBÓLICA DOS CONTOS DE FADA .....	13
2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	33
3. O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE SEGUNDO JUNG.....	63
4. ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	79
5. APRESENTANDO A PESQUISA REALIZADA .....	95
6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
SUMMARY.....	237
GLOSSÁRIO.....	241
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	247
ANEXOS	259
A. Quadros de sessões de narrativas de contos de fada, por participante .....	261
B. Modelo de autorização assinada pelos pais dos participantes.....	275



## LISTA DE FIGURAS

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

Fig.1: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Giovani.....	126
Fig.2: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Giovani.....	127
Fig.3: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Giovani.....	128
Fig.4: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Giovani.....	129
Fig.5: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Giovani.....	130
Fig.6: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Giovani.....	134
Fig.7: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Rodolfo.....	138
Fig.8: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Rodolfo.....	141
Fig.9: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Rodolfo.....	141
Fig.10: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Rodolfo.....	142
Fig.11: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Rodolfo.....	143
Fig.12: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Rodolfo. ....	144
Fig.13: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Rodolfo.....	145
Fig.14: Desenho do conto “O Lobo e os 7 Cabritinhos”, realizado por Rodolfo.....	146
Fig.15: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Rodolfo.....	147
Fig.16: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Juca.....	150
Fig.17: Desenho do conto “Dona Ôla”, realizado por Juca.....	151
Fig.18: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Juca.....	152
Fig.19: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Juca.....	153
Fig.20: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Juca.....	154
Fig.21: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Juca.....	156
Fig.22: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Juca.....	157
Fig.23: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Léo. ....	160
Fig.24: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Léo. ....	161
Fig.25: Desenho do conto “Os Músicos de Bremen”, realizado por Léo.....	163
Fig.26: Desenho do conto “O Pássaro de Ouro”, realizado por Léo.....	164

부속 1

2

)

## LISTA DE FIGURAS

Fig.27: Desenho do conto “A Casa na Floresta”, realizado por Léo.....	164
Fig.28: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Léo.....	165
Fig.29: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Léo. ....	167
Fig.30: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Tina. ....	172
Fig.31: Desenho da casa do velho do conto “A Casa na Floresta”, realizado por Tina.....	174
Fig.32: Desenho do conto “O Moço do Moinho”, realizado por Tina.....	175
Fig.33: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Tina. ....	176
Fig.34: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Tina.....	177
Fig.35: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Tina.....	180
Fig.36: Desenho do conto “O Rei Sapo”, realizado por Tina.....	181
Fig.37: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Olavo.....	186
Fig.38: Desenho do conto “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”, realizado por Olavo....	187
Fig.39: Desenho do conto “O Patinho Feio”, realizado por Olavo. ....	189
Fig.40: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Olavo. ....	190
Fig.41: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Olavo.....	192
Fig.42: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Olavo. ....	193
Fig.43: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Olavo. ....	195
Fig.44: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Ruth. ....	198
Fig.45: Desenho do conto “Dona Ôla”, realizado por Ruth. ....	199
Fig.46: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Ruth. ....	200
Fig.47: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Ruth. ....	201
Fig.48: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Ruth. ....	203
Fig.49: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Ruth. ....	204







O conto de fada tem sido usado há séculos não só como entretenimento, mas também na educação de crianças e jovens e no tratamento de certos transtornos físicos e mentais, em diversas culturas. No âmbito da psicologia Analítica, de C.G. JUNG, os contos de fada representam uma expressão simples e pura dos conteúdos inconscientes. Como tal, são interpretados e utilizados na prática clínica, no atendimento de crianças, jovens e adultos. Dentro desse referencial, foram utilizados, em um ambulatório público de saúde mental, 20 contos de fada no atendimento grupal de 7 crianças, na faixa etária de 8 a 11 anos, com queixas de dificuldades de aprendizagem, associadas a outros sintomas de regressão psíquica, tais como: uso de mamadeira, baixa tolerância à frustração, fixação nas figuras parentais, entre outros. As crianças foram avaliadas através de instrumentos formais de avaliação psicológica, nas áreas cognitiva e afetiva, antes do início do tratamento e ao encerramento deste, após um ano de atendimento. O tratamento consistiu da narrativa de contos de fada, durante 33 sessões semanais, no período de março de 1998 a março de 1999. Após as narrativas, as crianças eram solicitadas a representar plasticamente, através de diversos recursos, a parte da história de que mais gostavam, qual o personagem de que mais gostavam ou que gostariam de ser. No final do atendimento, um conto foi escolhido para ser representado teatralmente, sendo os personagens sorteados entre os participantes que apresentaram a peça aos pais, na penúltima sessão de atendimento. As representações e identificações dos participantes, durante as sessões psicoterapêuticas, foram analisadas, amplificadas e interpretadas em uma perspectiva junguiana. Os resultados das avaliações iniciais e finais são apresentados e discutidos. Quatro das crianças receberam alta clínica no encerramento do atendimento psicoterapêutico proposto e três foram orientadas a buscar prosseguimento do processo terapêutico no serviço de psicologia do ambulatório.



## INTRODUÇÃO

*“Porque os contos ultrapassam as barreiras do cotidiano, permitem um passeio através do tempo. Há neles algo mais do que uma substituição ‘enfeitada’ da realidade. Falam de mistérios, do medo, do amor e da morte. São como uma árvore com raízes profundas inseridas no passado de todos os homens, e que, através das gerações, estende seus ramos, fornecendo sonho, beleza e alimento”.* (GIGLIO e SILVA, 1991, p. 20)



Os contos de fada, transmitidos de pais para filhos através dos séculos, encerram importantes considerações acerca da Psicologia Humana. Na verdade, os contos de fada são parábolas que narram a trajetória de vida da pessoa (CHINEN, 1997, p. 9). Sob este ponto de vista, são estudados e utilizados dentro do referencial teórico da Psicologia Analítica, de Carl Gustav JUNG.

Os contos de fada, cheios de imagens, são similares aos nossos sonhos e nossas fantasias que nos parecem tão misteriosos e tão impenetráveis quanto as florestas que muitos heróis têm que atravessar (BONAVENTURE, 1992, p. 9).

Para ZIMMERMANN (1991, p. 7), os contos de fada são expressões do inconsciente coletivo\* (ver Glossário), relatando experiências humanas em situações-limite, ou seja, de perigo, de transição e de transformação.

Muitos contos de fada descrevem seus personagens diante de muitas provações, tendo que combater bruxas, ludibriar gigantes, justamente porque o processo de crescimento na vida real geralmente é difícil: as crianças lidam com o abandono, com a separação de seus pais, com a crise financeira de sua família, com perdas de seus entes queridos, como avós, irmãos, pai ou mãe, com as dificuldades escolares, com a professora que nem sempre está disposta a ajudá-la, etc. Os adultos, por sua vez, lidam com o desemprego, o divórcio, a morte, a doença, etc. Finalmente, o jovem herói ou heroína conquista um reino e encontra o verdadeiro amor, simbolizando o que a maioria das pessoas conquista na vida real: encontram-se a si mesmas, ocupam um lugar na sociedade, assumem compromissos de casamento e de carreira.

Para VON FRANZ (1990, p. 68), o herói nas histórias de fadas é um salvador. Salva seu país e seu povo de dragões, bruxas e de outros males. Em muitas histórias, é ele quem encontra o tesouro escondido. Ele liberta de toda sorte de perigo. Ele restabelece as ligações de seu povo com a vida. Ele renova o princípio da vida.

Em muitas histórias, ele aparece excessivamente autoconfiante, chegando mesmo a ser destrutivo. Em outras, o herói aparece como uma vítima inocente de poderes malignos (p. 68).

Para essa autora, existe ainda uma figura de herói-trapaceiro, que tanto faz coisas boas como más e que liberta seu povo, mas também coloca-o em situações difíceis; ele

ajuda certas pessoas e destrói outras por engano ou distração. Então, ele é semi-diabólico, semi-salvador e, nestes casos, pode ser ou destruído, ou reformulado, ou transformado no final da história (p. 68).

De acordo com VON FRANZ (1990, p. 73), o herói é o restaurador da situação sadia, consciente, sendo ele um ego\* que restabelece o funcionamento normal e sadio de uma situação onde todos os egos da tribo ou nação estão desviando-se do padrão básico e instintivo da totalidade. Dessa forma, o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o Self\*.

Para ela, o herói parece ser o próprio Self e realiza completamente tudo que o Self quer que aconteça. Ele também é o Self, pois expressa as tendências salvadoras que ele tem. Assim, o herói apresenta este duplo caráter (de ego e de Self) (p. 73).

BONAVENTURE (1992, p. 12-14) ressalta que:

“muitos contos falam-nos de reis e rainhas, príncipes e princesas, dos aspectos nobres do ser humano ou daquilo que rege a situação; outros falam de raptos de belas princesas por dragões ou gigantes que assombram o país e de como o pequeno herói consegue dominar a besta e se casar com a princesa; outros contam como crianças perderam a mãe e ganharam uma madrasta, como conviveram com a rejeição e não foram esmagadas, pelo contrário, cresceram com essa experiência”.

VON FRANZ (1990, p. 9) descreve os contos de fada como a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do inconsciente coletivo e afirma que a importância dos mesmos para a investigação científica do inconsciente é superior a qualquer outro material.

Segundo VON FRANZ (1990, p. 33), os contos de fada representam arquétipos\* na sua forma mais simples, plena e concisa. Nesta forma pura, as imagens arquetípicas\* fornecem-nos as melhores pistas para a compreensão dos processos que ocorrem na psique coletiva; os contos espelham mais claramente as estruturas básicas da psique\*. O próprio JUNG (1968, p. 217) afirma:

“Nos mitos e contos de fada, tal como nos sonhos, a psique conta sua própria história e o interjogo dos arquétipos é revelado em seu ambiente

natural como 'formação, transformação / a eterna recriação da 'Mente eterna'." <sup>1</sup>

Os contos de fada usam a linguagem simbólica\* do inconsciente, ou seja, falam diretamente com a criança, sem intermediação da razão ou de explicações, conselhos ou sermões. Falam, através de imagens, que vão conversar com as bruxas, os monstros, os medos que assustam a criança. As fadas ou a espada mágica ajudam-na a adquirir forças para vencer o que a amedronta ou preocupa. Enquanto a criança não soluciona o seu conflito inconsciente, ouve ou lê a história muitas vezes, até que o resolve. Esse é um dos motivos para os constantes pedidos para que lhe contem a mesma história novamente (PAVONI, 1989, p.10).

Para BONAVENTURE (1992, p. 16),

“um a um todos os momentos do conto são recuperados, revividos pela nossa imaginação. Nesse momento, começam a surgir dentro de nós lembranças de nossas experiências de vida”.

Isto acontece porque os contos de fada são manifestações psíquicas que refletem a natureza da alma. São histórias que se passam no nosso interior e que usam uma linguagem simbólica. O símbolo\* é a linguagem do inconsciente e é a mesma linguagem dos sonhos, dos mitos, dos contos de fada (PAVONI, 1989, p. 20).

“Os mitos explicam, auxiliam e promovem as transformações psíquicas que se passam tanto no nível individual como no coletivo de uma determinada cultura. Revelam e induzem as transformações da energia psíquica\* que acontecem no inconsciente, seja na sua dimensão pessoal, seja na coletiva”. (ULSON, 1996, p. 43)

PAVONI (1989, p. 5 - 17) faz uma análise de sua prática pedagógica à luz da Psicologia junguiana. Como professora, começou a notar que, ao ouvirem histórias, contos de fada e mitos, seus alunos, especialmente os que apresentavam dificuldades de aprendizagem em História e Português, começaram a apresentar uma melhora em seu

---

<sup>1</sup> “In myths and fairytales, as in dreams, the psyche tells its own story, and the interplay of the archetypes is revealed in its natural setting as ‘formation, transformation / the eternal Mind’s eternal recreation’.”

rendimento escolar, inclusive nas outras disciplinas, com o desenvolvimento da expressão oral e escrita e de um melhor entrosamento social entre os colegas e a professora.

Seu trabalho incluía, após a discussão dos textos, o desenho, a pintura, a imaginação. Diz ela:

“Fui chamada para dar aulas a um menino, sobretudo por causa de seus medos que prejudicavam seu relacionamento e sua alfabetização. Eu lhe contava histórias e ele fazia desenhos e pinturas a partir delas. Pintava o que lhe era mais significativo. Mais tarde, vim a descobrir que os medos que o incomodavam estavam ali no papel. Seus desenhos eram as imagens de seu inconsciente e não os fragmentos de uma história. Depois de algum tempo começou a perder o medo, a aprender as letras e a melhorar o seu relacionamento na escola.” (PAVONI, 1989, p. 9)

Exemplos semelhantes encontro em minha prática clínica, como no caso a seguir: uma menina de 7 anos procurou atendimento psicológico com a queixa de dificuldade de aprendizagem.

Havia repetido a primeira série, pois não tinha se alfabetizado, não gostava da escola, nem da professora e também não gostava de estudar. A anamnese revelou que era adotiva; a mãe adotiva não era casada e não tinha nenhum companheiro. No ano anterior, havia adotado mais uma menina recém-nascida.

Durante as sessões foram narrados os seguintes contos: “Joãozinho e Mariazinha”, “Os Três Porquinhos”, “Dona Ôla”. Ela ouvia as histórias e, em seguida, desenhava a parte de que mais havia gostado.

Ao ouvir a história dos três porquinhos, pintou com guache um lobo vermelho com a cara preta perseguindo dois porquinhos, em seguida, deu a sua própria versão da história: “—O lobo estava escondido e eles estavam cantando. O lobo fez “buuuu!” e eles saíram correndo, quase jogaram as coisas fora. Daí eles chegaram na casinha. E o lobo mau, primeiro foi na casinha de palha e depois na casinha de madeira e assoprou e a casinha caiu. O lobo mau estava até babando de fome. Daí ele fez “bunuuu!” e eles foram embora” (sic).

É interessante observar a distorção em relação à história original que lhe foi contada. O lobo não ataca, mesmo estando “babando de fome”; cumpre somente a função de assustar e de destruir as frágeis casinhas de palha e madeira. Aqui, a menina parece identificada com os porquinhos cujas casas eram mais frágeis, pois não faz referência ao porquinho que construiu a casa de tijolo que não foi derrubada pelo lobo. Nesse sentido, poderíamos dizer que a casa é uma representação da personalidade (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1995, p. 196), e a história dos três porquinhos, como veremos mais adiante, fala a respeito do desenvolvimento da personalidade. Assim, ela revela que sua personalidade ainda está em uma fase inicial de desenvolvimento, que seu ego ainda não possui condições suficientes para enfrentar os desafios e exigências da realidade, representados na história pela figura do lobo e que a solução encontrada até agora tem sido fugir daquilo que a assusta. Por outro lado, isso acaba trazendo outros problemas, como suas dificuldades em corresponder às exigências da escola e de lidar com mudanças em sua vida.

Esta hipótese parece confirmar-se na história de “João e Maria”. Após ouvir esta história, ela pintou-os perdidos. Numa outra sessão, pintou uma casa em tons sombrios com predominância do preto. A história de “João e Maria” trata da rejeição por parte dos pais, que querem livrar-se dos filhos levando-os para a floresta e deixando-os à sua própria sorte. Felizmente, ao final da história, as crianças conseguem enfrentar todos os desafios e voltam sãos e salvos para casa.

Em suas representações gráficas, a menina revela identificar-se com as crianças no momento em que estavam perdidas na floresta, portanto, depois de abandonadas pelos pais mas antes de encontrarem a bruxa. A floresta é uma representação do inconsciente (JUNG, 1967, p. 194); isto nos indica que ao entrar na floresta está-se entrando no inconsciente e pode-se ficar perdido e amedrontado nesse ambiente desconhecido, até que se possa encontrar soluções ou meios apropriados para voltar para casa. Estar perdido na floresta significa estar vivendo um conflito. Isto se confirma no colorido da casa, em tons sombrios e com predominância do preto, representando a angústia e o sofrimento que estão sendo mobilizados naquele momento.

Ao ouvir a história “Dona Ôla”, desenhou a lápis a chegada da menina à casa da velha senhora. Em seguida, deu a sua própria versão da história: “— *Ela está chegando numa casinha onde morava uma velha. A velha estava dando risada e ela pensou que fosse uma bruxa e saiu da casinha e foi embora. Ficou com medo, pensou que a velha ia prendê-la dentro da casa.*”

Esta representação, ao lado de suas declarações, indica que neste momento identifica-se com a menina boa quando esta se aproxima da casa de dona Ôla, fica com medo quando a vê e afasta-se mas a velha senhora, na história, a chama e a faz perder o medo, falando-lhe de maneira acolhedora. A criança, entretanto, afirma que a menina sai da casa e vai embora porque ficou com medo de que esta velha a prendesse dentro da casa. Vemos, novamente, a fuga daquilo que amedronta. Por outro lado, dona Ôla não é uma bruxa, no sentido de uma figura mágica malévola, ao contrário, é uma bruxa boa, uma fada, a Senhora da Neve, ou seja, uma criatura mágica cujos poderes regulam o inverno na terra. Em outras palavras, os acontecimentos do inconsciente interferem na vida consciente.

No entanto, esta criança realiza uma fusão de imagens, uma condensação (FARJANI, 1991, p. 22), da figura de dona Ôla com a bruxa da história de “João e Maria”, pois é esta quem os aprisiona em sua casa, mas é esta última que acaba prevalecendo em sua declaração, já que, para ela, a menina foge e vai embora com medo. A identificação com este momento da história revela que o medo, apesar de protegê-la de experiências ameaçadoras, também a priva de oportunidades que seriam boas.

Por outro lado, tanto a bruxa como a fada são representações de figuras maternas, assim como a madrasta. A imago\* da mãe é dissociada nessas representações em lado bom (fada) e lado mau (bruxa). Esta criança nos revela que está vivendo o lado negativo da mãe. Essa vivência está relacionada ao fato de ter sido adotada e de, portanto, ter sido rejeitada pela mãe natural. Mas a mãe adotiva, que seria a mãe boa, também está sendo identificada com a bruxa. Esta hipótese tem como base o fato de que há um ano sua mãe adotiva adotou outra filha, ainda com poucos meses de vida, o que vinha mobilizando manifestações de ciúmes e, provavelmente, a vivência do lado sombrio\* desta mãe.

Finalmente, depois de algum tempo, trouxe o primeiro sonho, cujo conteúdo parece indicar a influência dos contos que ela ouviu durante as sessões anteriores, no sentido de

trazer à tona conflitos relacionados à sua adoção: “—sonhei que estava andando na rua e uma moça pois (sic) a mão nas minhas costas e perguntou onde eu morava. Respondi: - Não sei. Ela me levou para debaixo da ponte e eu tive que ficar morando com ela.” (Levantou-se e ficou sentada na cama). Acrescentou: “—os policiais vieram e disseram: - Você pegou esta menina na rua?” Então, eles sabiam onde ela morava e a levaram para casa.

Este sonho mostra claramente o conflito do abandono (não sabe onde mora, não sabe sua origem), da adoção (foi levada por uma moça), mas esta nova moradia não era a ideal, pois ficava debaixo da ponte. Podemos ver novamente mobilizado o conflito em relação à mãe adotiva, que estava sendo vivenciada como madrasta ou bruxa. O fato de a mãe adotiva ter adotado outra criança mobilizou os conflitos relacionados à própria adoção, além do ciúme da irmã adotiva.

É importante acrescentar um dado que não foi considerado até agora. Segundo a mãe adotiva, os problemas com a filha começaram no ano anterior, quando ela começou a ir à escola. Na mesma época, a mãe adotou a criança mais nova. Isto indica que, ao mesmo tempo em que precisava lidar com a separação materna em função da escola, um conflito que aflige mesmo os filhos naturais, precisava elaborar o fato de que a mãe teria de ser compartilhada com uma irmã, o que também costuma afligir muitas crianças que não são adotivas. Entretanto, apesar destes conflitos fazerem parte do desenvolvimento normal, o conflito da adoção pode piorar as coisas, pois esta denuncia uma rejeição primária que pode levar à baixa da auto-estima e a uma baixa capacidade para resistir à frustração e à rejeição por parte de outras pessoas ao longo da vida.

No segundo sonho, este conflito apareceu mais explicitamente: a mãe adotiva e ela estavam na Santa Casa e um homem, que parecia o personagem de uma novela, começou a atacar a sua mãe com uma coisa pontuda. A mãe mandou que ela corresse. Ela saiu correndo e o homem começou a atacar a sua mãe com uma injeção. “—Ai, como doía!” (sic). Acordou procurando a mãe, assustada.

A ameaça da perda da mãe adotiva é manifesta neste sonho, tanto que acorda procurando esta mãe. Uma entrevista realizada com a mãe pouco depois revelou que a mãe vinha recebendo visitas de um pretendente, que era um antigo amigo. O homem que ataca a

mãe pode ser associado a este homem, identificado com o lobo que ataca os porquinhos e destrói-lhes as casinhas. Isto é, o namorado da mãe parece estar sendo identificado com uma figura ameaçadora capaz de invadir e destruir a santa casa, ou seja, o lar sagrado, retirando-lhe a mãe que é atacada “com uma coisa pontuda” (símbolo fálico).

Podemos retomar desde o início, com a história do lobo mau que destrói a casa dos porquinhos indefesos. Diante do namorado, ela e a irmã são frágeis para enfrentar a disputa pela mãe.

A compreensão dos conflitos vividos por essa criança foi possível a partir de suas representações de contos de fada que lhe haviam sido narrados pela terapeuta, ao lado da interpretação de sonhos que afloraram pouco tempo depois de ouvidas as narrativas. Isto nos leva a considerar a afirmativa de ZIMMERMANN (1991, p. 6), para quem “a partir de uma perspectiva junguiana, os contos de fada são uma representação simbólica de problemas gerais humanos e de suas soluções possíveis”.

Segundo JUNG (1968, p. 252):

“O conto de fada nos diz como proceder se queremos sobrepujar o poder da escuridão: devemos voltar contra ele suas próprias armas, o que, naturalmente, não poderá ser feito se o submundo mágico do caçador permanecer inconsciente, e se o melhor homem do mundo preferir pregar dogmatismos e banalidades a considerar seriamente a psique humana.”<sup>2</sup>

No capítulo a seguir, apresentamos de modo mais aprofundado como os contos de fada vem sendo abordados na literatura psicológica.

Em seguida, um capítulo aborda alguns aspectos importantes da literatura a respeito das dificuldades de aprendizagem, destacando aqueles relacionados a fatores de natureza emocional.

O capítulo seguinte trata do desenvolvimento da personalidade e o papel da educação, segundo a Psicologia Analítica de JUNG.

---

<sup>2</sup> “The fairytale tells us how to proceed if we want to overcome the power of the darkness: we must turn his own weapons against him, which naturally cannot be done if the magical underworld of the hunter remains unconscious, and if the best man in the nation would rather preach dogmatism and platitudes than take the human psyche seriously.”

Em seguida, são discutidos alguns aspectos da pesquisa qualitativa, uma vez que este trabalho aborda o problema de um ponto de vista clínico e analítico, a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Analítica.

A seguir, apresentamos os pressupostos que nortearam este trabalho, os objetivos propostos, os participantes, as circunstâncias em que o mesmo foi realizado e os procedimentos utilizados para coleta de dados e intervenção.

A análise dos dados obtidos e os resultados alcançados são apresentados no capítulo seguinte. Por fim, apresentamos nossas considerações e conclusões.



## **CAPÍTULO 1**

### **ERA UMA VEZ ... A LINGUAGEM SIMBÓLICA DOS CONTOS DE FADA**

*“Há um significado mais profundo no conto de fadas de  
minha infância do que na verdade ensinada pela vida.”  
(Dic Piccolomini, III, 4, apud Campbell, 1997, p. 56)*



Segundo LENZ ([197\_], p. 3), o conto foi criado a partir de uma corrente espiritual. Em tempos antigos, quando o homem, enquanto criatura consciente, desligava-se gradualmente da Grande Criação e, quando os mistérios da existência humana não mais eram evidentes ao seu olhar, foi iniciada a transmissão dos contos. O conto manteve uma vivacidade sem paralelos, construindo a ligação intelectual e indissolúvel com a origem divina.

Com o passar dos séculos, o Contador de Histórias, que é profissão até hoje existente nos povoados e comunidades tribais do Oriente (LENZ, [197\_], p. 4; DIECKMANN, 1986, p. 25), foi resgatado por iniciados e transmitido em alguma época à “avó”, como mulher guardiã. Através deste resgate, alterou-se o significado dos contos no campo da educação da alma. O conto impressiona, consola, decifra enigmas. Ele é cheio de humor, esperança, compaixão, moralidade e sabedoria de vida (LENZ, [197\_], p. 4).

Mas, o que significam os gigantes, feiticeiras, anões, fadas, selfos, animais, plantas e pedras falantes? Seria ousadia afirmar que os contos são símbolos que retratam os processos de criação espiritual?

A Psicologia Analítica considera que os contos falam uma linguagem simbólica. Mas existem outras abordagens que concordam com esta visão, embora em uma perspectiva mais filosófica e espiritualista, como a Pedagogia Waldorf \*. LENZ é uma das representantes desta corrente. Para ela, os símbolos dos contos eram antigamente vistos como medidas de leis espirituais. Neles estão apresentadas verdadeiras “imagens” originadas de antigas forças espirituais (LENZ, [197\_], p. 4).

Segundo LENZ, a palavra “conto” significa grande, famoso em consequência do sentido de notícia, informação (p. 4).

Nos nossos tempos, percebemos que o homem adulto possui cada vez mais dificuldade para tomar parte espontaneamente nos contos, pois se afastou da consciência sonhadora, entrando em uma consciência responsável. Tal consciência não permite que o homem leve os contos a sério e os considere como portadores de valores de vida.

De acordo com LENZ ([197\_], p. 5), Jacob Grimm<sup>3</sup> escreveu no prefácio da sua “Mitologia Germânica” (1835), que os contos “dão até hoje à juventude e ao povo o

---

<sup>3</sup> GRIMM, J. *Deutsche Mythologie*. 1835.

alimento saudável que não mais será afastado apesar dos muitos outros alimentos apresentados”.

Essa mesma autora afirma que cinquenta anos depois, a Psicanálise de Freud rebaixou, com graves conseqüências, todos os setores que não podiam ser percebidos pela razão. O conto foi depreciado como sendo portador de símbolos de uma sub-consciência desumana. Foi assim “servido um outro alimento” o qual, entretanto, não saciou a vontade por uma “alimentação mais sadia” em longo prazo, fazendo com que as palavras de Grimm continuem verdadeiras até os dias de hoje.

Para ela, o conto é e sempre será íntegro. O conto sobrevive porque é contemplado e não pensado. Ele preserva a sua “atualidade” pois foi tirado do verdadeiro desenvolvimento da humanidade. Ele sempre terá sentido porque, de cada imagem deste mundo simbólico, assimila continuamente a vida vivida pelos homens na terra.

“Contos são sonhos verdadeiros dos povos. No sonho não se usa pensamento. As imagens viajam através da alma”. (LENZ, [197\_], p. 8)

Nos contos reconhecemos os caminhos para o desenvolvimento da personalidade, da individualidade. Eles mostram os perigos destes caminhos, as tarefas e as provas que devem ser vencidas, assim como os degraus futuros do “vir a ser”.

Os contos nos mostram um profundo conhecimento da essência humana. Apontam linhas diretivas sem erros no desenvolvimento, apontam na direção das metas atuais e futuras. Cada conto assemelha-se a um pequeno drama que se passa no nosso palco interior.

“Todos os contos juntos representam a primeira crença dos tempos antigos e através de símbolos, falam de coisas sobrenaturais. Estes mitos se assemelham a pequenos pedaços de uma pedra preciosa quebrada, pedaços estes que estão espalhados num chão coberto de grama e flores e só podem ser desenvolvidas por olhos atentos. O significado está perdido há muito tempo, mas ainda pode ser sentido e dá ao conto o seu valor. Ao mesmo tempo satisfaz o desejo natural pelo fantástico. Jamais serão somente jogos coloridos sem fantasia”. (Wilhelm Grimm, 1829,<sup>4</sup> apud LENZ, [197\_], p. 8)

---

<sup>4</sup> GRIMM, W. *Deutsche Heldensage*. 1829.

Existem diferenças entre mitos, lendas, sagas, fábulas e contos de fada. Na visão de VON FRANZ (1990, p. 33) os contos de fada são como o mar e as sagas e os mitos são como ondas desse mar. Os contos surgem como um mito e depois afundam novamente para ser um conto de fadas. Os contos, então, representam o esqueleto da psique e são estruturas básicas e simples. O mito é uma produção cultural. Cada civilização tem seu mito e não pode ser deslocado para outra civilização. O mito, por exemplo, de Gilgamesh pertence à civilização babilônico-hitita-suméria e não pode ser colocado na Grécia ou em Roma.

Nas palavras de VON FRANZ, "se se estuda as ampliações psicológicas dos mitos, vê-se que eles expressam em muito o caráter nacional da civilização onde se originaram e onde permanecem vivos" (p.33).

Para CAMPBELL (1997), os mitos são narrativas religiosas que representam a ação da eternidade no tempo, recitados não por diversão, mas para a felicidade do indivíduo e da comunidade. Mais adiante, o autor define lendas como:

"revisões de uma história tradicional (ou de episódios da mesma), vazadas de forma a permitir que o simbolismo mitológico animasse eventos e circunstâncias humanos. Enquanto que os mitos apresentam em forma pictórica intuições cosmogônicas ou ontológicas, as lendas referem-se à vida e ao ambiente mais imediatos de uma dada sociedade." (CAMPBELL, 1997, p. 29)

Na visão do autor, os mitos e lendas fazem parte de um período mais antigo, muitas vezes desacreditados e incompreendidos e fornecem grande parte da matéria-prima do que hoje conhecemos como contos de fada (p.30).

CAMPBELL considera que as fábulas fazem parte de uma categoria distinta e relativamente recente. Para ele, a fábula é didática.

"Não é como o mito, uma revelação de mistérios transcendentais, mas a representação inteligente de uma questão política ou ética. As fábulas são espirituosas, não para serem acreditadas, mas compreendidas." (CAMPBELL, 1997, p.32)

GOTLIB (1999, p. 15), afirma: "modernamente, sabe-se que *fábula* é a estória com personagens animais, vegetais ou minerais, tem objetivo instrutivo e é muito breve".

Segundo CAMPBELL (1997, p. 29 e 47), a diferença existente entre os contos populares, as lendas e o mitos, é que o conto é uma forma de entretenimento, enquanto que os últimos podem, incidentalmente, produzir entretenimento, mas, no fundo, são formas de instrução.

"Os contos são evidentemente passatempos: histórias à beira da lareira, contos da carochinha, mexericos de café, mentiras de marinheiros, relatos de peregrinações ou viagens em caravanas que ajudam a passar noites e dias infundáveis." (CAMPBELL, 1997, p. 29)

"Era uma vez...", ou "no tempo em que os desejos ainda se cumpriam...", ou "na idade do ouro...", assim começa a maioria dos contos de fada que nos leva de volta a um tempo distante e desde muito passado, onde aconteciam coisas incríveis, onde existiam monstros, bruxas, fadas e mágicos ou animais falantes.

É um mundo extraordinário, um mundo impossível para o homem racional. Ele é cheio de milagres! Uma Cinderela se transforma em princesa. Uma menina linda, branca como a neve, vence sua madrasta e encontra seu príncipe. João e Maria, crianças órfãs de mãe, enganam a velha malvada bruxa da casinha de doces e retornam para casa com muito ouro, vitoriosos, livrando-se para sempre do mundo da pobreza. Dona Ôla, a Mãe Neve, presenteia a menina bondosa e esforçada com ouro, enquanto sua irmã malvada e ambiciosa, ganha um belo banho de piche.

Quem de nós não cresceu ouvindo essas histórias, viajando nessas fantasias? Quem, ao ouvir a frase inicial: "Era uma vez...", não se transportou para um outro tempo, distante, afastando-se das mazelas do dia-a-dia, da realidade concreta?

Os contos de fada começam sempre com essa famosa frase: "Era uma vez...", justamente para situar o ouvinte num tempo que está fora do tempo. É nesse sentido que se diz que os contos são atemporais, porque na realidade tratam de verdades psicológicas eternas. A verdade de que eles tratam pertence à experiência da humanidade.

Quem, ao ouvir esta mesma frase: "Era uma vez...", não se transportou para um lugar, perto de uma floresta, perto de um bosque, perto de um poço, cuja localização seria impossível em um mapa?

A floresta e o poço são representações do inconsciente (JUNG, 1967, p. 194). Cada vez que nos aprofundamos mais na floresta, ela vai ficando mais escura, mais úmida e a chance de encontrarmos os habitantes da floresta vai ficando maior.

Então, o tempo fora do tempo e o lugar que é qualquer lugar nos remetem ao mundo do inconsciente e é lá que as histórias se passam.

Crescemos ouvindo essas histórias. Quando crianças pedíamos para que uma mesma história fosse contada e recontada inúmeras vezes. Mas, quando ficamos mais velhos, estas histórias foram colocadas de lado. É comum dizermos: “Ah! são histórias para crianças...”, “é somente um conto de fada”.

DIECKMANN (1986, p. 14 – 15) está com a razão quando afirma que, nos nossos dias, dificilmente um adulto teria a motivação e a calma do rei Schahriar para ficar escutando as histórias de Sheherazade durante 1001 noites.

No conto coreano “A Sacola de Couro”<sup>5</sup>, os contos de fada se revoltaram, por terem sido guardados, esquecidos na sacola de couro, por muitos anos. Os espíritos dos contos começaram a ficar bravos e entediados e decidiram se vingar daquele que se negava a contá-los para outras pessoas, ou seja, se recusava a tirá-los da sacola de couro.

A mensagem dos contos de fada está muito presente em nossa vida, em nossa realidade, mas, infelizmente, nem percebemos. Para o adulto, todo acontecimento é corriqueiro, é natural. Não percebe um “acontecimento milagroso”. DIECKMANN (1986, p. 15) observa que sempre que o homem alcança algo novo, que nunca foi conseguido ou adquirido, acontece algo semelhante à transição do herói do conto de fada, uma passagem do mundo do dia-a-dia para um reino mágico, desconhecido, onde se pode buscar um valor que nos eleva acima da existência trivial.

Na perspectiva da Psicologia Analítica, as bruxas, os monstros, os dragões, os gigantes, as madrastas dos contos de fada são nossos próprios temores e incapacidades personificadas, contra os quais teremos que lutar; já as fadas, os animais solícitos são as nossas capacidades e possibilidades, ainda desconhecidas, que podemos obter (DIECKMANN, 1986, p. 15).

---

<sup>5</sup> Ver BONAVENTURE, Jette. *O que conta o conto?* 1992. p. 205 – 211.

O conto nos relata não apenas episódios de uma estória imaginária, mas algo sobre nós mesmos. Ele se torna uma realidade vivida, onde saboreamos sua beleza e o seu significado através de todos os nossos sentidos, de nossa inteligência e de nossas emoções e, assim, podemos experienciar o que acontece com os heróis e heroínas dos contos: sermos felizes para sempre, num casamento com todas as dimensões de nosso ser (BONAVENTURE, 1992, p. 24).

Segundo CHINEN (1997, p. 9), nas histórias mais conhecidas, os protagonistas são crianças, como Chapeuzinho Vermelho, ou, quando muito, adolescentes, como Cinderela, e as interpretações destes contos de fada enfatizam a psicologia da juventude e enfocam as tarefas próprias do crescimento. Nesse sentido, uma criança ou um jovem deixa voluntariamente o lar paterno em busca de uma melhor sorte no mundo, como na história do Pequeno Polegar, ou, involuntariamente, é expulso de casa como no caso de João e Maria. Sair de casa representa a grande tarefa da adolescência, quando o indivíduo precisa separar-se dos pais para iniciar uma vida independente.

Para VON FRANZ (1990), a origem dos contos de fada estaria no fato de que, antigamente, pastores, lenhadores, caçadores, passavam um bom tempo sozinhos na floresta, campos e montanhas, sendo, então, assaltados por uma visão interior muito forte que os alvoroçava por inteiro. Saíam correndo para suas aldeias e contavam a todos que quisessem ouvir o que lhes havia acontecido. Dessa visão inicial, iam se formando as lendas e, mais tarde, os “contos maravilhosos”, como também são chamados os contos de fada que seriam transmitidos de geração em geração:

“(…) provavelmente, as formas mais originais de contos folclóricos são as sagas locais e as histórias parapsicológicas, histórias miraculosas que acontecem devido a invasões do inconsciente coletivo, sob forma de alucinações em estado de vigília. (...) Quando alguma coisa acontece, ela é cochichada e corre como correm os boatos; então, sob condições favoráveis, o fato emerge enriquecido de representações arquetípicas já existentes e progressivamente transforma-se num conto.” (VON FRANZ, 1990, p. 30)

Para JUNG (1991a),

“O inconsciente coletivo (...) parece ser constituído de algo semelhante a termos ou imagens de natureza mitológica, e, por esta razão, os mitos dos povos são os verdadeiros expoentes do inconsciente coletivo. Toda a mitologia seria uma espécie de projeção do inconsciente coletivo. (...) Do mesmo modo como as constelações foram projetadas no céu, assim também outras figuras semelhantes foram projetadas nas lendas e nos contos de fada ou em personagens históricas. Por isso, podemos estudar o inconsciente coletivo de duas maneiras: na mitologia ou na análise do indivíduo”. (JUNG, 1991a, p. 90)

Isto acontece porque os contos de fada são manifestações psíquicas que refletem a natureza da alma. São histórias que se passam no nosso interior e que usam uma linguagem simbólica. O símbolo é a linguagem do inconsciente e é a mesma linguagem dos sonhos, dos mitos, dos contos de fada (PAVONI, 1989, p. 20).

A língua se expressa por signos. Para JUNG, há uma diferenciação entre o conceito de signo e símbolo, ou seja, o significado semiótico e o significado simbólico são coisas completamente distintas.

“O símbolo pressupõe sempre que a expressão escolhida seja a melhor designação ou fórmula possível para um fato relativamente desconhecido, mas cuja existência é conhecida ou postulada. (...) Uma expressão usada para designar coisa conhecida continua sendo apenas um sinal e nunca será símbolo. (...) Todo fenômeno psicológico é um símbolo, na suposição que enuncie ou signifique algo mais e algo diferente que escape ao conhecimento atual.” (JUNG, 1991b, p. 444 – 445)

Como podemos verificar no próprio dizer de JUNG, a natureza do símbolo não é apenas causal, mas também finalista. Referindo-se a seu método de trabalho em comparação ao de Freud, JUNG (1991b, p. 59) afirma:

“Para ele, o inconsciente é essencialmente um pequeno apêndice da consciência no qual estão reunidas todas as incompatibilidades. Para mim, o inconsciente é uma disposição psicológica coletiva de natureza criativa.

Dessa divergência radical decorre também uma maneira totalmente diversa de apreciar o simbolismo e seu método de interpretação. Freud procede de maneira essencialmente analítica e redutiva. Eu, porém, acrescento também um procedimento sintético que põe em relevo o caráter finalístico das tendências inconscientes em relação ao desenvolvimento da personalidade.”

BETTELHEIM (1980) faz uma interpretação freudiana de alguns contos de fada, em seu livro. Uma análise finalista dará uma outra interpretação diferente às mesmas histórias. Portanto, a característica do símbolo na Psicologia Analítica é a de permanecer indefinidamente sugestivo e complexo. O símbolo é polissêmico, enquanto o signo refere-se a um significado facilmente identificável.

NEUMANN (1995a), por exemplo, interpreta a obra de Apuleio, Eros e Psiqué, na perspectiva do desenvolvimento psicológico da mulher, enfatizando as tarefas de Psiqué. BOECHAT (1996, p. 113 – 125) interpreta a mesma obra sob o ponto de vista da individuação do homem.

Ao ler um conto, dentro da perspectiva junguiana, é preciso levar em conta que todos os personagens são um só, ou seja, o protagonista diante de todos os aspectos de sua psique e o caminho freqüentemente difícil para se alcançar a individuação\*. Os personagens dos contos somos nós mesmos, vistos através de representações simbólicas ou arquetípicas. As personagens dos contos de fada são as imagens arquetípicas.

Arquétipo é definido como a veia energética por onde correm todos os aspectos do inconsciente coletivo.

"Um arquétipo é um impulso psíquico específico que produz seus efeitos como um único raio de irradiação e, ao mesmo tempo, um campo magnético expandindo-se em todas as direções." (VON FRANZ, 1990, p. 11)

Segundo VON FRANZ (1993, p. 63) não se pode confundir o arquétipo com uma imagem ou símbolo. O arquétipo é o fator desconhecido que produz a imagem arquetípica, é a estrutura básica que cria esta imagem.

JUNG (1995, p.67) afirma que:

“O termo arquétipo é, muitas vezes, mal compreendido, julgando-se que expressa certas imagens ou motivos mitológicos definidos. Mas estes nada mais são que representações conscientes: seria absurdo que representações variadas pudessem ser transmitidas hereditariamente.”

E, mais adiante, continua afirmando que o arquétipo

“é uma tendência para formar estas mesmas representações de um motivo, (...) representações que podem ter inúmeras variações de detalhes sem perderem a sua configuração original. (...) o arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como os impulsos das aves para fazer seu ninho ou das formigas para se organizarem em colônias.” (JUNG, 1995, p. 67)

Na perspectiva junguiana, a psique é formada de conteúdos conscientes e inconscientes, sendo que estes últimos podem ser pessoais e coletivos. Os conteúdos pessoais são produtos da experiência pessoal, enquanto que os conteúdos coletivos são inatos. O inconsciente coletivo não tem natureza individual e sim universal, pois há conteúdos e modos de comportamento que são os mesmos em todas as partes e em todos os indivíduos. JUNG chama de arquétipos os conteúdos do inconsciente coletivo.

A tendência natural do ser humano ao longo da vida é a busca da completude, da totalidade de si mesmo, que compreende a busca da adaptação ao mundo exterior e ao mundo interior. É tarefa de uma vida inteira que se confunde com o próprio desenvolvimento da personalidade e implica na integração dos conteúdos inconscientes. A essa busca, JUNG chamou de processo de individuação.

O primeiro passo em direção à individuação é confrontar-se consigo mesmo, como quem se olha no espelho e vê revelada a face que mostra ao mundo, a máscara do ator que JUNG (1990a) chama de Persona. A Persona é uma simples máscara da psique coletiva, é o nome, o título, a ocupação, etc. do indivíduo na sociedade. Ao tirarmos esta máscara na frente do espelho, este nos revelará um outro rosto. Essa é a primeira prova de coragem no caminho do conhecimento interior.

Há um conto de MACHADO DE ASSIS (1996), chamado “O Espelho” que exemplifica com grande propriedade a identificação do sujeito com a persona: um rapaz

consegue a graduação de alferes e recebe sua farda da qual se orgulha muito. É muito elogiado pela família e pelos amigos por causa da farda. Não se afasta mais dela. Certa vez, porém, foi passar suas férias no campo, na casa de uma tia. Lá, continuam os elogios, até que um dia, tia Marcolina precisa deixar a casa e os escravos fogem. O rapaz fica só, sem os elogios e sem a farda. Com o passar do tempo, uma sensação estranha o invade. Certo dia, olha-se no espelho e, ao invés de uma figura nítida e inteira, estampa-se uma figura vaga, esfumaçada, difusa, sombra de sombra (MACHADO DE ASSIS, 1996, p. 21).

Esse novo rosto que contempla no espelho é a Sombra. A Sombra nada mais é do que a personalidade sombria que apresenta deficiências que precisamos vencer, traços obscuros do nosso caráter que evitamos enxergar, mas também há qualidades que desconhecemos, pois as fomos esquecendo ao longo de nosso crescimento e educação. A sombra se personifica nos contos de fada, como em nossos sonhos, como alguém do mesmo sexo da personagem do sonhador. A figura da sombra em si mesma pertence, em parte, ao inconsciente pessoal e, em parte, ao coletivo. Nos contos de fada, somente o aspecto coletivo pode ocorrer (VON FRANZ, 1985, p. 23; 1990, p. 133).

Nos contos de fada, a madrasta é a manifestação sombria da mãe e a sombra do herói pode aparecer como uma figura mais primitiva e instintiva, mas não necessariamente inferior em termos morais. Em “O Gato de Botas”, por exemplo, o gato é a sombra do príncipe; em “O Rei Sapo”, é o sapo a sombra do príncipe. Em alguns contos, o herói ou heroína não possui a companhia da sombra, mas apresentam aspectos positivos e negativos em sua personalidade (VON FRANZ, 1990, p. 133).

Nos contos de fada, a sombra também pode aparecer como um dragão, um monstro, uma irmã ciumenta e maldosa ou um irmão preso às coisas materiais, segundo PAVONI (1988, p. 48).

“As pessoas que se deixam levar pela sombra enganam a si próprias pensando que seus motivos são altamente morais, enquanto que, de fato, dissimulam os seus fortes desejos de poder”. (VON FRANZ, 1990, p.161)

Entretanto, a sombra não inclui apenas aspectos negativos. Ela também reúne aspectos instintivos que guardam em si um grande potencial criador, quando integrados pelo indivíduo.

Se formos capazes de integrar a sombra, ou seja, enxergar nossos sentimentos mais inferiores, tais como ódio, ciúmes, rancores, nossas próprias mesquinhas, isto poderá ser positivo, pois nestes sentimentos destrutivos há muita energia vital armazenada. Integrando a sombra, teremos esta energia à nossa disposição e poderemos direcioná-la para fins positivos (VON FRANZ, 1990, p. 146).

A integração da sombra depende de uma atitude consciente e responsável por parte da pessoa. Somente assim é possível transformar a sombra em um amigo (VON FRANZ, 1990, p. 160).

Ao nos despojarmos de nossa máscara (a Persona) e confrontarmos nossa Sombra, deparamo-nos com outro aspecto da nossa psique: a Anima ou o Animus.

A Anima é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem: os humores, sentimentos, as intuições, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, etc. A Anima, elemento feminino da psique masculina, aparece nos sonhos, na fantasia, nos contos de fada e nos mitos, personificada como uma mulher. É uma transformista. Apresenta mil faces, aspectos benévolos e maléficos. A Anima pode ser a princesa que destrói o príncipe, caso ele não decifre seus enigmas (Anima Negativa), mas pode ser seu guia através da floresta onde descobrirá algum objeto encantado que salvará um reino.

O Animus é o elemento masculino da psique feminina. É a personificação masculina do inconsciente na mulher. Apresenta aspectos positivos e negativos. O Animus não se apresenta como uma pessoa, mas como uma pluralidade de pessoas. Assim, como a Anima produz caprichos, o Animus produz opiniões. Quando uma mulher assume uma convicção com voz forte, masculina e insistente ou a impõe às outras pessoas por meio de cenas violentas reconhece-se facilmente a sua masculinidade encoberta.

Assim como o caráter da Anima masculina é moldada pela mãe, o Animus é influenciado basicamente pelo pai da mulher. O Animus negativo aparece nos contos de fada fazendo o papel de bandido e assassino. O Barba Azul que mata em segredo todas as suas mulheres, é um exemplo deste tipo de Animus. Porém, o Animus pode ser um ser criativo e orientador que pode lançar uma ponte para o Self (o Si-mesmo).

“A atenção consciente que uma mulher tem que dar aos problemas do seu Animus toma muito tempo e envolve bastante sofrimento. Mas, se ela se der conta da natureza deste Animus e da influência que ele exerce sobre sua pessoa e se enfrenta esta realidade em lugar de se deixar possuir por ela, o Animus pode tornar-se um companheiro interior imperioso que vai contemplá-la com uma série de qualidades masculinas, como a iniciativa, a coragem, a objetividade e a sabedoria espiritual”. (VON FRANZ, 1995, p. 194)

No conto de fada, a integração da Anima ou Animus é representada pelo casamento. Tal integração é um processo interno, psíquico, uma mudança interior do nosso ser que nos leva a um relacionamento mais harmonioso e mais rico com o sexo oposto, baseado em uma nova postura. Isto é possível porque as figuras, nas quais a Anima ou Animus se projetam, se transformam e a pessoa passa a se relacionar com outro tipo de mulher ou homem.

Nos contos de fada, a princesa representa a Anima do príncipe, enquanto o príncipe representa o Animus da princesa. Contos como “Cinderela”, “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve”, destacam modelos de relacionamento humano entre homem e mulher ou fatores fundamentais que estão além da diferença entre o masculino e feminino.

Somente depois que um indivíduo lutou seriamente com sua Anima ou seu Animus, de maneira a não se identificar com eles, o inconsciente muda o seu caráter dominante e aparece numa nova forma simbólica representada pelo Self, o núcleo mais profundo da psique.

O Self corresponde ao ponto central, de equilíbrio, das influências do mundo interior e exterior. Segundo JUNG (1990a, p. 4), o Si mesmo (Self) é a “personalidade global que existe realmente, mas que não pode ser captada em sua totalidade”. É o centro organizador da psique da mesma forma que o ego é o centro da consciência.

A totalidade do Self não é apenas um conceito, mas uma realidade psicológica que se manifesta através de símbolos autônomos e espontâneos, como os símbolos da quaternidade e dos mandalas. Os símbolos funcionam como ponte entre o inconsciente e a

consciência. Esses símbolos aparecem não somente nos sonhos do homem moderno que os ignora, mas também em monumentos históricos de diferentes povos e épocas.

O Si-mesmo, enquanto totalidade, deve incluir os opostos. Dessa forma, abrange o aspecto masculino e o aspecto feminino simbolizado pelo quatérnio de matrimônio. Por isso, a individuação é um mistério de unificação, pois o Si-mesmo é percebido como uma união nupcial, um matrimônio entre duas metades congênicas.

Nas palavras de JUNG (1990c, p. 357):

“O quatérnio é um arquétipo, por assim dizer, universal. Constitui o pressuposto lógico de todo o *juízo da totalidade*. Tal julgamento pressupõe um aspecto quádruplo. Por exemplo: para descrever a totalidade do horizonte, designamos os quatro elementos, quatro qualidades primeiras, quatro cores, quatro castas na Índia, quatro vias de desenvolvimento espiritual no budismo. Por este motivo também existem quatro aspectos psicológicos na orientação psíquica”.

Da mesma forma, o Self apresenta aspectos positivos e negativos, de bem e de mal. Como escreveu GOETHE (1991), o Lúcifer interno que, através da desarmonia, tira o homem e a mulher da inércia, fá-los agir, levando-os à evolução. Então Lúcifer traz a Luz:

“Sou parte da energia  
Que sempre o Mal pretende  
e que o Bem sempre cria.” (Fausto, I, p. 71)

JUNG (1968, p. 251) afirma:

“o conto de fada torna claro ,que é possível para o homem atingir a totalidade, tornar-se completo, apenas com a cooperação do espírito da escuridão que, de fato, é efetivamente a *causa instrumentalis* da redenção e individuação.”<sup>6</sup>

O processo de individuação é descrito em imagens nos contos de fada, mitos, no opus alquímico \*, nos sonhos, nas diferentes produções do inconsciente (SILVEIRA, 1981, 102).

---

<sup>6</sup> “the fairytale makes it clear that it is possible for a man to attain totality, to become whole, only with the cooperation of the spirit of darkness, indeed that the later is actually a *causa instrumentalis* of redemption and individuation.”

No decorrer de sua vida, o homem não tem somente a tarefa de experimentar o seu ambiente, subsistindo-se a ele, dominando-o e formando-o, mas também deve executar uma tarefa de igual tamanho que é dominar e formar o seu próprio mundo interno, isto é, o que chamamos de individuar-se, na perspectiva junguiana. O conto de fada é um dos componentes desse mundo interior e é um meio de formação desse mundo e, nesse sentido, ele nos fornece resposta a muitas perguntas.

No nosso mundo interior, existem todas as coisas extraordinárias, admiráveis, incríveis que aparecem nos contos de fada. Não é preciso regressar a tempos longínquos para encontrar algum dragão. Ele é realidade viva no aqui e agora: é a força instintiva própria, obscura e destruidora dentro de nós mesmos (DIECKMANN, 1986, p.47).

Sabemos que o conto de fada já foi muito apreciado por outras culturas em tempos longínquos. Era utilizado para a educação e formação espiritual dos homens. Já foi inclusive usado como remédio.

Segundo DIECKMANN (1986, p. 49),

“na medicina hindu existe um método de cura para pessoas mentalmente desorientadas, às quais é oferecido um conto de fada, com sua problemática, a fim de meditarem sobre ele. Essas atitudes partem da idéia de que os contos de fada contém muito mais do que história bonita e interessante.”

No Oriente, grandes coleções de contos de fada, como o *Pantschatranta* da Índia, ou o *Livro dos Papagaios* da Turquia, eram usados como espelho para a educação dos jovens príncipes (DIECKMANN, 1986, p. 26).

Dentro da Psicologia Analítica, o conto de fada é vivido não como acontecimento real do mundo externo e, sim, como a personificação de formações e evoluções interiores da mente. Os contos são símbolos que representam a dinâmica espiritual que se passa no homem. A criança pequena percebe o mundo sem diferenciar nitidamente a realidade da fantasia. O conto infantil, de alguma forma, é uma ponte entre os dois.

Segundo BETTELHEIM (1980, p. 59):

“Os contos de fada procedem de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo, por esta razão, eles são tão convincentes para ela. A criança pode obter um consolo muito maior de

um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la, baseado em raciocínio e ponto de vista adultos.”

Nos Contos Maravilhosos ou de Encantamento, como também são chamados os contos de fada, processa-se uma simbiose de realidade e fantasia tão ao gosto da criança, que concebe o mundo em seus primeiros anos de vida a partir de um pensamento mágico, pelo qual dá vida aos objetos inanimados (PIAGET, 1987, p. 31-32). Longe de isolar ou alienar as crianças, esta fase faz parte da apreensão da realidade. A respeito dessa fase do pensamento infantil, RODARI (1982, p. 117) afirma “foi dito e é verdade que os contos oferecem um rico repertório de destinos no qual a criança encontra indícios de realidade que ainda não conhece”, associando fantasias com imaginação, sendo esta a matéria prima da criatividade.

O autor acrescenta que:

“Assim existe a sensação de que, nas estruturas do Conto, a criança contemple as estruturas da própria imaginação e, ao mesmo tempo, as falsifique construindo um instrumento indispensável ao conhecimento e ao domínio do real (...) criatividade é sinônimo de pensamento divergente, isto é, de romper continuamente os esquemas da experiência”: (RODARI, 1982, p. 117)

Estudar os contos de fada é essencial, pois eles delineiam a base humana universal. Os contos apresentam uma linguagem simples. É uma linguagem que todos entendem. Segundo VON FRANZ (1990, p. 35), os contos de fada apresentam uma linguagem que parece ser internacional de toda a espécie humana, de idades, raças e culturas. Isto justifica a migração fácil de um conto de fada, de um país para o outro.

Os contos de fada trazem histórias que nos tocaram um dia ou nos tocarão. Elas afirmam algo sobre nós: nossos anseios, nossos desejos, atitudes humanas com que gostaríamos de nos identificar, pessoas que sonhamos ser (KAST, 1997, p.1).

Nas histórias dos contos de fada, deparamos com nossos problemas que são vivenciados por outras pessoas e que são por elas resolvidos.

Através dos contos de fada, fugimos do nosso mundo real,

“carregados pela convicção de que sempre existem soluções encantadas, soluções inesperadas e estas são soluções criativas. E, ao nos identificarmos com o herói do conto, transfere-se também para nós uma esperança de que os problemas têm solução, de que sempre existem transformações criativas”. (KAST, 1997, p. 1 )

PAZ (1995, p. 87 - 88) afirma:

“O herói do conto de fada é aquele que se aventura e padece. (...) O herói é a alma que vê a vida ilusória dos sentidos.(...) É aquele que se embrenha no bosque cheio de perigos, aparentemente, só e desvalido. Aí se encontram os ogros, as bruxas, os gigantes, os animais ferozes. (...) A alma passa por um período de solidão e tristeza (bosque), mas ousa e se atreve a seguir adiante (até a montanha). (...) À medida que ela busca com paciência, com valor (...), começam a aparecer pequenos indícios e respostas (os auxiliares mágicos) que lhe permite superar as provas”.

Parece-nos, então, que os contos de fada permitem que aquele que busca, supere a escravidão da natureza primária, com a qual o homem comum se sente identificado. Na viagem heróica, os apegos, as fixações, as emoções são grandes obstáculos. É a superação deles que levará a alma à conquista do tesouro, à revelação da vida na vida (PAZ, 1995, 88 - 89).

A viagem heróica chega um dia ao seu radiante fim, quando o herói adquire uma nova aparência, consuma o casamento, obtém o reino.

Ao contrário do que muitos pensam, os contos de fada não são histórias só para crianças. Como vimos, os adultos também se beneficiam da sua narrativa, pois os contos de fada constituíram através dos séculos instrumentos para expressão do pensamento mítico.

Segundo GIGLIO e SILVA (1991, p. 15), os contos de fada perpetuam:

“no tempo por desempenharem uma função psíquica importante relacionada ao processo de individuação: através deles torna-se consciência e vivenciam-se arquétipos do inconsciente coletivo. Esses arquétipos, (...) ao serem trazidos à consciência e dramaticamente vivenciados, permitem à Psique cumprir as etapas dos processos de integração progressiva dos conteúdos

inconscientes na consciência: formação e desenvolvimento da Persona, conscientização da Sombra, confrontação com Anima/Animus e outros arquétipos e, finalmente, atingir um estado onde a comunicação Ego-Self seja fluente e criativa”.

Nos nossos dias, em virtude de uma preocupação em sermos práticos e eficientes em nossa relação com o mundo, consideramos tudo aquilo que não esteja diretamente relacionado com os problemas práticos do dia-a-dia ou que não produza efeitos imediatos, como uma grande perda de tempo. As crianças, ao contrário, podem vivenciar o encantamento que os contos de fada provocam, pois o fantástico, o imaginário, o mundo simbólico parecem-lhes mais familiares do que aos adultos.

“Crianças lidam com os conflitos internos típicos do processo de desenvolvimento e gostam dos contos maravilhosos porque é a partir das dificuldades, a crise e conflitos, ou mesmo carências e frustrações, que se desencadeia o processo de individuação”. (GIGLIO e SILVA, 1991, p. 21)

Através da identificação com o herói do conto, crianças e adultos experienciam o triunfo sobre as próprias fraquezas. Para a criança e mesmo para o adulto, as lutas do herói tornam-se as suas.

Muitos contos enfatizam a maldade, a inseqüência, a esperteza moral, a gratuidade de certos atos. Mas, ao contrário do que muitos educadores pensam, a criança aprende que o mal, no fim, não compensa, aliás, ela gosta que o Mal “se dê mal”.

Para GIGLIO e SILVA (1991, p. 23), nos contos

“os problemas existenciais são colocados de forma categórica o que possibilita à criança sentir o que é essencial. O “final feliz” lhe serve de consolo e, mesmo que se identifique com o herói que inicialmente parece fraco e indefeso, acaba entendendo que mesmo o pior dos indivíduos pode ter sucesso na vida. Recebe esperança e aumenta a sua auto-estima”.

Os contos de fada, em geral, podem ser abordados do ponto de vista do processo de individuação da mulher ou do homem. No IV Simpósio de Psicologia Analítica, realizado em Mangaratiba, RJ, em outubro de 1996, Walter BOECHAT aludiu ao conto “Branca de Neve” como relacionado ao processo de individuação do príncipe que deve resgatar sua

Anima (a princesa), após libertá-la de uma Grande Mãe sombria (a bruxa que envenena a princesa), enquanto os anões, por serem mineradores, seriam elementos de ligação com o tesouro oculto na caverna, isto é, no inconsciente. O mesmo conto pode ser interpretado como relacionado à individuação da princesa que precisa encontrar e integrar seu Animus, superando a influência negativa da madrasta (a bruxa), a Grande Mãe sombria.

Dessa maneira, é indiferente se o ouvinte é menino ou menina, homem ou mulher, os contos de fada sempre terão algo a lhes dizer e poderão ajudá-los a superar suas dificuldades e conflitos.

No dizer de BETTELHEIM (1980, p. 13) “nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança como para o adulto do que o conto de fadas folclórico.”

## **CAPÍTULO 2**

### **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

*“Nada es verdad, nada es mentira, todo es según el color del cristal con que se mira”. Campomar (poeta espanhol, apud Rubistein, 1999, p. 8)*



Existem dezenas de termos na literatura para designar a criança que não aprende, desde *strophosymbolia*, cegueira verbal, passando por disfunção cerebral mínima, lesão cerebral mínima, distúrbios de aprendizagem, dificuldades específicas de aprendizagem, dislexia evolutiva, dislexia, além de muitos outros que estão relacionados direta ou indiretamente aos chamados distúrbios de aprendizagem.

Esses distúrbios de aprendizagem manifestam-se, particularmente, no decorrer da escolaridade, quando a dificuldade com a leitura levará ao fracasso em outras áreas de estudo que dependem do domínio da leitura e da escrita. Este é também o motivo que leva muitos países a usarem o termo: dificuldades específicas de aprendizagem.

O termo *dislexia* foi proposto por J. HINSHELWOOD em 1917, referindo-se às dificuldades de aprendizagem apresentadas por uma criança em relação à leitura e escrita (Associação Brasileira de Dislexia, on line, 1998).

Para FACION e MENEZES (1992, p. 89-90), o termo *dislexia*, ainda empregado, refere-se a uma deficiência neurogênica da capacidade da leitura. Os sintomas de *dislexia*, além da incapacidade de ler, que a define, incluem ainda dificuldades para escrever e soletrar, distúrbios de memória, formação inadequada de imagens auditivas e visuais, padrões anormais de comportamento motor e outros sintomas.

ZORZI (1998, p. 13-14) critica o fato de que diferentes formas de distúrbios de aprendizagem passaram, ao longo do tempo, a ser sinônimos de *dislexia* e este termo passou a ser utilizado, indiscriminadamente. Argumenta que a *dislexia* pode ser considerada um tipo específico de distúrbio de aprendizagem, mas estes não se limitam à *dislexia*. Para ele, seria mais apropriado utilizar a designação “distúrbios de leitura-escrita” para se referir a uma classe de dificuldades, dentre as quais inclui-se a *dislexia*. Segundo este autor, o problema maior foi a disseminação da idéia de que a *dislexia* é uma doença incurável, o que pode levar a considerar o sujeito um doente ou incapaz. Pesquisas recentes têm “enfocado a *dislexia* como um distúrbio específico da linguagem, de origem genética e com influência de fatores hereditários”. Mais especificamente, como uma deficiência lingüística relacionada ao processamento fonológico. Porém, a dificuldade em se detectar fatores causais para a *dislexia* e outros distúrbios de aprendizagem continua existindo.

Termos característicos, entre eles a afasia e a dislexia, foram usados para identificar vasta gama de defeitos lingüísticos associados à lesão cerebral. As afasias foram subdivididas em afasia sensorial ou de recepção (envolve a compreensão da palavra escrita e ou falada), afasia expressiva ou motora (funções do falar ou escrever) e afasia semântica (envolve refinados componentes significativos da linguagem).

Outro termo empregado é “distúrbio de aprendizagem”. CORREL & SCHWARZE (1974, p.3) definiram distúrbio de aprendizagem, como “uma queda do rendimento de aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psico-intelectuais do indivíduo.”

VALLET (1977, p. 10) definiu distúrbios de aprendizagem como:

“qualquer dificuldade específica na aquisição de informações ou habilidades que são essenciais à solução de problemas. Existe um problema significativo de aprendizagem quando o desempenho real do indivíduo ou sua realização em uma habilidade qualquer está bem abaixo de sua capacidade ou potencial.”

ROSS (1979, p. 28-29) afirma que um distúrbio de aprendizagem:

“apresenta-se quando a criança não manifesta subnormalidade mental geral, não é portadora de deficiência das funções visuais ou auditivas, não está impedida de desempenhar tarefas educativas em razão de distúrbios psicológicos e é dotada das vantagens proporcionadas por educação e cultura adequadas, mas que, não obstante, manifesta diferente desempenho teórico... que se associa à dificuldade em manter atenção seletiva.”

Essa definição tenta conferir maior homogeneidade à categoria dos distúrbios de aprendizagem, além de facilitar o trabalho delimitando bem o problema, embora não exclua a possibilidade de a dificuldade residir em outra fase do processo de aprendizagem. Para demonstrar essa possibilidade e também o papel da atenção, ROSS utiliza-se do modelo apresentado por GAGNÉ (1974), para quem a aprendizagem segue as seguintes fases e processos: a) motivação; b) apreensão; c) aquisição; d) retenção e evolução; e) generalização; f) desempenho; g) *feedback*.

Tais fases de aprendizagem são subseqüentes e complementares, de tal forma que o êxito em um dos processos depende dos anteriores. A atenção situa-se logo no início do processo de aprendizagem, constituindo-se requisito para o mesmo, mas deve manter-se até o final, assim como a motivação. Não se pode esquecer que a aprendizagem não se refere a respostas isoladas, mas sim a uma cadeia comportamental complexa e que a liberação de estímulos reforçadores não ocorre, apenas, no final do processo. Cada passo deve ser acompanhado de reforçadores intrínsecos (inerentes à própria tarefa) e extrínsecos (provindos de outras fontes) que se constituem, ao mesmo tempo, em estímulos discriminativos para os passos seguintes (ROSS, 1979, p. 68-102).

A atenção pode ser analisada do ponto de vista do desenvolvimento. Crianças muito novas tendem a apresentar o que o autor chama de atenção hiperexclusiva, ou seja, são colhidas por um aspecto do estímulo e atendem a este aspecto com exclusão relativa de todos os demais (ROSS, 1979, p. 91). Numa fase posterior, a atenção tende a ser hiperinclusiva, ou seja, a criança atende a muitos aspectos de uma situação excedendo o mínimo essencial para detecção eficiente das características distintas dos estímulos. Por volta dos 12 anos de idade, a aprendizagem incidental (percepção de estímulos irrelevantes) sofre declínio e isto parece estar inversamente relacionado com o desenvolvimento da atenção seletiva que envolve responder a características relevantes de um complexo de estímulos (p. 93).

A lentidão nesse processo de desenvolvimento, segundo ROSS, levaria, no caso do prolongamento dos hábitos hiperexclusivos, à impulsividade e ao autismo; no caso de atraso nos hábitos hiperinclusivos, à hiperatividade. A criança com distúrbios de aprendizagem levaria mais tempo que as outras crianças de sua idade para atingir um nível de atenção seletiva satisfatório.

Para JOHNSON e MYKLEBUST (1987, p. 10-11):

“a definição de distúrbios de aprendizagem inclui duas proposições fundamentais: integridade geral e uma deficiência de aprendizagem. O distúrbio psiconeurológico de aprendizagem envolve um comportamento que é perturbado em consequência de uma disfunção cerebral, sendo que o problema assume a forma de processos alterados e não de incapacidade geral

para aprender. (...) As crianças que apresentam este distúrbio têm capacidade motora adequada, inteligência entre a média e acima da média, audição e visão adequada e ajustamento emocional adequado; no entanto, apesar dessas integridades, não conseguem aprender de maneira normal”.

O CID – 10 (Classificação Internacional de Doenças, 10ª edição, 1993, p. 236) classifica sob o código F81 o que designa como “transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares”. Segundo sua definição:

“Esses são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades estão perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica. Como na maioria dos outros transtornos do desenvolvimento, as condições são, substancialmente, mais comuns em meninos do que em meninas.”

Essa definição está de acordo com os autores anteriormente citados e enfatiza tratar-se de um transtorno de desenvolvimento relacionado às habilidades cognitivas que não pode ser atribuído a lesões cerebrais adquiridas ou a ensino deficitário.

VIAL (1979, p. 14) muda o foco da discussão, afirmando que a atitude moralista que atribuía a culpa pelo fracasso na escola à própria criança, teve que ser ultrapassada quando os conhecimentos científicos mostraram que fatores diversos poderiam estar atuando de forma a condicionar a dificuldade da criança na escola.

“Os primeiros trabalhos, dominados por teorias organicistas, centraram suas explicações nas noções de congenitalidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações que não fossem causadas por lesões nervosas, a disfunções neurológicas ou a retardo de maturação imputadas a um equipamento genético defeituoso.” (VIAL, 1979, p. 14)

BAETA (1989, p. 19) afirma que explicações psicogenéticas mostram que a questão da dificuldade de aprendizagem é bem mais complexa, na medida em que resulta de

situações vivenciadas pela criança ao longo de seus contatos interpessoais em contextos socioculturais.

Inúmeras pesquisas permitiram alargar a compreensão do fenômeno à medida que contribuições na área da Sociologia, da Lingüística, da Antropologia, entre outras, chamaram a atenção para as variáveis internas à escola, que exercem influência sobre as condições de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes.

Como vimos anteriormente, as definições dos chamados “distúrbios de aprendizagem” estabelecem, como critérios, inteligência normal e oportunidades adequadas de ensino. No Brasil, o problema desse diagnóstico envolve aspectos sócio-culturais e educacionais que levaram autores nacionais a direcionarem sua atenção para esses aspectos, criticando a ênfase em abordagens clínicas e recusando essa classificação.

Para BAETA (1989, p. 19), a situação sócio-econômica e cultural de origem da criança, juntamente com seus antecedentes pessoais em termos de dotação genética, determinam a heterogeneidade da população escolar no que diz respeito às possibilidades de superar ou não as primeiras etapas de escolarização, dentro da organização do sistema escolar existente, isto é, seu sucesso depende do seu processo de desenvolvimento, como também das características das práticas pedagógicas que lhe são oferecidas.

Segundo essa autora, vários estudos derrubam por terra as hipóteses de que as deficiências de ordem biológica, física ou de “carências” culturais ou nutricionais, explicam, isoladamente, as altas taxas de evasão e repetência escolar observadas em nosso país. Afirma que os fatores escolares, quer na perspectiva da prática pedagógica, quer na de fatores institucionais, são apontados como tendo um papel considerável na produção do fracasso do aluno.

Essa autora afirma estar convencida de que um dos mitos que hoje está presente nas representações dos professores, no que se refere ao fracasso escolar, é o de que a criança carente não aprende. Para ela, não há como negar que as condições de vida da maioria das crianças que freqüentam a escola pública são, de fato, extremamente precárias, com alimentação deficiente, ambiente familiar pobre em estímulos sócio-afetivos e cognitivos, além da necessidade de ajudar nas tarefas domésticas ou nas finanças da casa (p. 20).

Concordamos que conhecer esta realidade deve ser ponto de partida para adequar a prática pedagógica às crianças que nela estão inseridas, e não, como vem sendo feito, usar este conhecimento como argumento para eximir a escola de seu papel na produção do fracasso escolar, mascarando a realidade, pela contaminação ideológica.

BAETA afirma que, dependendo da posição que ocupamos no sistema de ensino ou fora dele, podemos explicar o fracasso escolar também pelas carências dos professores, mal preparados, desmotivados, sem procurar conhecer mais profundamente as raízes históricas, estruturais e conjunturais dessas interpretações para, a partir delas, atuar (p. 21).

Também concordamos com BAETA que, a despeito de resultados de pesquisas que apontaram as correlações positivas entre nível sócio-econômico e desempenho escolar e de pesquisas qualitativas sobre as práticas escolares que denunciam uma pedagogia equivocada, seletiva e/ou discriminatória, inúmeras experiências apontam que os alunos “carentes”, tanto crianças como adultos, são capazes de aprender.

PATTO (1985, p. 13) afirma que, se realizarmos um levantamento retrospectivo de como as dificuldades de aprendizagem foram pesquisadas nos séculos 19 e 20, veremos que este assunto “sempre esteve atrelado à área da Psicologia Diferencial”, na tentativa de explicar aos educadores porque algumas crianças têm sucesso na escola enquanto que outras não e porque crianças de uma determinada classe social têm melhores rendimentos do que as de uma outra classe social.

Para PATTO, a Psicologia desenvolveu uma série de conhecimentos sobre as crianças pertencentes às classes menos favorecidas que acabaram sendo identificados como a “teoria da carência cultural”, contribuindo para a discriminação social da criança desta classe, influenciando uma imagem negativa. De acordo com esta teoria, a criança da “classe baixa” apresentava inúmeras diferenças e problemas de desenvolvimento porque suas famílias eram diferentes e porque seus ambientes familiares eram diferentes (p. 13).

Esse foi o primeiro momento da explicação das causas dos problemas de aprendizagem escolar: as causas estavam na criança que apresentava atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional. Com todas essas deficiências não teria prontidão necessária para aprender a ler e a escrever ao ingressar na

escola e para se sair bem nos testes de inteligência que apontavam sempre um QI muito baixo (PATTO, 1985, p. 13).

Esse pensamento educacional acrítico, de que a criança que não aprende é carente ou deficiente cultural, prevalece nas explicações do fracasso escolar e está presente nas pesquisas atuais e na visão de muitos educadores (PATTO, 1985, p. 14; COLLARES, 1989; BAETA, 1989).

O segundo momento da ciência para explicar o fracasso escolar evoluiu e este termo “deficiência cultural” foi substituído por “diferença cultural”. Assim sendo, a criança pobre não é mais considerada carente ou deficiente mas “diferente” das crianças das classes sociais mais favorecidas, daí a necessidade de adequar a escola à realidade dessa criança, às características da “subcultura” das classes populares (PATTO, 1985, p. 14).

O terceiro momento na explicação das dificuldades de aprendizagem, segundo PATTO (1985, p. 15), é verificar a contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar. Procuram-se as causas do fracasso escolar em instâncias do processo educativo, desde a política e a legislação educacional, a situação do professor, a formação e a valorização do professor, suas condições de trabalho, etc., muda-se então o foco para dentro da instituição escolar.

Para essa autora, a concepção de que as dificuldades de aprendizagem estão associadas a deficiências pessoais da criança está superada na pesquisa educacional.

Atualmente, o tema da qualidade da relação professor-aluno assume uma importância que não tinha anteriormente. Concordamos com PATTO que não se deve abordar o assunto em termos de encontrar um novo culpado — se antes era a criança ou sua família, agora é o professor —, contudo, temos de entender as condições de trabalho e de formação do professor para entender a qualidade da relação que estabelece com o aluno, não só do ponto de vista pedagógico, da competência técnica do profissional, mas também, principalmente, em termos do relacionamento afetivo, interpessoal.

COLLARES (1989, p. 24) afirma que, dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito a todo o conjunto de privações com que convivem as classes sociais menos privilegiadas e que surge como o elemento explicatório fundamental. Dentre

os fatores intra-escolares, a autora salienta o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas e as avaliações do desempenho dos alunos. Segundo NAMO DE MELLO (1986, p. 143), “a escola é objetivamente selecionadora e marginalizadora das crianças pobres, a prática docente também”. As condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: a exclusão dos mais pobres da escola e a legitimação dessa exclusão pela aparência técnica de que se reveste o trabalho da escola que dissimula seu sentido político (COLLARES, 1989, p. 25).

Esses aspectos evidenciam a fragilidade do diagnóstico de distúrbios de aprendizagem no Brasil, em virtude da impossibilidade de se atender ao critério de oportunidades adequadas de ensino.

COLLARES e MOISÉS (1985, *passim*) criticam a medicalização, isto é, a busca de causas e soluções médicas ao nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Dentro deste enfoque, destacam a desnutrição, por entender ser ela a mais disseminada para rotular de “deficientes mentais” as crianças oriundas dos segmentos mais pobres da população que não apresentam desempenho escolar desejável.

COLLARES (1989, p. 26 – 27) observou, nas escolas visitadas, que o fracasso escolar das crianças oriundas das classes trabalhadoras é atribuído à desnutrição, às verminoses, enfim, a uma condição adversa de saúde, ignorando-se que essas crianças estudam em escolas de periferia, onde se concentram todos os vícios e distorções do sistema social e, especificamente, do educacional e tenta-se encontrar nessas crianças uma causa orgânica, inerente a elas, que justifique seu mau rendimento.

Para essa autora, não há controvérsia na literatura médica a respeito de que a desnutrição de terceiro grau prolongada, no período entre a gestação e os primeiros seis meses de vida do bebê, é que lesa a estrutura do sistema nervoso central. Porém, afirma que não existem em todo o mundo, até o momento, pesquisas confiáveis, em termos metodológicos, que se proponham a estudar a relação de desnutrição leve com rendimento escolar e quando algum pesquisador tenta encontrar tal relação, não a consegue estabelecer.

A esse respeito, um estudo recente patrocinado pela UNESCO, realizado na Jamaica, com crianças de até 3 anos de idade, vítimas de desnutrição severa ou crônica

indicou, no pré-teste, atraso intelectual em todos os participantes. As crianças foram, então, divididas em três grupos, que receberam intervenções diferenciadas. O primeiro grupo recebeu apenas uma dieta balanceada. O segundo grupo de crianças recebeu, além da mesma dieta, orientações para que seus pais conversassem com elas, contassem-lhes histórias, dessem-lhes atenção, cantassem para elas, durante duas a três horas por dia. O terceiro grupo recebeu simultaneamente os dois tratamentos. Ao final de seis meses, foi realizado o pós-teste, com melhora no desempenho de todas as crianças. Não houve diferença significativa entre os dois primeiros grupos, mas o terceiro grupo apresentou desempenho superior aos outros dois. O estudo conclui que o comprometimento neurológico em função de desnutrição severa ou crônica é mais reversível do que se imaginava, pelo menos, quando tratado antes dos 3 anos de idade e que os estímulos familiares são tão importantes quanto a alimentação nessa recuperação, sendo capazes de reverter parcial ou totalmente o atraso (MATEOS, 1999, p. A11).

Em nossa perspectiva analítica, poderíamos dizer que alimentar a psique é tão importante quanto alimentar o corpo. Em outras palavras, os fatores sócio-afetivos são indissociáveis dos fatores cognitivos do comportamento humano (PIAGET<sup>7</sup>, apud WADSWORTH, 1997, p. 37).

Na visão de PAIN (1987, p. 154), o problema de aprendizagem, quer seja de origem social ou pessoal, não lhe parece ser um fracasso escolar, embora acredite ser a escola que o institui e a criança quem o sofre. Considera que uma forte vontade política traduzida, de um lado, em inversões de infra-estrutura e formação de recursos humanos e de outro, na diminuição das diferenças sociais de acesso à educação, seria uma alternativa à escola para superar os problemas de aprendizagem e garantir o sucesso à maioria das crianças. As alternativas metodológicas são para ela, paliativas; não, soluções.

Para MASINI (1984a, p. 1) os “problemas de escolarização refletem algum bloqueio ou fechamento na comunicação aluno-mundo”. Cabe ao professor investigar com a criança qual a dificuldade real, distinguindo-a da dificuldade aparente o que está se constituindo de

---

<sup>7</sup> PIAGET, J. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto (Calif.): Annual Reviews, 1981.

fato como obstáculo em sua relação com a escola, com o professor, com as informações que se apresentam.

Daí a importância de uma postura de abertura para o que o outro revela, no atendimento a crianças com problemas de aprendizagem. É essencial “estar atento para melhor perceber a criança”. O desafio está em captar os significados dos alunos sem destruí-los ou interpretá-los a partir de rótulos técnicos e lidar com os limites de nossos próprios significados para poder aproximar-se do aluno a ser atendido e percebê-lo como é na riqueza de seu sentir, pensar e agir (MASINI, 1984 b, p. 27).

SALAZAR (1996, p. 5) concorda com o ponto de vista de vários autores nacionais, entre eles os citados neste capítulo, de que os termos “distúrbios”, “disfunção”, “problemas”, “dificuldades”, “carência”, “desnutrição”, “família desestruturada”, etc., estão mais próximos da doença e das razões sociais do que das situações escolares reais. Esse autor defende a busca de soluções dentro da própria escola por parte da própria pedagogia, pois é dentro da escola que o fracasso escolar é produzido e não fora dela.

Segundo MORAES (1997, p. 84 – 85), a criança ou sua família ainda é considerada a responsável por sua dificuldade escolar ou pelo seu fracasso, tanto pelos professores, quanto pela família ou pelos profissionais da saúde. Seu estudo evidenciou que estes últimos também consideram os fatores relacionados a professores e escola na interpretação das causas das dificuldades escolares, com exceção dos médicos que permanecem com uma visão organicista. Este dado está de acordo com a concepção de PATTO (1985), como visto anteriormente.

De fato, estudos apresentados no XIV, XV e XVII Colóquios Internacionais de Psicologia Escolar enfocam o problema a partir das expectativas da família e dos professores em relação à criança.

VALENTE (1991, p. 180) defende a idéia de que o fracasso ou sucesso escolar são determinados, originalmente, pelo inconsciente familiar, ou seja, pelas ideologias, valores, aspirações e desejos do grupo familiar em consonância com a ideologia aceita pela sociedade em geral.

DRYLL (1992, p. 59) verificou a influência da expectativa materna de fracasso escolar sobre o padrão de interação mãe-criança, nas situações conflitivas do dia-a-dia, e

concluiu que as expectativas influenciam o processo de interação, não apenas na escola e não apenas em relação às habilidades cognitivas da criança, sendo um fenômeno mais geral, um mecanismo social poderoso no desenvolvimento infantil. Este estudo partiu do estudo clássico realizado por Robert ROSENTHAL e Lenore JACOBSON (1986) que ficou conhecido como efeito pigmaleão, ou profecias auto-realizadoras, ou seja, as expectativas dos professores influenciam o comportamento dos alunos na classe e modificam seu rendimento escolar.

ESTEVES (1994, p. 123) verificou as expectativas dos pais de crianças com distúrbios de aprendizagem em relação ao diagnóstico e atendimento no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem da FCM/Unicamp. Os resultados indicaram que o encaminhamento da criança foi feito diretamente pela escola, sem outros procedimentos ou avaliações. A família espera que a criança melhore após o diagnóstico e entende que sua participação no tratamento refere-se à busca de ajuda especializada, apenas. Conclui que a família procura ajuda por acreditar na necessidade de ajuda externa, mas não questiona a participação da escola no problema, assumindo que os problemas estão na criança por uma série de fatores, sendo ela, a criança, depositária das expectativas relacionadas ao aprender.

FONTES (1994, p. 174) verificou a associação entre dinâmica familiar e desempenho escolar de 12 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 7 e 8 anos, de nível sócio-econômico médio-alto, estudantes da 1a. série do ensino fundamental. Utilizando entrevistas com a criança e com os pais, ficha de aproveitamento escolar e o Teste de Relações Objetivas de Phillipson observou inadequação de relacionamento familiar entre as crianças com dificuldades de aprendizagem, tais como: condutas ambivalentes, distanciamento afetivo, predominância de impulsividade e agressividade, enquanto que, entre as crianças com bom desempenho escolar, os relacionamentos familiares eram mais sólidos e com vínculos mais saudáveis. O autor conclui que o desenvolvimento psicológico, em condições satisfatórias, contribui para o bom desempenho escolar e melhor estruturação do ego.

ROSA, MONACI, OLIVI e GANDINI (1993, p. 102) consideram que a criança com dificuldades de aprendizagem, geralmente, apresenta sentimentos de inadequação e inferioridade, desajustamento e marginalização frente aos colegas, dificuldades nas relações

com autoridades (como professor, diretor, etc.), o que evidencia prejuízo no desenvolvimento da identidade pessoal, pois suas relações interpessoais foram desenvolvidas através da incapacidade de julgamento real, uma vez que não reconhece suas qualidades e limitações; sente medo e resiste a situações novas, não aceita críticas e não admite erros.

Para essas autoras, as dificuldades de aprendizagem ou transtornos associados ao desenvolvimento motor, perceptual e da linguagem estão relacionadas a dificuldades sócio-afetivas, pois a integração dessas atividades depende da organização psíquica e da relação emocional entre mãe e filho (p. 102).

As dificuldades sócio-afetivas podem concorrer para o aparecimento de dificuldades de aprendizagem, cuja origem estaria nas relações deficitárias com a figura materna, seja porque esta é ausente, seja porque o vínculo é insuficiente para a internalização da figura materna, sobretudo em seus aspectos positivos (p. 96).

As autoras sugerem que a escola deveria desenvolver um trabalho preventivo, enfocando pontos estratégicos de dificuldades pais – filhos, antes que estas se constituam em situações conflitivas que poderão constituir obstáculos à aprendizagem das crianças, além de estimular o desenvolvimento afetivo dos alunos (p. 104 – 105).

VIZZOTTO (1993, p. 110 – 111) realizou um estudo com o intuito de compreender a influência da figura paterna no desenvolvimento psicodinâmico da criança e como isso pode ainda estar associado ao seu desempenho acadêmico. A investigação envolveu 14 estudantes de duas escolas da rede estadual de ensino do interior do Estado de São Paulo, com idade entre 8 e 9 anos. A amostra foi distribuída em quatro grupos: G1, composto por quatro crianças com baixo aproveitamento escolar, pertencentes a lares incompletos (pai ausente do lar); G2, composto por quatro crianças com baixo aproveitamento escolar, pertencentes a lares completos (ambos genitores presentes no lar); G3, formado por duas crianças com bom aproveitamento escolar, pertencentes a lares incompletos; G4, constituído por quatro crianças com bom aproveitamento escolar, pertencentes a lares completos.

A autora conclui que a distinção entre os grupos da amostra não estava entre lares incompletos e lares completos, mas entre bom e baixo aproveitamento escolar, sendo que as crianças com baixo aproveitamento escolar, tanto de lares completos como de lares incompletos, sofriam de privação paterna, ou seja, os pais dos lares completos, ainda que

presentes no lar, não se faziam emocionalmente presentes para o filho e sua figura internalizada era fraca, ausente, o que pode ser caracterizado como abandono psicológico. Em contrapartida, as crianças com bom aproveitamento escolar pertencentes a lares incompletos, haviam sido separadas dos pais mais tardiamente do que as crianças do G1 e possuíam uma figura paterna substituta, como um avô mais próximo e atuante que favorecia o processo de identificação (p. 113 – 114).

SELLA e RODRIGUES (1994, p. 123) relatam o desenvolvimento de um programa envolvendo pais, escola e comunidade em Londrina (Paraná), a partir da constatação de que a família é fator facilitador ou dificultador da aprendizagem escolar, tanto no período que antecede a escolarização, quanto durante o período de escolarização, propriamente dito. Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem, embora, na sua maioria, procurem manter os filhos na escola, estabelecem com esta uma relação negativa, em virtude dos constantes chamados para responsabilizarem-se por comportamentos da criança os quais a escola não sabe ou não consegue resolver.

CIASCA e CORSINI (1994, p. 72) entrevistaram individualmente 36 professores da rede particular e municipal de ensino da cidade de Campinas (São Paulo), utilizando um questionário preestabelecido com perguntas abertas. Os resultados indicaram que a grande maioria dos professores entrevistados considera aspectos inerentes à criança para definir e perceber a dificuldade escolar, procurando dar apoio individualizado às crianças com dificuldades e encaminhando-as a serviços especializados. Poucos entrevistados acreditam em um trabalho multiprofissional.

MONTEIRO (1995, p. 24) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer a visão que os alunos multi-repetentes possuíam de seu universo escolar e o significado que atribuíam às situações que encontravam neste contexto e constatou que tais crianças preservavam boas e más lembranças da escola. As primeiras estavam relacionadas à expectativa de algo novo que poderia surgir em suas vidas: amizades, aprendizagem, a professora. As tristes ou más recordações estavam associadas ao fato de não aprenderem, da repetência, da vergonha que eles e seus responsáveis sentiam, das sanções, das punições que sofriam com isso. Porém, mantinham a esperança de que no próximo ano seria diferente, pois consideravam como sua responsabilidade exclusiva a repetência.

Segundo essa autora, os alunos pesquisados não concebiam a aprendizagem como resultado de uma interação. Sentiam-se culpados e assumiam esta culpa para si. Para ela, a apatia erroneamente constatada nesses alunos é mais um sinal de resignação às condições escolares que lhes são impostas.

SCHNEIDER (1994, p. 76) discute a visão psiquiatrizante dos problemas escolares ainda presentes na linguagem de professores, técnicos e até de pais e alunos e suas implicações na educação. Esta visão manifesta-se na designação de crianças como “inadaptadas”, “deficientes”, “límitrofes”, etc., isto é, através de uma concepção das relações humanas calcada no binômio normal - patológico, segundo um modelo classificatório e estigmatizador, que é o modelo médico-psiquiátrico.

KEIRALLA (1994, p. 172) discute este mesmo aspecto do problema a partir da análise dos encaminhamentos recebidos pelo Ambulatório de Primeiro Atendimento do HC - Unicamp, no período de janeiro de 1992 a abril de 1993, provenientes de Postos de Saúde, Prontos Socorros, hospitais, médicos e serviços particulares. As queixas de dificuldades de aprendizagem recebem dois encaminhamentos: ou para a neurologia (168) ou para a psiquiatria (79). Há predominância do sexo masculino e a faixa etária dos encaminhados à psiquiatria foi de 9 anos, cursando a 2a. série do ensino fundamental; para a neurologia, a faixa etária variou de 8 a 10 anos, cursando a 1a. série do ensino fundamental.

De acordo com CAMPOS (1997, p. 127 – 128) é comum encontrar na literatura o uso indiscriminado destas terminologias: “distúrbio”, “dificuldade”, “problemas de aprendizagem”. Porém, cada um destes termos possui significado diferente. Segundo essa autora, o termo distúrbio de aprendizagem aplica-se quando existe comprometimento neurológico que interfere na percepção e no processamento da informação pelo aluno, interferindo na aprendizagem. Os termos dificuldades ou problemas de aprendizagem são utilizados para designar desordens na aprendizagem, de maneira geral, provenientes de fatores mais facilmente removíveis e, não, necessariamente, de causas orgânicas.

CAMPOS (1997, p. 131 – 132) ressalta que dificuldades ou problemas de aprendizagem não estão associados a déficit intelectual e não podem ser utilizados como sinônimos de deficiência mental. Os termos dificuldade ou problema de aprendizagem

estariam mais relacionados à prontidão, maturidade, inteligência geral, déficits sensoriais, prejuízos motores, problemas emocionais e problemas pedagógicos.

CAMPOS alinha-se com os autores que acreditam que a maioria dos alunos identificados como portadores de distúrbios ou problemas, ou dificuldades de aprendizagem não apresentam comprometimentos neurológicos ou emocionais, atribuindo esta questão a problemas de ensino.

Concordamos com os autores citados quando afirmam que muitos problemas enfrentados pelos alunos, em nossas escolas, devem-se a transtornos inerentes às próprias condições escolares, incluindo os problemas na formação de professores, na remuneração dos profissionais da educação, etc. Entretanto, não podemos deixar de considerar que as crianças confrontadas com essas circunstâncias desfavoráveis no ambiente escolar sofrem e reagem à sua maneira às adversidades o que acaba gerando vieses em sua relação com o outro (professor, escola, aprendizado, conteúdo escolar, etc.) e conseqüentes respostas emocionais que acabarão por interferir ainda mais em sua aprendizagem, sejam essas crianças portadoras ou não de distúrbios neurológicos ou déficits ou dificuldades reais.

Consideramos que a afetividade tem uma influência muito maior do que a que se tem considerado na literatura acerca das dificuldades ou dos distúrbios de aprendizagem. Embora o funcionamento cognitivo seja o principal indicador para o diagnóstico, é preciso que se saiba que o aspecto afetivo está intimamente relacionado ao aspecto cognitivo no desenvolvimento humano, podendo alterar seu ritmo normal.

Apesar de o aspecto afetivo em si não gerar ou modificar estruturas, ele intervém em seu funcionamento (PIAGET<sup>8</sup>, citado por WADSWORTH, 1997, p. 37). A afetividade, na perspectiva piagetiana, é que fornece a energia necessária para a realização de qualquer ação mental ou física.

No desenvolvimento intelectual ou cognitivo, a afetividade manifesta-se sob dois aspectos: o motivacional e o seletivo. No primeiro caso, a afetividade desempenha papel crucial no desencadeamento e no cessamento da atividade cognitiva e, também, como moduladora dos esforços a serem realizados para atingir os fins propostos. O segundo

---

<sup>8</sup> PIAGET, J. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. Palo Alto (Calif.): Annual Reviews, 1981.

aspecto, seletivo, está relacionado justamente à escolha dos fins ou dos objetos para os quais a atividade será voltada (WADSWORTH, 1997, p. 36 - 37).

COWAN<sup>9</sup> (citado por WADSWORTH, 1997, p. 37) afirma que, no funcionamento intelectual, afeto e cognição formam uma unidade, são dois lados de uma mesma moeda.

PARROT (1993, on line), por sua vez, afirma que a distinção entre cognição e afeto não pode ser feita, seja como entidades diferentes, seja como atividades fisiológicas separadas. Para que as emoções funcionem adaptativamente, elas devem incorporar atividades cognitivas como interpretação, antecipação e solução de problemas.

Pensamos como RUBINSTEIN (1984, p. 14), para quem a capacidade de aprendizagem está diretamente ligada a fatores do desenvolvimento físico, emocional e cognitivo, bem como aos aspectos pedagógicos e sócio-culturais, que podem funcionar como inibidores ou não da aprendizagem.

De acordo com RUBINSTEIN (1984, p. 14 – 16), a dificuldade para aprender pode estar associada a: a) saúde física, pois um indivíduo que necessita afastar-se com frequência do processo formal de aprendizagem estará com dificuldades para acompanhá-lo; b) alguma defasagem específica em termos de estrutura cognitiva, isto é, as funções básicas como coordenação visomotora, percepção, lateralidade, memória, atenção, que são adquiridas ao longo do processo maturativo, segundo um ritmo próprio; c) problemas de ordem emocional, uma vez que crianças ansiosas, deprimidas, intolerantes não conseguem aprender, apesar de possuírem íntegros os pré-requisitos necessários, (ou seja, a criança que está preocupada consigo mesma dificilmente conseguirá aprender, pois este processo exige objetividade na relação); d) problemas de natureza pedagógica, como os padrões rígidos de avaliação que acabam provocando uma situação ansiógena, o que contribui para que a relação da criança com o conteúdo específico seja pouco motivado e mesmo conflitante; a excessiva importância que se tem dado à ortografia, fazendo com que as mães orientem seus filhos no sentido de escrever pouco, para errar menos; a preocupação excessiva com o conteúdo programático em detrimento dos aspectos atitudinais.

Para RUBINSTEIN, a Escola Nova [– o movimento iniciado no princípio do século com a proposta de renovar a educação escolar e do qual são representantes Celestin Freinet,

---

<sup>9</sup> COWAN, D. *Piaget with feeling*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Maria Montessori, John Dewey, entre outros e que permanece um ideal a ser alcançado na educação ainda nos dias de hoje –] indica, em seu planejamento, os objetivos que visam à formação de hábitos e atitudes, paralelamente aos objetivos cognitivos, porém, na prática, a preocupação está em cumprir o programa, o conteúdo (p. 16).

RUBINSTEIN relata que tem observado que as crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem, concomitantemente, aparentam passividade, impulsividade, dependência ou desorganização e outras dificuldades que certamente contribuem para sua inadaptação. Para ela, provavelmente, estas dificuldades têm origem na educação informal, porém, compete ao educador, além de propor situações de aprendizagem específicas, saber proporcionar situações que estimulem ou inibam tais atitudes. Mas, há também a realidade do educador que repete modelos de aprendizagem por ele vividos e fica muito difícil colocar em prática os objetivos de uma educação inovadora que se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno e não apenas com a aquisição de conhecimentos transmitidos, sistematicamente, por um professor (p. 16 – 17).

RUBINSTEIN acrescenta que a prevenção, neste sentido, estaria em instrumentar o professor a poder compreender melhor o comportamento do aluno, pois há crianças consideradas dispersas que, na verdade, são crianças passivas que se “paralisam” diante de alguma dificuldade pedagógica e não respondem à situação e outras, que são lentas, e que podem ser tidas como incompetentes (p. 16 – 17).

Essa autora observa que as crianças que apresentam dificuldades específicas na área da leitura e da escrita, além da defasagem, não extrapolam o conteúdo do material lido e, tampouco, estabelecem uma relação afetiva com o mesmo; a leitura é, para elas, somente uma possibilidade de decodificação mecânica (p. 17).

Quanto aos aspectos motivacionais e ambientais, RUBINSTEIN enfatiza que qualquer aprendizagem satisfatória está relacionada com a necessidade, ou seja, com a importância da aprendizagem para o sujeito que aprende (p. 18).

Essa autora enfatiza que o hábito que têm algumas famílias de contar histórias, de proporcionar o contato com o livro ilustrado, sem dúvida, contribui para a “prontidão” específica, além do que o momento de contar história favorece uma relação afetiva entre o adulto e a criança que ouve. Do ponto de vista lingüístico, a oportunidade que a criança

tem ao entrar em contato direto com a linguagem literária, sem dúvida, contribui para a prontidão da linguagem escrita. Para ela, a defasagem apresentada pela criança de ambientes menos favorecidos poderia ser, em parte, suprida se as pessoas que participam do trabalho específico de prontidão pudessem simplesmente contar histórias (p. 19).

ZORZI (1998, p.19) está de acordo com esta proposição: “o simples fato de os adultos criarem hábitos de ler histórias para as crianças pequenas, permite que elas se familiarizem com aquelas características que são típicas do sistema de escrita”, além da oportunidade de interagir com os conteúdos da leitura.

VIVAS (1994, p. 184) realizou um estudo com a participação de 277 crianças de pré-escola e primeira série, distribuídas, randomicamente, em três grupos, sendo dois experimentais e um de controle. O primeiro grupo experimental desenvolveu o programa em casa: os pais liam sistematicamente histórias para os filhos. O grupo experimental dois realizou o programa na escola: os professores liam, sistematicamente, histórias para as crianças deste grupo. Os resultados foram avaliados em termos de compreensão de linguagem (compreensão de estruturas sintáticas e compreensão da história) e linguagem expressiva (estruturas sintáticas e repetição de sentenças) e evidenciaram que as crianças que participaram do programa de ouvir histórias apresentaram incremento significativo em compreensão e expressão.

SOUZA (1999) realizou um estudo sobre reconstituição de um conto de fada (Chapeuzinho Vermelho, nas versões de Grimm, para metade dos sujeitos, e de Perrault, para a outra metade) com 30 crianças de faixa etária variando entre 9 e 11 anos, de ambos os sexos, com o objetivo de verificar se a reconstituição do conto seria influenciada pelo nível de operatoriedade da criança, por aspectos afetivos e se a reconstituição feita pelos meninos seria diferente da apresentada pelas meninas. As crianças foram divididas em três grupos de acordo com a idade. Cada criança foi entrevistada, individualmente, em quatro sessões. Os resultados confirmaram as três hipóteses, sendo que a maioria das crianças demonstrou conduta adequada ao período das operações concretas, o que está compatível com o intervalo etário proposto por PIAGET para este período.

Quanto aos aspectos afetivos, avaliados através do Rorschach e do CAT - A, 60% dos sujeitos demonstraram ser capazes de integrar suas dificuldades; os 40% restantes

evidenciaram a interferência de fatores emocionais sobre essa integração. A autora apresenta três casos discutidos, separadamente, para ilustrar a influência dos aspectos afetivos sobre a reconstituição do conto de fada. No primeiro caso, uma menina de 10 anos, cujo estado não - sintônico entre ego e superego, associou-se a um nível I de reconstituição do conto (reconstituição fantasiosa) e à má utilização dos recursos cognitivos para compreender as noções de conservação de peso e de volume (p. 213). No segundo caso, uma criança de 11 anos de idade que demonstrou possuir recursos criativos em situações mais afetivas, revelou não fazer uso apropriado desses recursos em situações mais exigentes, limitando-se a reproduzir a realidade. Dessa maneira, apresentou um nível II de reconstituição da história (reconstituição concreta). No terceiro caso, uma menina de 9 anos, que apresentou estado de sintonia ego - superego e nível de reconstituição III (reconstituição interpretativa), revelou ansiedade diante de estímulos não estruturados, “não apresentando, nessas situações, recursos intelectuais e afetivos mais amadurecidos para lidar com elas” (p. 214).

Quanto à diferença observada entre os sexos, a maioria dos meninos obteve classificação de nível II de reconstituição, enquanto que as meninas, nível III. A autora conjectura que, possivelmente, o fato de a história tratar de uma heroína favoreceria a identificação das leitoras, que se envolveriam, mais afetivamente, com a história, reconstituindo-a de modo mais abstrato, enquanto que os meninos realizariam a tarefa como tal, sem maiores envolvimento afetivos, reconstituindo a história de modo mais concreto (p. 214 - 215).

SOUZA (1997, p. 159) chama a atenção para o fato de que, na vida diária escolar, os afetos se entrelaçam na complexa rede de relações institucionais. No dia-a-dia da escola, confrontam-se diferentes indivíduos com suas histórias de vida, suas concepções de mundo, cada qual com seus objetivos e intenções que propiciam novas relações e que produzem o sucesso ou o fracasso no processo ensino – aprendizagem.

Dessa maneira, a dificuldade vai se constituir na relação com o outro. Isto está de acordo com o que pensam MCCORMACK e BUNGENER (1994, p.365-366):

“Distúrbio é alguma coisa que pode apenas existir em relação a alguma coisa, ou alguém, e, portanto, não é apenas um problema para uma pessoa ou outra, mas também um problema de discurso. Em outras palavras,

a localização do distúrbio poderia ser encontrada entre pessoas, em vez de nas pessoas.“<sup>10</sup>

LINHARES (1998, p. 31) afirma que as dificuldades escolares podem ser atribuídas a múltiplos fatores inerentes à escola, criança e/ou família, sendo necessário atentar para dois aspectos cruciais: a cronicidade de fracasso e a crise psicológica. Por cronicidade de fracasso, a autora se refere à multirepetência escolar, descrença do professor nas possibilidades do aluno com dificuldades, dificuldades dos pais em lidar com a criança e com a escola, impotência do aluno para resolver a situação, fracasso da família em encontrar ajuda dentro da escola ou em outros recursos externos. A crise psicológica se configura a partir do desgaste da criança e de sua família diante de todos esses aspectos, com evidentes sinais de estresse, ansiedade e tensão por parte de todos.

Estudos têm sido realizados com crianças que apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem ou baixo rendimento escolar, evidenciando a interferência de fatores afetivos e emocionais. TENAN, SATO e LOUREIRO (1997) avaliaram através do Psicodiagnóstico de Rorschach, 15 meninos, com idade entre 8 e 12 anos, que cursavam o Ciclo Básico e apresentaram desempenho limítrofe em, pelo menos, um teste de inteligência. Os resultados apontaram indícios de invasão afetiva e dificuldades de atenção e concentração. Os autores concluem que os dados obtidos sugerem que os recursos cognitivos e adaptativos estejam sendo utilizados para conter a invasão afetiva (p. 128). JACOB e LOUREIRO (1997, p. 12) utilizaram o Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister (TPC) para caracterizar o funcionamento afetivo de crianças de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos: o primeiro grupo era composto de 25 crianças com queixa de atraso escolar; o segundo grupo, com o mesmo número de participantes, apresentava desempenho escolar satisfatório. Os grupos diferenciaram-se, significativamente, quanto ao Índice de Maturidade. Os autores concluem que, do ponto de vista do funcionamento afetivo, as crianças com atraso escolar mostraram-se mais imaturas, embora com recursos para adaptação.

---

<sup>10</sup> “Disability is something which can only exist in relation to something else, or someone else, and therefore it is not only a problem for one person or another, but also a problem of discourse. In other words, the location of disability could be said to be between people rather than in people.”

DE PAULO e PÉREZ-RAMOS (1996) apresentam um estudo de caso de um menino de 9 anos, cursando a 4a. série do ensino fundamental, com queixa de dificuldades escolares. A avaliação intelectual revelou nível médio superior de inteligência, mas a análise qualitativa desse instrumento indica presença de ansiedade, interferindo na atenção e concentração, além de dificuldade para selecionar aspectos essenciais dos estímulos.

Técnicas projetivas foram utilizadas, revelando que seu pensamento abstrato estava bloqueado pela repressão de fantasias (evidenciado na produção verbal pobre e descritiva nas histórias elaboradas para as pranchas do CAT - A), além de conflito intenso entre a manifestação e controle dos impulsos sexuais e agressivos, gerando ansiedade. Como resultado, sua energia psíquica está sendo consumida para reprimir o que surge, espontaneamente, bloqueando a criatividade e a curiosidade. As autoras concluem que esta dinâmica interfere diretamente nas atividades escolares, resultando em dificuldades de aprendizagem, com falta de motivação, impossibilidade de manter atenção concentrada para realização das tarefas (p. 135).

PERRONE e ARAÚJO (1997, p. 83) apresentam outro estudo de caso: uma menina de 8 anos, repetente pela terceira vez de uma classe de alfabetização, encaminhada pela escola à avaliação por apresentar dificuldades na aprendizagem, insegurança e baixa auto-estima.

Os resultados da avaliação psicodiagnóstica indicaram nível intelectual superior à média para sua idade, inibição, insegurança, contatos afetivos superficiais, sentimento de inferioridade e agressividade reprimida, revelando capacidade intelectual criativa e rica, porém cerceada por controle lógico excessivamente rígido, com prejuízo da espontaneidade e comprometimento das relações sócio-afetivas.

Além disso, esses aspectos bloqueiam as atitudes emocionais, com embotamento da afetividade. Os autores concluem que as dificuldades escolares apresentadas pela criança em questão estão relacionadas aos controles excessivamente rígidos sobre seu pensamento que impedem a criatividade e não lhe permitem errar. Isso bloqueia suas manifestações espontâneas, procurando adaptar-se às exigências sociais de forma passiva. As relações sociais são empobrecidas, situação que se mantém pela carência de estimulação do meio em que vive (p.84).

TARDIVO e DE PAULO (1992) avaliaram 10 crianças do sexo masculino, com idade entre 6 e 10 anos, com queixas de dificuldades de aprendizagem. A avaliação intelectual evidenciou que o nível intelectual dos participantes variava da classificação médio inferior à classificação médio superior.

A avaliação dos aspectos afetivos foi realizada através do CAT - A, analisando apenas as pranchas 5, 6 e 7, por considerarem que estas podem desencadear aspectos relevantes nesse quadro de dificuldades de aprendizagem, levando em conta os seguintes critérios: percepção da situação estímulo; a história como tarefa; e aspectos psicodinâmicos, tais como habilidade em lidar com a cena primária, ansiedades e defesas, bem como força do ego e estruturação do superego.

Os resultados apontaram adequação quanto à percepção das situações-estímulo e a tarefa de contar histórias por parte dos participantes. Entretanto, no que se refere aos aspectos psicodinâmicos, apresentaram dificuldade em lidar com a cena primária, com vivência intensa de ansiedade persecutória e com defesas muito regredidas, além de rigidez excessiva do superego e fragilidade do ego. Para as autoras, todos esses fatores indicam inibição no uso de seus recursos, resultando nas dificuldades de aprendizagem que apresentavam (p. 45).

MORETTI e MARTINS (1997, p. 69) avaliaram 12 crianças, com idade entre 8 e 13 anos, estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, com queixa de dificuldades de aprendizagem e problemas de conduta. Os resultados apontaram dificuldades na realização de sínteses nas relações parte-todo, em relação aos processos cognitivos e elevado nível de angústias e ansiedades em relação ao aprender, baixa resistência à frustração, uso excessivo de defesas, conflitos na dinâmica dos relacionamentos interpessoais que se expressam através de sentimentos de ambivalência, conflitos em relação às ações e conteúdos bons e maus e sentimentos cindidos.

Os autores concluem que essa dinâmica conflitiva pode estar subjacente à dificuldade de elaboração de sínteses no plano cognitivo, apontada no exame neuropsicológico, caracterizando o processo inibitório na aprendizagem (p. 69). A partir deste estudo, questionam as avaliações calcadas apenas sobre aspectos cognitivos das dificuldades de aprendizagem e sugerem que os aspectos afetivos e emocionais devem ser considerados,

tanto na avaliação, como no encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista evitar que estas possam prejudicar o desenvolvimento saudável daquelas (p. 70).

ROURKE (1988) faz uma revisão das hipóteses subjacentes aos estudos realizados no sentido de encontrar relações causais entre distúrbios de aprendizagem e transtornos sócio-emocionais: a) transtornos sócio-emocionais causam distúrbios de aprendizagem; b) distúrbios de aprendizagem causam transtornos sócio-emocionais; e c) padrões específicos de habilidades e déficits centrais de processamento causam manifestações específicas (subtipos) de distúrbios de aprendizagem e formas específicas de transtornos emocionais.

O autor acredita que as pesquisas devem se voltar para esta última hipótese. O que se sabe é que: a) algumas crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam moderadas a severas formas de transtorno sócio-emocional, mas outras não parecem apresentar estes problemas; b) não existe um padrão único de transtorno emocional ou de competência social apresentado por crianças com distúrbios de aprendizagem; c) crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam tipos distintos de transtorno emocional e desordens comportamentais, cujas frequências são maiores do que a de seus pares com aproveitamento normal; d) pelo menos um padrão central de habilidades e déficits de processamento (distúrbio de aprendizagem não verbal) parece levar tanto a aproveitamento acadêmico em uma área específica (melhor aproveitamento verbal quando comparado a desempenho significativamente mais pobre em aritmética) quanto a uma forma particular de transtorno sócio-emocional; outros padrões de processamento central (déficits de linguagem) parecem levar a padrões específicos de aproveitamento acadêmico (dificuldade na leitura e níveis variáveis de desempenho em aritmética), com algum efeito correlativo sobre a incidência de psicopatologia mas sem nenhum efeito específico sobre suas manifestações; e) não há evidências suficientes para concluir que todas as crianças com distúrbios de aprendizagem tendem a tornar-se mais susceptíveis de desenvolver transtornos emocionais, com o passar do tempo, entretanto, observa-se piora nas manifestações de psicopatologia em crianças com distúrbios de aprendizagem não-verbais; f) as pesquisas deveriam procurar lidar adequadamente com a heterogeneidade da população de portadores de distúrbios de aprendizagem, tanto no que se refere aos padrões de processamento, quanto às formas de

manifestação de psicopatologia; g) o modelo teórico a ser desenvolvido deve ser suficientemente complexo e sofisticado para abranger essa heterogeneidade de padrões de processamento central e transtornos sócio-emocionais (p. 807).

ROCK, FESSLER e CHURCH (1997, p. 246) propõem um modelo conceptual para a concomitância entre distúrbios de aprendizagem e transtornos emocionais e comportamentais. Segundo esses autores, há indícios suficientes para justificar essa abordagem uma vez que crianças e adolescentes identificados como portadores de distúrbios de aprendizagem (*learning disabilities*) apresentam alta incidência de problemas emocionais e comportamentais coexistentes; entre 24% e 52% das crianças com distúrbios de aprendizagem apresentam problemas sociais, comportamentais e emocionais, taxa de incidência quatro vezes maior do que a encontrada em crianças sem distúrbios de aprendizagem. Da mesma forma, entre 38% a 75% das crianças e adolescentes com distúrbios emocionais severos também foram identificadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem ou problemas graves de aprendizagem. A coexistência desses transtornos dificulta o diagnóstico diferencial, bem como desaconselha um enfoque causal, pela impossibilidade de se definir qual foi o transtorno primário. Na opinião destes autores, o problema exige um enfoque compreensivo e planejamento indiferente à etiologia ou identificação do transtorno primário.

Crianças com distúrbios de aprendizagem ou transtornos emocionais e comportamentais, freqüentemente, apresentam desordens de linguagem, daí, a necessidade de se atentar para a avaliação do funcionamento lingüístico e planejamento de estratégias de intervenção que levem em conta este aspecto.

Quanto ao funcionamento comportamental, refere-se à exteriorização de comportamentos, incluindo comportamentos disruptivos, agressivos, hiperativos, *acting-out* e todos os comportamentos problemáticos ao ajustamento da criança, na casa, na escola, na comunidade. Segundo os autores, estudos têm evidenciado que os problemas comportamentais observados em crianças com distúrbios de aprendizagem são similares aos apresentados por crianças com transtornos emocionais e comportamentais, sendo a diferença em termos de freqüência e severidade dos problemas.

O funcionamento sócio-emocional envolve humor, ansiedade, transtornos somatoformes, percepção social e interação social. Déficits nestas áreas provocam conflitos internos que podem levar a uma gama de déficits de desempenho, em outros domínios. Há estudos investigando a relação neuropsicológica entre desajustamento emocional e distúrbios de aprendizagem. BRUMBACK e WEINBERG<sup>11</sup> (apud ROCK, FESSLER e CHURCH, 1997, p. 252) relacionaram a depressão à disfunção cerebral específica, também responsável por alguns distúrbios de aprendizagem; outros pesquisadores sugeriram que alguns estudantes diagnosticados com transtorno de hiperatividade e déficit de atenção (DHDA) evidenciam um transtorno depressivo biológico subjacente (p. 252).

O desempenho acadêmico refere-se às habilidades específicas deficitárias nas áreas de leitura, compreensão de leitura, compreensão auditiva, expressão oral, expressão escrita, raciocínio matemático e cálculo. Déficits acadêmicos são critérios tanto para o diagnóstico de distúrbios de aprendizagem como de distúrbios emocionais sérios.

FESSLER, ROSEMBERG e ROSEMBERG (1991) avaliaram 124 pacientes admitidos à Unidade de Pacientes Psiquiátricos Infantis do Hospital Johns Hopkins por problemas comportamentais e emocionais, com idades entre 5 e 15 anos. Os resultados indicaram: a) cerca de 38% dessas crianças e jovens foram diagnosticadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem, e 17,8% como apresentando problemas de aprendizagem; b) considerados no todo, cerca de 55,8% tinham algum grau de deficiência acadêmica; os 44% restantes não atingiram os critérios para diagnóstico de distúrbios e/ou problemas de aprendizagem; c) dos pacientes identificados com distúrbios de aprendizagem, 57,4% apresentavam deficiências acadêmicas em todas as áreas avaliadas, 34% estavam deficientes apenas em leitura ou linguagem e 8,5% estavam deficientes apenas em matemática; d) dos pacientes diagnosticados como portadores de problemas de aprendizagem, 50% apresentavam dificuldades acadêmicas na leitura ou linguagem, 31,8% tinham problemas apenas em matemática, e 18,2% tinham dificuldades em todas as áreas. Considerados no todo, 44,9% apresentavam dificuldades em todas as áreas acadêmicas, 39,1% apenas em leitura ou linguagem e 15,9% apenas em matemática.

---

<sup>11</sup> BRUMBACK, R. A.; WEINBERG, W. A. Bypass compensatory strategies to reduce stress. *Neurology Clinic*, v. 8, p. 677 – 703, 1990.

Esses autores também verificaram a distribuição destas categorias em relação à faixa etária que, quando representadas graficamente, evidenciou que a incidência de distúrbios de aprendizagem entre os alunos desta amostra decrescia com a idade; em contraste, a incidência de problemas de aprendizagem permaneceu estável, independentemente dos grupos etários.

MCCONAUGHY, MATTISON e PETERSON (1994) avaliaram 967 crianças e jovens, com idades entre 5 e 18 anos, sendo 503 delas classificadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem e 464 como portadoras de sérios transtornos emocionais, de acordo com categoria primária para serviços especiais de educação. Foram utilizados dois instrumentos: o *Child Behavior Checklist (CBCL)*, respondido pelos pais ou responsáveis, e o *Teachers Report Form (TRF)*, respondido pelos professores.

Análises discriminantes mostraram que comportamento agressivo ou delinqüente foram melhores preditores para sérios transtornos emocionais versus distúrbios de aprendizagem, tanto para meninos como para meninas (p. 92). Para os portadores de distúrbios de aprendizagem, as diferenças em relação aos controles normais foram maiores para problemas de atenção e para problemas sociais, mas uma grande porcentagem das crianças e jovens avaliados também obteve escores maiores ou iguais aos limites de corte para as escalas problemas totais, internalização e externalização.

Os autores concluem que estes resultados estão de acordo com as pesquisas que evidenciam altas taxas de problemas sócio-emocionais, déficits de atenção e comportamento disruptivo em crianças com distúrbios de aprendizagem (p. 94).

Esses estudos recentes indicam que mesmo as crianças diagnosticadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem apresentam um componente sócio-emocional importante que merece maior atenção do que se pensava há alguns anos.

A distinção entre distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem é necessária, sendo os primeiros uma categoria bem delimitada que atende aos critérios de inteligência normal, oportunidades adequadas de ensino e provável comprometimento do funcionamento cerebral. As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, correspondem a uma designação mais genérica, envolvendo múltiplos fatores, inclusive a presença de condições

inadequadas de ensino que fazem parte do que chamamos de solicitação inadequada do meio.

Esta inadequação caracteriza o que MANTOAN (1997) chama de “déficit circunstancial”, ou seja:

“se uma criança não tem quem lhe faça perguntas e a quem pedir ou fornecer explicações, se não tem oportunidade de relatar suas experiências passadas e de pensar sobre as futuras, enfim, se não está habituada a estabelecer trocas intelectuais que a prepare para se adaptar às exigências de um mundo que é intermediado pela linguagem e não mais, exclusivamente, pela ação - ela tem grandes possibilidades de se tornar deficiente e de ser confundida no lar, na escola, na sociedade, como sendo uma deficiente real.(...) A ausência do componente afetivo nas relações entre pais e filhos torna essas crianças apáticas e sem razões e estímulo para conhecer o mundo, pois o seu empenho em aprender pouco significa aos que as rodeiam.”  
(MANTOAN, 1997, p. 24)

MANTOAN faz uma distinção entre déficit circunstancial e déficit real e define déficit real como limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais que provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio.

Na nossa opinião, as “dificuldades de aprendizagem” são, no fundo, dificuldades em atender às exigências do mundo real que se contrapõem a certas necessidades do mundo interno. Isto conduz ao represamento da libido \*, que inibe a ação, desestruturando toda a conduta da pessoa, conduzindo a respostas inadequadas às solicitações tanto do meio externo, quanto do mundo interno, sendo necessário encontrar vias adequadas para a simbolização dos conteúdos psíquicos.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SECÃO CIRCULANTE



## CAPÍTULO 3

### O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE SEGUNDO JUNG

*“Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu.” (Alberto Caeiro)*



Segundo JUNG (1988, p. 57), a criança está tão ligada e unida à atitude psíquica dos pais, que não é de causar espanto que muitos ou mesmo a maioria dos distúrbios verificados na infância devam sua origem a algo de perturbador na atmosfera psíquica dos pais, mostrando assim como pode ser prejudicial a influência dos pais para as crianças.

Nos primeiros anos de vida, quase não se verifica consciência alguma, porém, desde muito cedo, é evidente a existência de processos psíquicos. Esses processos psíquicos não estão relacionados a um “eu” e por isso precisam de continuidade, sem a qual é impossível a consciência (p. 55).

Quando a criança começa a dizer “eu”, é que tem começo a continuidade da consciência, sendo que, muitas vezes, ocorrem interrupções nesse fluxo. Nestes intervalos, intercalam-se numerosos períodos de inconsciência (p. 56).

É importante ressaltar que JUNG denomina de ego esse “eu” a que nos referimos acima, um fator complexo com o qual todos os conteúdos conscientes se relacionam e que se constitui o centro do campo da consciência e dado que este campo é parte da personalidade, é o sujeito de todos os atos conscientes da pessoa (JUNG, 1990b, p. 1).

Entre o nascimento e o término da adolescência ocorre o maior e o mais intenso desenvolvimento da consciência. Nesse período, vínculos fortes entre o ego e os processos psíquicos, até então inconscientes, se estabelecem e, também, os separam nitidamente do inconsciente (JUNG, 1988, p. 56).

“Deste modo emerge a consciência a partir da inconsciência, como uma nova ilha aflora sobre a superfície do mar (...) a criança se desenvolve de um estado inicial inconsciente e semelhante ao do animal, até atingir a consciência: primeiro a consciência primitiva e, a seguir, gradativamente, a consciência civilizada.” (JUNG, 1988, p. 56)

A inconsciência de si mesmo, que se manifesta pelos 2 ou 3 primeiros anos de vida, pode ser comparada ao estado psíquico animal, ou seja, o indivíduo se acha como inteiramente fundido com o seu meio ambiente. Da mesma maneira em que, quando no útero materno, a criança quase não passa de uma parte do corpo da mãe, da qual depende inteiramente, a psique da primeira infância, até certo ponto, é apenas parte materna em consequência da atuação comum dos dois (JUNG, 1988, p. 57).

A partir daí é que se pode dizer que distúrbios emocionais, apresentados por crianças, até mesmo muito além da idade escolar, de acordo com JUNG (1988, p. 57), se devam a perturbações na esfera psíquica dos pais.

“Dificuldades no relacionamento dos pais entre si se refletem infalivelmente na psique da criança, podendo produzir nela perturbações até mesmo doentias.” (JUNG, 1988, p. 57)

Para WHITMONT (1995, p.211), as sensações e as emoções vivenciadas pela criança através de seu próprio corpo, que influenciam sua identidade e a formação de sua auto-imagem, são amplamente determinadas pelo relacionamento com os pais e, em especial, com a mãe. Em sua opinião, a mãe incorpora a união, ou seja, ela é a união original, a unidade total, e é a partir desta união que ocorre uma separação gradual. Depois que a criança nasce, existe a separação física, mas permanece uma identidade psicológica entre a mãe e a criança que só se dissolve de maneira lenta e gradual. Portanto, a atitude da mãe em relação ao filho é muito mais importante na formação do ego do que a do pai.

NEUMANN (1995b, p. 11) afirma que “a relação primal mãe – filho é decisiva nos primeiros meses de vida de uma criança”. Mais adiante (p. 16), continua, dizendo que “a relação primal é o fundamento de todos os relacionamentos, dependências e relações subseqüentes”. Essa relação primordial tem importância especial no desenvolvimento da personalidade da criança, enquanto indivíduo completo. Em sua opinião, uma mãe amorosa que não alimenta adequadamente o filho não é tão perniciosa quanto uma mãe que o alimenta em abundância, porém não oferece afeto suficiente (p. 19).

ROSA et al. (1993, p. 98) afirmam que a criança capta a mãe como pessoa total, como o que ela é, o que significa que mensagens implícitas são percebidas pela criança, que tende a responder de acordo com as mensagens que está recebendo do meio que a cerca. Algumas mães procuram estruturar a criação infantil dentro de certos padrões rígidos, mas algumas crianças conseguem reagir e sobrepujar essa relação; outras crianças não o conseguem e podem vir a ter perturbações em seu desenvolvimento afetivo.

WHITMONT (1995, p. 212) explica que o relacionamento entre pais e filhos pode ser marcado por escassez de separação ou por escassez de aceitação amorosa. A escassez de separação, de acordo com o autor, favorece na criança uma identidade duradoura com o mundo todo poderoso dos pais. A vida e o controle da vida são encarados como fatos

consumados e, portanto, não há necessidade de luta individual. O ego não se desenvolve plenamente devido ao devaneio, à inércia, à inflação e à falta de adaptação à realidade. A criança não nasce completamente para a vida e para a responsabilidade. O amor e o relacionamento tendem a ser encontros mais simbióticos que reais. Para o autor, uma experiência insuficiente de separação, nos primeiros anos de vida, não prepara o ego para enfrentar a alta tensão da vida.

Por sua vez, um relacionamento no qual a criança tem muito pouca aceitação amorosa leva a um agravamento dos sentimentos de inferioridade, de inadequação, culpa e deficiência, de modo que as outras pessoas parecem ser sempre melhores, mais capazes e mais desejáveis, o que poderá levar esta criança a tornar-se ressentida, invejosa, superagressiva, cheia de ódio e sem autoconfiança. Sua auto-rejeição procurará compensação na rebelião, superindependência, superambição e agressividade (p.212).

Somente quando a criança adquire a consciência de si própria – estrutura o ego, o que se dá entre 3 e 5 anos de idade, às vezes até antes, acredita-se que já existe uma psique individual. Essa psique individual atinge uma relativa independência, na adolescência, mas até então continua sendo em grau elevado um brinquedo dos impulsos e das condições ambientais. Para JUNG (1988, p. 57 - 58), até a adolescência, a criança nem existe como pessoa, sendo apenas um produto dos pais.

Em sua opinião, é um engano considerar as crianças difíceis de educar, “esquisitas”, “cabeçudas”, como dotadas de individualidade ou de vontade própria. Em relação a tais crianças, deveríamos observar o ambiente em que vivem, o relacionamento psíquico dos pais, e acharíamos as verdadeiras razões das dificuldades dos filhos (p 57).

JUNG (1988, p. 57) afirma:

“O modo de ser perturbador dessas crianças é muito menos expressão do interior delas mesmas do que reflexo das influências perturbadoras dos pais. (...) Acho desnecessário dizer que tanto os pais como os filhos estão inconscientes a respeito do que está acontecendo”.

WHITMONT (1995) descreve a evolução do ego como uma busca contínua da interação entre uma personalidade realizada centrada no ego e uma inteireza potencial centrada no Self (p.235). Self ou Si-mesmo é a personalidade global à qual o ego está subordinado como qualquer parte o está para o todo (JUNG , 1990b, p. 4 ). O ego possui o

livre arbítrio, porém, dentro dos limites do campo da consciência. Na concepção junguiana, o ego é incapaz de qualquer coisa contra o Si-mesmo, como, também, é assimilado e modificado, eventualmente, em grande proporção, pelas parcelas inconscientes da personalidade que se acham em vias de desenvolvimento. Dessa maneira, o ego constitui o centro da consciência, mas não representa a totalidade da personalidade (JUNG, 1990b, p.4-5).

Para WHITMONT (1995), o desenvolvimento do ego pode ser compreendido em três fases da vida: infância, idade adulta e velhice.

A infância é a fase em que a identidade total indiferenciada ego-Self começa a "desintegrar-se", gradualmente, o ego se separa do Self, à medida que elementos do meio ambiente interagem com potenciais arquetípicos para produzir uma primeira personalidade real (p. 235).

Nessa primeira fase, a vida opera numa dimensão mágica, denominada por NEUMANN<sup>12</sup> (apud WHITMONT, 1995, p. 236), como uma "realidade unitária" do campo arquetípico. Isto quer dizer que a psique da criança parece operar com uma inteireza relativamente indiferenciada, com um padrão de respostas instintivas, integradas num campo abrangente, onde a separação sujeito – objeto, no sentido adulto, ainda não tem nenhuma validade. O desenvolvimento do ego divide, gradualmente, essa "realidade unitária" instintiva numa subjetividade interior e uma objetividade exterior.

De acordo com WHITMONT (1995, p. 238), este estado de realidade unitária da criança também é caracterizado pela ausência relativa de qualquer diferenciação entre sujeito e meio ambiente, comparável àquilo que Levi Bruhl denominou de *participation mystique* na psicologia dos aborígenes, ou seja, o bebê ou a criança age num estado de unidade com tudo o que acontece em torno dele. Para o autor, a criança não é tão influenciada por aquilo que esse meio diz ou faz, mas, principalmente, pelo que ele é.

"Mesmo as reações da mãe durante a gravidez podem afetar as reações e o destino da criança e incorporar-se ao seu padrão emocional, como já sugeriu a evidencia da regressão hipnótica. (...) Tanto a atmosfera psíquica é parte do bebê, como descreveu Spitz, que uma privação de amor e

---

<sup>12</sup> NEUMANN, E. Narcissism, normal Self-formation, and the Primary Relation to the mother. *Spring*: 81-106, 1966.

proteção nas primeiras semanas e meses tem sérios resultados físicos imediatos. Quando os bebês são criados com perfeita higiene e dieta cuidadosa mas sem contato humano, eles definham e morrem, apesar das excelentes circunstâncias." (p.238)

A separação dessa realidade unitária começa na primeira fase do desenvolvimento com o objetivo de estabelecer um centro de consciência, ou seja, o ego. FORDHAM<sup>13</sup> (apud WHITMONT, 1995, p.238) chama esta fase de "não integração", pois o termo desintegração poderia sugerir destruição ou divisão do ego em vários fragmentos, pressupondo um ego já formado. O termo "não integração" indica uma divisão espontânea do Self em partes, o que está por trás da formação do ego. Assim, a não integração surge de uma tendência do Self a tornar-se consciente, de formar um ego, dividindo-se.

A não-integração significa não apenas a formação do ego, mas também a divisão sujeito - objeto. A presença de um ego postula uma dimensão não-ego, o mundo dos objetos "de fora" e o mundo dos arquétipos, emoções e anseios "de dentro". Esse processo é descrito como a realização inicial dos arquétipos, isto é, como uma tendência a organizar o material perceptual, emocional e comportamental acumulado ao longo das experiências vividas em torno de um núcleo de significados, por associação de correspondência entre conteúdos.

Em seguida, surge o início da fala, no sentido de palavras diferenciadas em distinção com as palavras prévias de significação "cósmica" geral, isto é, quando uma palavra pode ser utilizada para representar vários significados. A diferenciação da fala inicia-se ao mesmo tempo em que se diz "eu" pela primeira vez e em que se fazem os primeiros desenhos de círculos e quadrados (representação simbólica do Self ), e é precedida pelo momento do "não", tudo por volta dos 18 meses. A capacidade para registrar e escolher entre o certo e o errado são as características intrínsecas necessárias ao desenvolvimento do ego.

Nesse estágio infantil, é como se o fragmento do ego ou ego incipiente, que começa pela primeira vez a perceber-se como um foco de permanência, se visse rodeado por uma vastidão de existência da qual é inteiramente dependente, da qual está insuficientemente

---

<sup>13</sup> Fordham, M. On the origin of Ego in childhood. In: *Studien zur analytischen Psychologie C. G. Jungs*. Zurich (Suíça): Rascher Verlag, 1955.

separado e que aparece como algo completamente dominador (WHITMONT, 1995. p. 239).

Isto ocorre porque o bebê ainda não tem capacidade de distinguir entre a experiência simbólica e a literal, de forma que, para eles, os objetos e as pessoas são as próprias forças que encaramos como simbolicamente representadas e projetadas. Sua consciência é incapaz de diferenciar entre a imagem ou as características e o próprio objeto; não há nenhuma capacidade de abstração, constituindo-se um modo de funcionamento pré-simbólico. WHITMONT (1995, p.242) chama esse período de fase mágica do desenvolvimento.

Nessa fase, que vai do nascimento até aproximadamente o segundo ano de vida, as manifestações da criança são predominantemente instintuais, emocionais e afetivas. Assim como o mágico primitivo força os acontecimentos naturais à sua vontade, o bebê faz com que a mãe satisfaça suas exigências através de gritos insistentes e do apelo emocional de seu desamparo. A mãe corresponde-lhe às necessidades porque são idênticas aos seus próprios anseios instintivos de amor, assim estabelece-se uma dependência mútua, uma relação simbiótica entre mãe e filho (p. 241).

Para WHITMONT, é a esse funcionamento mágico, em que a criança não se diferencia do outro, que se deve a extrema sensibilidade do bebê para a qualidade emocional do seu ambiente e sua dependência dele (p. 242).

À medida que o desenvolvimento da consciência avança, essa dimensão mágica tende a retroceder, mas continuará a funcionar como uma dimensão do inconsciente, sempre pronta a compensar, completar ou perturbar o panorama consciente (p. 242).

Nessa fase do desenvolvimento, a sobrevivência física e psicológica do bebê depende inteiramente dos pais, não apenas daquilo que os pais fazem ou dizem, mas sobretudo do que eles são, mesmo que não saibam disso. Na opinião de WHITMONT, quanto menos eles sabem, mais isso acontece. Dessa maneira, o nascimento físico terá que ser completado pela verdadeira separação psicológica, que só ocorrerá muito mais tarde, por volta dos seis ou sete anos de idade. Enquanto isso, a identidade psicológica das crianças pequenas com seus pais manifesta-se muitas vezes em sonhos com os problemas dos pais. E como elas próprias ainda estão imersas em seu mundo onírico mágico, pode-se dizer que vivem esses problemas, em especial, quando aparentemente a atmosfera familiar é acolhedora, mas mantém subjacente uma corrente de ressentimento, hostilidade e tensão

não percebidos. A presença de conflitos não percebidos e de tensão geral dentro dos pais ou entre eles sempre acrescenta, se é que não origina, sentimentos de culpa nas crianças. Os conflitos dos pais são vivenciados pela criança como se fossem dela própria (p. 243).

O desenvolvimento do ego será afetado pelos sentimentos de auto-aceitação e culpa, que são modelados pelas reações do grupo social em redor, daí o risco da repressão rígida e da rejeição emocional às expressões corporais da criança - brincadeiras com o corpo, expressões orais, uretrais, anais e genitais (p. 243).

Gradualmente, esse modo puramente mágico de experiência vai sendo substituído por um modo mitológico, por intermédio da atividade da fantasia (pensamento não direto, na terminologia junguiana). Os impulsos, afetos e elementos arquetípicos que tenderiam a dissolver o ego nascente aparecem como forças ameaçadoras - bruxas, gnomos, demônios, dragões, monstros, feras selvagens - para serem mortos ou aplacados por figuras heróicas, sábias e benéficas. Daí o valor dos contos de fada, pois todos eles descrevem como o herói é ameaçado por poderes ou seres mágicos e como se pode lidar com esses poderes. É nessa fase mitológica, aproximadamente entre 6 ou 7 anos e os 12 ou 14 anos, que o pai assume crescente importância, ou melhor, o arquétipo do pai - o impulso para a ordem, a disciplina e a afirmação independente e autoconfiante - impõe a realização pessoal através de um guia masculino (p. 244).

Para WHITMONT, nessas fases iniciais do desenvolvimento, mágica e mitológica, o medo desempenha um papel propulsor, operando como um estímulo transpessoal para o desenvolvimento da consciência, com o qual se fará oposição àquilo que é temido e sem o qual não haveria desenvolvimento psicológico (p. 244-245). Outro aspecto do medo infantil é que ele inclui o medo do escuro, já que é o medo de ser novamente tragado pelo inconsciente aborígine - o consciente é a luz e o inconsciente é a escuridão. Esse medo é uma ocorrência normal nas crianças (p. 245).

O desenvolvimento do ego também envolve a opção entre certo e errado, a escolha de um modo de ser, o sacrifício de múltiplas personalidades em favor daquela que é escolhida. Mas escolher implica o risco de errar e, por isso, leva ao sentimento de culpa. A autoridade dos pais deve oferecer padrões de certo e errado, de maneira suficientemente permissiva ou flexível, para não sufocar a capacidade do ego para aprender, cometendo seus próprios erros. Quando uma pessoa sente que cometer um erro é um acontecimento

catastrófico, é levada a evitar a escolha e a decisão. Por outro lado, o fracasso em fornecer qualquer padrão de certo e errado pode ser igualmente desastroso por não oferecer a orientação indispensável para que a criança encontre vias apropriadas de expressão e de desenvolvimento (p.245). Dessa maneira, a consciência se forma e se desenvolve através do confronto com o outro, que permite a diferenciação de si próprio, mas também através do modelo do outro, que fornece as diretrizes mais seguras e confiáveis para a vida que se tem pela frente. Apenas mais tarde na vida, nossa consciência mais verdadeira, realmente individual, pode ser encontrada ao preço do conflito e do sufocamento por meio do confronto entre ego e Self (p.246).

Na luta pela independência dessa identidade primitiva e pelo desenvolvimento da consciência individual, a escola desempenha um papel fundamental, pois é o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família. As outras crianças representam irmãos; o professor, o pai; a professora, a mãe. É importante o professor ter consciência desse seu papel, pois sua tarefa não é somente trabalhar os conteúdos acadêmicos, mas também influir sobre as crianças, em prol da sua personalidade total.

JUNG (1988, p. 59) admite que essa influência do professor na formação da personalidade da criança é tão importante ou senão mais importante do que a atitude docente em si, principalmente, para algumas crianças.

Se por um lado, a criança corre o risco de não encontrar uma verdadeira família em casa, o apego em demasia à família também é perigoso. Essa ligação forte aos pais constitui um impedimento para essa criança futuramente se acomodar ao mundo (p. 59).

JUNG (1988, p. 59) ressalta: “o adolescente está destinado para o mundo e não para continuar a ser sempre filho de seus pais”.

A explicação que JUNG dá a essa forte ligação está no fato de que muitos pais não querem que seus filhos cresçam, preferem considerá-los sempre crianças, pois não querem envelhecer, não querem renunciar a sua autoridade, nem a seu poder de pais (p. 59).

Ao assumirem tal postura frente ao filho, causam-lhe prejuízos desastrosos, pois tiram-lhe todas as oportunidades de assumir sua responsabilidade individual e de desenvolver sua autonomia moral e intelectual. Esses pais ou produzem pessoas dependentes, heterônomas ou indivíduos que forçam a conquista da própria independência por caminhos impróprios.

Por outro lado, existem aqueles pais que, por fraqueza própria, não são capazes de impor à criança uma autoridade que seria necessária mais tarde para ela adaptar-se adequadamente ao mundo (p. 59 – 60).

JUNG deixa claro que cabe aqui uma tarefa difícil ao professor, na qual ele terá que exercer sua autoridade perante a criança sem ser autoritário, sem subjugá-la. Dessa maneira, a relação do professor com a criança deve ser natural, de modo que o professor cumpra seu dever de homem e cidadão.

“É preciso que ele mesmo seja uma pessoa correta e sadia; o bom exemplo é o melhor método de ensino.” (JUNG, 1988, p. 60)

Dentro do referencial junguiano, “meter” as matérias escolares dentro da cabeça da criança seria a metade da importância da escola. A outra metade, seria a verdadeira educação psíquica, que só pode ser transmitida pela personalidade do professor. Este, por sua vez, precisa abrir sua personalidade à criança ou dar oportunidade para que a própria criança encontre o acesso em que o exemplo do professor é fundamental.

A finalidade da Educação, neste sentido, seria o de ampliar a visão de mundo da criança, completando a educação dada pelos pais, tornando-as adultas de verdade. A escola é a primeira parte do mundo real, que vai ao encontro da criança, ajudando-a a desprender-se, até certo ponto, do ambiente familiar.

Para JUNG, o que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas, sim, se a escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio. Sem essa consciência de si mesmo, a pessoa não desenvolverá sua autonomia, mas será sempre dependente, imitando os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros (p. 60).

Dessa maneira, a educação dos educadores é de suma importância. JUNG não defende a ideia de que os professores devem aplicar métodos e técnicas que são exclusivos da Psicologia na sala de aula, mas sim, ter conhecimento delas, no sentido de que possam compreender a criança e se compreender, enquanto pessoas. O conhecimento da Psicologia mostrará ao professor a possibilidade de aumentar a educação posterior de si mesmo. Porém, para que isso aconteça é indispensável o autoconhecimento. Isto é conseguido tanto pela observação crítica e pelo julgamento dos próprios atos, como também pelas críticas

por parte dos outros, visto que o julgamento de si mesmo está sujeito aos próprios desejos e temores.

Ao ter conhecimento da Psicologia Analítica, o pedagogo terá condições de conhecer a natureza psíquica de seus educandos. Assim como se espera que o bom educador tenha conhecimento das doenças da infância, também se deve esperar que esteja informado sobre os distúrbios psíquicos comuns.

Dessa maneira JUNG destaca 5 grupos principais de perturbações psíquicas em crianças: (a) as crianças psiquicamente deficientes; (b) as crianças moralmente diferentes; (c) as crianças epiléticas; (d) as crianças neuróticas; (e) as crianças psicóticas.

- a) *A criança psiquicamente deficiente*: é aquela que apresenta baixo índice de inteligência e incapacidade generalizada de compreender as coisas. O tipo que mais chama a atenção é o da criança fleumática, vagarosa, obtusa e abobada. Um tipo mais raro é o da criança que se excita e se irrita com facilidade. Além dessas crianças, há aquelas que são apenas retardadas em seu desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento é mais lento e, em certos períodos, quase imperceptível.

Para JUNG, o desenvolvimento psíquico retardado ocorre entre os primeiros filhos ou entre crianças, cujos pais se distanciam um do outro por causa de desentendimentos psíquicos. Costuma também ser consequência de doenças da mãe durante a gestação, de um parto excessivamente demorado, de alguma deformação do crânio ou de uma hemorragia durante o parto.

- a) *A criança moralmente deficiente*: para JUNG é uma perturbação que pode ser de nascença ou surgida por danos em alguma parte do cérebro, em consequência de ferimento ou doenças. Para o autor, são casos incuráveis que evoluem, ocasionalmente, para o crime e constituem os germes infantis do criminoso conscientudinário. JUNG chama a atenção para o fato de que este grupo não pode ser confundido com a criança que estacionou no seu desenvolvimento moral, a qual forma um tipo de auto-erotismo doentio. Estas são crianças que apresentam uma cota quase sinistra de egocentrismo, frieza de sentimentos, falta de seriedade, desumanidade, falsidade, atividade sexual precoce, etc. muito

comum entre filhos ilegítimos ou crianças adotadas. Para JUNG, esses casos nem sempre são incuráveis.

- b) *A criança epiléptica*: Para o autor, a epilepsia provoca alterações específicas na consciência, geralmente invisíveis. Para ele, o epiléptico distingue-se por excitabilidade, crueldade, cobiça, sentimentalismo meloso, busca doentia de justiça, egoísmo e um mundo restrito de interesses.
- c) *As crianças neuróticas*: nesse grupo de crianças, encontra-se desde mau comportamento exacerbado até os ataques e estados declaradamente histéricos. Os sintomas podem ser aparentemente somáticos, como febre histérica ou temperatura anormalmente baixa, espasmos, paralisias, dores, perturbações digestivas, etc. ou assumir aspecto psíquico ou moral, sob forma de excitações ou depressão, mentiras, perversões sexuais.
- d) *Psicoses*: para JUNG, tais casos não são freqüentes em crianças, porém, já podem surgir nelas as primeiras fases desse desenvolvimento psíquico doentio, que, mais tarde, após a puberdade, conduz à esquizofrenia, numa de suas várias formas. São crianças que, geralmente, apresentam um comportamento estranho e esquisito, são incompreensíveis, amiúde inacessíveis, exageradamente sensíveis, fechadas em si mesmas, completamente anormais em seus sentimentos: ou embrutecidas, ou extremamente emotivas diante de causas sem nenhuma importância (JUNG, 1988, p. 74-79).

Quanto à educação, distingue 3 tipos, a saber: (a) a educação pelo exemplo; (b) a educação coletiva consciente; (c) a educação individual.

A educação pelo exemplo ocorre espontânea e inconscientemente, sendo assim considerada a mais eficaz de toda a educação. Fundamenta-se na identidade psíquica. Portanto, um bom método pedagógico pode ser danificado pelo exemplo dado. O professor antes de dar ordens, deve dar bons exemplos.

A educação coletiva consciente não quer dizer que seja a educação de grupos (escola) e, sim, a educação segundo regras, princípios e métodos. Essa educação é indispensável e não pode ser substituída, pois vivendo numa coletividade humana, precisamos de normas coletivas. Se observarmos indivíduos que se opõem à educação coletiva, verificaremos que são crianças portadoras de várias anormalidades psíquicas, quer

sejam inatas ou adquiridas. JUNG inclui entre essas crianças as “mimadas” e as “estragadas”, afirmando que elas encontrarão sua cura com o apoio de uma coletividade normal, onde vão conseguir elaborar a índole individual que as prejudica.

“Pode-se afirmar tranquilamente que a Educação Coletiva representa algo de indubitavelmente útil e que, para muitas crianças, é o suficiente. Contudo, tal educação não deve ser considerada como a única existente, pois, entre as crianças para serem educadas, há um grande número que necessita da terceira espécie de educação, a individual”. (JUNG, 1988, p. 157)

A educação individual pretende desenvolver a índole individual específica do indivíduo. Toda criança ou educando que se opõe à educação coletiva de maneira intensiva, precisa ser tratada de maneira individual, com auxílio de psicólogo ou de psiquiatra (p. 155 – 157).

Para JUNG, tais conhecimentos são indispensáveis a um bom educador. A tomada de consciência pelo professor, no sentido de que a influência do meio em que a criança está inserida pode bloquear ou beneficiar o desenvolvimento da personalidade da criança, é de extremo valor.

É de se esperar que o pedagogo, por ser um especialista, tenha melhores condições de ajudar e contribuir satisfatoriamente com a criança no desabrochar de sua personalidade, pois:

“A personalidade se desenvolve no decorrer da vida, a partir de germes, cuja interpretação é difícil ou até impossível, somente pela nossa ação é que se torna manifesto quem somos de verdade. Somos como o sol que alimenta a Terra e produz tudo o que é de belo, de estranho e de mau, somos também como as mães que carregam no seio a felicidade desconhecida e o sofrimento. De início, não sabemos o que está contido em nós, que feitos sublimes ou que crimes, que espécie de bem ou mal. Somente o outono revela o que a primavera produziu, e somente a tarde manifesta o que a manhã iniciou.” (JUNG, 1988, p. 177 - 178)

É na idade adulta, período médio da vida, que acontece o estranhamento ego-Self e as pessoas e coisas não são mais vivenciadas como poderes, são apenas pessoas e coisas. O

sentido do "numinoso" se perde. O ego controla a vontade, é dominante e a única fonte de poder parece ser o meu "eu" e o "eu" da outra pessoa. A conexão com o Self se perde e parece que deve realmente ser perdida (WHITMONT, 1995, p. 247).

Este é o período do desenvolvimento, segundo WHITMONT (1995, p. 247), no qual o ego tem o comando supremo. É uma fase governada pela preocupação do ego com a adaptação à realidade externa, com as pessoas e as coisas, através do impulso de poder: o ego luta para satisfazer suas necessidades de sobrevivência e controle competitivo, evitando o desprazer. A racionalidade, a vontade consciente e a determinação agora governam supremas.

Mas é, também, o momento em que encontramos a Sombra, o Animus ou a Anima, isto é, aquelas partes de nós mesmos das quais não estamos conscientes, através do convívio com outras pessoas. Segundo WHITMONT, "as influências corretivas em nossas vidas ocorrem, portanto, por meio da projeção, do encontro com nossos competidores, com nossos inimigos e com os seres que amamos" (p. 248).

Como a personalidade está exclusivamente revestida com a consciência racional e com o ego, acontece uma dissociação, pois tudo que não é aceito para o ego, é afastado sob forma da sombra oponente e projetada. Nessa fase, o perigo é o ego ser assimilado pelo inconsciente. Uma separação insuficiente entre ego e Self leva a pessoa a ter sonhos em vigília, a viver na fantasia, não distinguindo a realidade da fantasia, a ter aspirações grandes e inflexíveis, sendo que nada ou muito pouco é realizado (p. 249).

Para WHITMONT, a interpretação e o trabalho terapêutico durante a fase adulta volta-se para a interpretação e direção no nível do objeto, através da descoberta de adaptações defeituosas à realidade externa. Devemos nos preocupar, particularmente, com os efeitos na adaptação externa da separação insuficiente do mundo dos pais e dos complexos disruptivos que foram condicionados através das influências dos pais. Essa é, na opinião desse autor, a fase em que se torna viável a habitual interpretação psicanalítica redutiva, que interpreta os problemas da personalidade em termos de dificuldades infantis, pois o adulto precisa entender como se tornou aquilo que é em termos de interação com as outras pessoas, sobretudo com seus pais (p. 249).

Mas, na velhice, as repressões que foram necessárias na primeira metade da vida, para o desenvolvimento do ego, não podem ser mantidas (p. 250). As exigências do

inconsciente não apontam mais para as adaptações externas, a não ser que as necessidades da fase anterior não tenham sido atendidas de forma adequada. Nesse período, a exigência de adaptação dirige-se para o Self, como uma realidade transpessoal de existência - a abordagem na qual os fenômenos da vida apontaram para além de si mesmo em direção à experiência infável deseja ser aceita.

A Sombra, a Anima e o Animus devem ser confrontados interiormente. O Self exige ser confrontado com a "lei da inteireza" da vida individual da pessoa, a moralidade coletiva já não basta. Tornamo-nos especialmente conscientes dos conflitos intrínsecos da existência: conflitos de tendências, deveres, amores, responsabilidades e compromissos, de exigências externas versus necessidades interiores. A existência parece confrontar-nos sob a forma de opostos aparentemente irreconciliáveis, a divisão interior abre-se amplamente diante de nós. Os impulsos e anseios que, antigamente, tinham que ser reprimidos em favor da unificação da personalidade sob o domínio do ego, as tendências ou características que eram inúteis ou até mesmo constituíram um estorvo à adaptação externa, pedem agora para serem realizados em nome de uma totalidade integral do ser da pessoa como um todo. Nas fases anteriores do desenvolvimento, a personalidade era comprometida por afirmação insuficiente do ego; agora, o perigo psicológico vem da tentativa do ego de manter sua atitude ditatorial e de auto-suficiência.

Mas a tarefa exigida do ego, nesse momento, não é a de abandonar o controle, em vez disso, é a de vivenciar conscientemente suas limitações e relativa falta de poder diante da realidade da psique objetiva\* (p. 251). Segundo WHITMONT, foi a respeito dessa fase que JUNG, originalmente, formulou seu conceito do processo de individuação,

“quando nos tornamos nós mesmos e cumprimos nosso papel, à medida que nos movemos de uma origem desconhecida e incognoscível do ser para a existência separada através da ilusão da permanência do ego e da supremacia da vontade do ego e depois nos voltamos à fonte aborígene, carregando conosco os frutos da consciência que conseguimos, enquanto percorríamos a trajetória da curva.” (p. 252)



## **CAPÍTULO 4**

### **ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA**

*“Não escrevo de uma torre que me separa da vida,  
mas de um redemoinho que me joga em minha vida  
e na vida.” (Morin, 1997)*



A concepção ideológica positivista instituída entre os séculos XVIII e XIX defendia a procura da verdade através de uma atitude neutra e imparcial diante do objeto de conhecimento, livre e desinteressada de qualquer influência social, econômica, política e cultural.

A ciência, procurando se apresentar como um método legítimo de obtenção de conhecimento, impôs esta concepção ideológica positivista, de modo a justificar a si própria, porque, a qualquer momento, poderia verificar, experimentalmente, uma hipótese ou uma teoria que seriam descartadas, imediatamente, se não fossem confirmadas pelos fatos, ao mesmo tempo que outras novas viriam a ser testadas.

Gradualmente, foi possível observar uma transformação do sentido assumido pela razão positivista. De libertadora, no mundo feudal, transforma-se em opressora no mundo burguês, onde dimensões humanas como a intuição, a sensibilidade, a emoção, foram menosprezadas e relegadas a um plano totalmente secundário. A produção de conhecimento não só prescindia destas dimensões humanas, como exigia uma rígida disciplina no sentido de controlar e impedir estas manifestações durante o processo de produção de conhecimento (QUEIROZ, 1996, p. 10).

Aquelas dimensões humanas, apesar de sofrerem uma implacável perseguição, mesmo marginalizadas, persistiram em parte, ao longo do tempo.

“Estas dimensões perdidas pela ciência têm permanecido guardadas profunda e silenciosamente no imaginário e nas representações populares de muitos povos em diferentes épocas, independentemente das condições materiais que impõem um modo específico, de vida social e econômica.”  
(QUEIROZ, 1996, p. 10)

Esta razão positivista tornou-se arrogante a partir do momento em que sua racionalidade tenta controlar a tudo e a todos, todas as culturas, todas as civilizações, todos os conhecimentos e saberes, submetendo-os ao saber científico produzido pelas civilizações modernas (QUEIROZ, 1996, p. 11).

Com a influência do positivismo sobre a ciência empírica, a Psiquiatria, por exemplo, dissociava o sujeito do objeto, negando a alma, levando à morte a Psique. A Psicologia permanecia rebaixada a um capítulo da Filosofia. O que havia de Psicologia era o estudo da mente, ou melhor, de processos mentais, de funções da consciência. Com

Freud, recupera-se o subjetivo, introduzindo o estudo de fenômenos inconscientes (ULSON, 1997, em palestra proferida no curso de especialização em Psicologia Analítica da Unicamp).

Contudo, segundo QUEIROZ (1996, p.11), essa racionalidade positivista, se analisada enquanto parte de um processo histórico-cultural, não é totalmente neutra, desinteressada como pretende ser, pois a escolha e configuração das perguntas que o método científico impõe à realidade relacionam-se, inevitavelmente, com valores próprios de um determinado contexto social.

A trajetória da ciência ortodoxa, desde o Renascimento, passando pelo Iluminismo até os dias atuais, tem acumulado alguns sucessos que não podem ser ignorados. Porém, ultimamente, este caminho tem sido freado pelos limites da Terra e da Vida, que insistem por uma perspectiva mais integradora e mais holística da realidade (QUEIROZ, 1995, p.20).

Para QUEIROZ (1995, p.21):

“É neste contexto que faz sentido desvendar o sistema de pensamentos deixados de lado pelo desenvolvimento da história e marginalizados pelo paradigma dominante de nosso tempo, principalmente, aqueles que se preocupam com o sentido e o significado íntimo das coisas, com o noumeno que, desde Kant, foi considerado incognoscível e descartado pelo pensamento científico pois não pode ser medido e submetido às leis matemáticas”.

É justamente nesta crise em que a ciência se encontra atualmente, em que é incapaz de encontrar respostas a várias questões de grande importância, tanto num plano individual como sociocultural, deste impasse é que surgem duas atitudes bastante positivas: a) a diminuição da arrogância que colocava todos os demais saberes como sendo inferiores e b) algum interesse dirigido para o entendimento e a preservação de formas alternativas de saber.

Nas palavras de GIGLIO (1995, p. 7):

“O saber humano como é divulgado atualmente no meio acadêmico, é ilimitado na sua fragmentação, porque sempre haverá algo a acrescentar ao conhecimento vigente. Faltam a eles propostas unificadoras que tragam uma

compreensão mais abrangente do ser humano. (...) Um dos ‘mitos’ do racionalismo tem sido a ilusão de se chegar ao conhecimento completo do homem pelo acúmulo quantitativo de informações.”

Na verdade, o tema “pesquisa” vem sendo muito mal interpretado nos últimos anos, à medida em que ganhou uma popularização que chega a comprometer muitas vezes o sentido da palavra. Podemos observar um verdadeiro “surto” de pesquisas em várias instâncias da vida social. É comum, por exemplo, professoras pedirem para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, geralmente, é consultar algumas ou uma única obra, por exemplo, enciclopédias, onde coletam informações para a “pesquisa”. Muitas vezes, recortes de jornais e revistas são utilizados para compor o produto final da “pesquisa”, que será entregue à professora. Tal procedimento pode comprometer, quem sabe, para sempre, a compreensão dos estudantes, pois trata-se de uma concepção de pesquisa bastante estreita (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1).

MINAYO (1996) define como pesquisa

“a atitude básica da Ciência na sua indagação e descoberta da realidade. É uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teorias e dados”. (p.23)

LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 1) afirmam que, para se fazer uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele e que tal procedimento se faz a partir do estudo de um problema que, ao mesmo tempo, desperta o interesse do pesquisador e limita a sua pesquisa a uma determinada porção do saber a qual ele se compromete a construir, naquele momento.

Segundo essas pesquisadoras, é uma ocasião privilegiada, que reúne o pensamento e a ação de uma pessoa, ou um grupo que se esforça para elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Tal conhecimento é o resultado da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e

sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. O que se acumulou a respeito do assunto pode ser confirmado ou não pela pesquisa, porém, em hipótese alguma pode ser ignorado.

Ao considerarmos esta definição de pesquisa que a caracteriza como momentânea, de interesse imediato e de continuação, por estar inserida numa corrente de pensamento acumulado, remetemo-nos ao seu caráter social.

LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 2) consideram que a dimensão social da pesquisa e do pesquisador estão:

“mergulhados, naturalmente, na corrente de vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca de conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não passando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência.”

Entendemos então que a pesquisa não se realiza acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, mas estão correlacionadas, sofrendo as injunções típicas dessas atividades. O pesquisador e sua atividade de pesquisa não estão isolados da realidade. A pesquisa está situada bem dentro das atividades normais do pesquisador. Dessa maneira, o investigador deve colocar em questão os pressupostos inerentes à sua qualidade de observador externo que tende a importar para o objeto os princípios de sua relação com a realidade, incluindo-se aí suas relevâncias (BOURDIEU<sup>14</sup>, apud MINAYO, 1996, p. 10).

Assim, é sempre importante lembrar que a pesquisa, como uma atividade humana e social, traz consigo, inevitavelmente, os valores, os interesses, as preferências e princípios que orientam o pesquisador. Este, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa, os valores e princípios que esta sociedade considera importantes nesta época.

Nas palavras de LÜDKE e ANDRÉ (1986),

“a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele

---

<sup>14</sup> BOURDIEU, P. *Ésquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Librairie Droz, 1972.

propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. (p. 3)

Até pouco tempo atrás, acreditava-se que, em sua atividade de pesquisa, o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas idéias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. Procurava-se, assim, garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente.

“O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4)

Porém, a evolução dos estudos nas diversas Ciências Sociais tem levado a perceber que não é bem assim que o conhecimento se processa. Os fatos, os dados, não se revelam gratuitamente e diretamente aos olhos do pesquisador, da mesma maneira que este não enfrenta os mesmos, desarmado de seus princípios e pressupostos.

O conhecimento sobre determinado assunto vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, “inclusive e principalmente, com suas definições políticas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

É impossível estabelecer uma separação entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga numa posição de neutralidade científica, como se queria anteriormente, porque está implicado, necessariamente, nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

Além da crença dessa transparência dos fatos a serem conhecidos, estava também a crença na sua imutabilidade. Acreditava-se que a realidade dos fenômenos estudados gozavam de um caráter de permanência e perenidade e que, com isso, poderia ser isolada no tempo e no espaço para a obtenção de um conhecimento definitivo a seu respeito. Cada vez mais se torna evidente seu caráter de fluidez dinâmica e de mudança natural do ser vivo e, mais claramente, se torna necessário o desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico.

Essa visão predominante de se fazer pesquisa, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 6) corresponde ao que se convencionou chamar de paradigma positivista. Chama-se paradigma, por indicar uma espécie de modelo, de esquema, de maneira de ver as coisas e de explicar o mundo. Positivista, por ter sua origem remota no filósofo francês Auguste

Comte, que, no início do século XIX, lançou as bases de uma sociologia positivista, para a qual o método de estudo dos fenômenos sociais deveria aproximar-se daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais.

“Numa oposição frontal ao positivismo, a sociologia compreensiva propõe a subjetividade como fundante do sentido e defende-a como constituída do social e inerente ao entendimento objetivo. Esta corrente não se preocupa de quantificar, mas de lograr explicar os meandros das relações sociais consideradas essenciais e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum.” (MINAYO, 1996, p. 11)

Para VON FRANZ (1990), estamos treinados desde o começo a reprimir nossas reações pessoais, emocionais e a treinar nossa mente para aquilo que chamamos de objetivo, mas não podemos tratar a Psicologia da mesma forma. A autora concorda com JUNG quando este diz que essa é a difícil posição da Psicologia em contraste com as outras ciências, pois ela não pode desconsiderar o fator sentimento. A Psicologia, nesta perspectiva, tem que levar em consideração o tom afetivo e o valor emocional de fatores internos e externos, incluindo também a reação afetiva do observador.

“Esta é a razão pela qual tantos cientistas acadêmicos consideram a Psicologia junguiana não científica, pois ela leva em conta um fator que tem sido, até agora, constantemente e intencionalmente excluído da visão científica. Mas esses críticos não vêem que isto não é um simples capricho, que não somos tão infantis que não possamos reprimir nossas reações afetivas pessoais diante do material. Nós sabemos, a partir de um ponto de vista científico e consciente, que esses sentimentos são necessários e pertencem ao método da Psicologia, quando se quer compreender um fenômeno de maneira correta.” (VON FRANZ, 1990, p. 20)

Assim, sinais crescentes de insatisfação começaram a aparecer entre os pesquisadores que se utilizavam dos métodos empregados por este tipo de investigação fundamentado no paradigma positivista. Estes métodos não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes. Tornou-se necessário

buscar novas formas de trabalho em pesquisa que rompessem com o antigo paradigma e que partissem de outros pressupostos.

“Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa (...) começaram a surgir métodos de investigação e abordagem diferentes daqueles empregados tradicionalmente, (...) influenciados por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 7)

Em vez de questionários ou de coeficiente de correlação, são utilizados mais freqüentemente neste novo tipo de estudo: a observação participativa, que prende o pesquisador à realidade estudada, a entrevista, que possibilita aprofundar as informações obtidas, e a análise documental, que é uma complementação dos dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada.

LÜDKE e ANDRÉ (1986) ressaltam que:

“De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam de seus resultados “. (p. 9)

Dessa maneira, é evidente o interesse que os pesquisadores vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Porém, apesar da crescente popularidade dessas metodologias, existem dúvidas quanto ao que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado usá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação.

A pesquisa qualitativa apresenta características básicas que configuram este tipo de estudo, segundo BOGDAN e BIKLEN<sup>15</sup> (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11 - 13):

---

<sup>15</sup> BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador é o seu principal instrumento. Supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; isto se dá através de um trabalho intensivo de campo.
- b) Os dados que são coletados através dessa metodologia são essencialmente descritivos. O material que é obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.
- c) Todos os dados da realidade são considerados importantes.
- d) Existe uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto. O interesse do pesquisador em estudar determinado assunto é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
- e) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse tipo de metodologia há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diversos pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O pesquisador precisa ter cuidado com a acuidade de suas percepções ao revelar os pontos de vista dos participantes. Ele precisa encontrar meios de verificá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando com outros pesquisadores, para que elas possam ser ou não confirmadas.
- f) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há uma preocupação dos pesquisadores de buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Dessa maneira, as abstrações se formam, basicamente, a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. A ausência de hipóteses ou questões específicas formuladas, anteriormente, não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. No início da pesquisa há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve.

NEUMAN (1997, p. 329) concorda com esses autores a respeito das características da pesquisa qualitativa descritas, acrescentando que neste tipo de pesquisa os conceitos aparecem sob a forma de temas, motivos, generalizações e taxonomias, as premissas são criadas de maneira *ad hoc* e freqüentemente são específicas para a situação individual ou pesquisador, a teoria pode ser causal ou não-causal, sendo que os procedimentos são particulares e a replicação é muito rara, a análise processa-se por extrair temas ou generalizações a partir da evidência e organizar os dados de modo a apresentar um quadro coerente e consistente.

Dessa maneira, o presente estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa, pois nele trabalha-se com observação participante, entrevista e análise documental.

A observação, de acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 26) ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta de dados, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o assunto pesquisado o que apresenta uma série de vantagens. Sem dúvida, a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Ao acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, pode-se tentar apreender a sua visão de mundo, ou seja, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. As técnicas de observação são também extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema que ainda não haviam sido percebidos.

Algumas críticas são feitas ao método de observação, alegando que este pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é a de que este método se baseia muito na interpretação pessoal. Há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação distorcida da realidade (p. 27).

GUBA e LINCOLN<sup>16</sup> (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27) argumentam que tais alterações provocadas no ambiente pesquisado são muito menores do que se pensa. Justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença do

---

<sup>16</sup> GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 1981.

observador, dificilmente, acarretará mudanças. Afirmam também que as críticas feitas à observação, por se basearem, fundamentalmente, na interpretação pessoal, tem origem no ponto de vista “objetivista” que condena qualquer uso da experiência direta.

Tais autores afirmam que o pesquisador pode usar uma série de meios para verificar se seu envolvimento intenso está levando a uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno como, por exemplo, confrontando o que vai percebendo da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Também poderá confrontar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar idéias preconcebidas.

Outro fator importante a ser decidido pelo pesquisador quando resolve utilizar o método de observação é quanto ao grau de participação no trabalho, à explicitação do seu papel e aos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

A observação participante é um procedimento que combina, simultaneamente, a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação, a observação direta e a introspecção (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 27).

Neste tipo de observação, é preciso escolher se a participação vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento, se esta participação vai sofrer alteração no decorrer da investigação. Pode ocorrer que o pesquisador comece o trabalho como espectador e vá, gradualmente, se tornando um participante ou o contrário.

Atuando como “observador participante”, a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado, desde o início. O pesquisador pode ter acesso a uma série de informações, até mesmo confidenciais, pedindo a cooperação do grupo. Porém, terá, em geral, que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 28 - 29).

Em se tratando de uma pesquisa no campo da Psicologia Clínica, tais procedimentos são característicos da intervenção terapêutica. Dessa maneira, a inserção da terapeuta-pesquisadora no processo está presente desde o início da investigação.

A entrevista, outra técnica de pesquisa utilizada no presente estudo, é um dos instrumentos básicos para coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa.

Na entrevista, a relação entre pesquisado e pesquisador é de interação, havendo uma reciprocidade entre quem pergunta e quem responde. Principalmente, onde a entrevista não é totalmente estruturada, ou seja, onde não há imposições de uma ordem rígida de questões, geralmente, há um clima de aceitação mútua e as informações fluem de maneira notável e autêntica. Tal é a situação de atendimento clínico psicológico.

A vantagem desta técnica, de acordo com LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 33 – 36) é que ela permite a captação imediata das informações desejadas, praticamente, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. A entrevista também permite correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna mais eficaz na obtenção das informações desejadas.

Ao realizar tal técnica, alguns cuidados são necessários, como o respeito pelo entrevistado, que envolve local e horário marcado e cumprido, sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Cabe, também, ao entrevistador, respeitar a cultura e os valores do entrevistado.

A entrevista depende em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador. É preciso uma boa comunicação verbal, aliada a uma boa dose de paciência para ouvir atentamente.

O entrevistador precisa desenvolver também a chamada “atenção flutuante”, pois ele precisa estar atento também às respostas não-verbais que vai obtendo ao longo da interação, tais como: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmos, enfim, a toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

Outra técnica a ser utilizada é a análise documental, que também é muito valiosa na abordagem de dados qualitativos. Segundo PHILLIPS<sup>17</sup> (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), consideram-se documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informações sobre o comportamento humano”

Assim sendo, desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografia, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e

---

<sup>17</sup> PHILLIPS, B.S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares, são elementos importantes para a análise documental.

Para GUBA e LINCOLN<sup>18</sup> (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39), os documentos constituem uma fonte rica e estável, que podem ser consultados ao longo do tempo por várias vezes, como também servir a diferentes estudos, o que dá uma estabilidade aos resultados obtidos. Representam uma fonte natural de informação.

Há pelo menos três situações básicas em que é apropriado o uso de análise documental, segundo HOLSTI<sup>19</sup> (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39): a) quando o acesso aos dados é problemático, seja porque o pesquisador tem limitações de tempo ou de deslocamento, seja porque o sujeito da investigação não está mais vivo, seja porque é conveniente utilizar como técnica não obstrusiva, isto é, que não cause alterações no ambiente ou nos sujeitos estudados; b) quando se pretende retificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta, como, por exemplo, a entrevista, o questionário ou a observação; c) quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação, incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita como redações, testes projetivos, diários pessoais, cartas, etc.

Segundo HOLSTI<sup>20</sup>,

“quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzirem resultados similares, nossa confiança em que os resultados reflitam mais o fenômeno em que estamos interessados do que os métodos que usamos, aumenta.”

É justamente nos argumentos acima que se justifica a utilização dessa técnica na presente investigação científica.

As críticas mais frequentes feitas ao uso de documentos são: a) dizem que são amostras não representativas do fenômeno estudado; b) que lhes falta objetividade e sua validade é questionável.

---

<sup>18</sup> Opus cit.

<sup>19</sup> HOLSTI, O. R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading (Mass.): Addison-Wesley, 1969.

<sup>20</sup> Idem, p. 39.

Tais críticas são feitas por aqueles que defendem uma perspectiva “objetivista“ e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico. Quanto à validade, os críticos não se restringem somente aos documentos, mas aos dados qualitativos em geral: representam escolhas arbitrárias por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. Tal idéia pode ser contestada, uma vez que o próprio propósito da análise documental é de fazer inferências sobre valores, sentimentos, intenções e ideologias das fontes ou dos autores dos documentos. “Essas escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas, pois, como um dado a mais na análise” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 40).

Em se tratando de uma pesquisa cujo referencial teórico corresponde à Psicologia Analítica de Carl G. JUNG, não podemos deixar de considerar a metodologia utilizada por ele dentro da sua psicologia terapêutica, que o próprio autor define como método sintético ou construtivo, também conhecido como método hermenêutico construtivo. Esse método “consiste essencialmente em provocar, intencionalmente, o que a natureza produz inconsciente e espontaneamente e integrá-los à consciência e seus conceitos” (JUNG, 1990a, p. 72).

Como já o evidenciamos anteriormente, JUNG considera o inconsciente uma disposição psicológica coletiva de natureza criativa. Daí decorre uma maneira totalmente diversa de apreciar o simbolismo e seu método de interpretação. Freud procede de maneira essencialmente analítica e dedutiva, enquanto JUNG acrescenta também um procedimento sintético, que evidencia o caráter finalístico das tendências inconscientes em relação ao desenvolvimento da personalidade.

BETTELHEIM (1980) faz uma interpretação freudiana dos contos de fada, em seu livro. Uma análise junguiana dará uma outra interpretação diferente às mesmas histórias ou enriquecerá a primeira, pois a característica do símbolo na Psicologia junguiana é a de permanecer indefinidamente sugestivo e complexo.

“Os valores das imagens ou símbolos do inconsciente coletivo só aparecem quando submetidos a um tratamento sintético. Como a análise decompõe o material simbólico da fantasia em seus componentes, o processo sintético integra-o numa expressão conjunta e coerente.” (JUNG, 1990a, p. 73)

Dessa maneira, a par de uma abordagem redutiva, que busca a origem ou ponto de partida de um dado problema, realiza-se uma amplificação, isto é, uma busca de compreensão do símbolo na representação imediata individual e, paralelamente, de suas diversas manifestações na vida, ao longo dos tempos, traçando-se uma rede de significados que permita uma síntese compreensiva do mesmo.

Essa rede de significados se forma a partir de associações múltiplas em torno de uma dada representação individual, considerando-se os possíveis significados pessoais e, ao mesmo tempo, os significados coletivos, isto é, que lhe foram atribuídos pelos povos, em diversas épocas e lugares.

Essa rede de associações é circular, ao contrário da chamada associação livre utilizada pela Psicanálise, em que as associações são lineares, no sentido de que “uma coisa puxa outra”, como se diz popularmente. O paradigma da associação livre psicanalítica seria “o fio da meada”, enquanto que o paradigma da associação livre junguiana é o rizoma\*.

## **CAPÍTULO 5**

### **APRESENTANDO A PESQUISA REALIZADA**

*“Nessa busca sem-fim, nesse processo inacabado, cheio de contradição e solidário, nesse terreno que não tem donos e nem limites, o SIGNIFICADO e a INTENCIONALIDADE são os mesmos da primeira à última linha:*

*O DESAFIO DO CONHECIMENTO!”*

*(MINAYO, 1996, p. 254)*



Para a realização da pesquisa consideramos como pressupostos básicos que: a) os contos de fada podem representar simbolicamente a vida de uma pessoa, seus problemas existenciais e suas possíveis soluções; b) os contos de fada podem contribuir para que a criança, ao ouvi-los e revivê-los, encontre perspectivas de solução para suas dificuldades emocionais e para suas dificuldades de aprendizagem; c) as dificuldades de aprendizagem constituem-se em dificuldades em atender às exigências do mundo real, externo, que se contrapõem a certas necessidades do mundo interno da criança; d) alcançando maior equilíbrio psíquico, as crianças poderiam enfrentar mais adequadamente suas dificuldades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Dessa maneira, este estudo considera que a principal função dos contos de fada, como o afirma GARCIA GIGLIO (1991, p. 77), “realiza-se no nível afetivo, pelas oportunidades que dá à criança de lidar simbolicamente com seus impulsos agressivos, suas culpas, seus desejos, seus medos, seu mundo interno, enfim”.

Nesse sentido, os contos de fada fornecem uma rica multiplicidade de situações que permitem ao leitor/ouvinte a identificação com alguns dos personagens que, em geral, representam forças arquetípicas como, por exemplo, o herói que luta contra suas próprias dificuldades, elabora seus conflitos e derrota seus monstros.

Os contos de fada são formas simbólicas pelas quais a psique se manifesta, podendo assim contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança. A utilização dos contos de fada na psicoterapia pode possibilitar a ela a compreensão do doloroso processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual está passando e terá de passar, oferecendo-lhe uma via mais apropriada para expressão de seus conflitos, objetivando-os e permitindo, assim, a sua superação em busca de formas mais adequadas de adaptação à vida.

A partir do exposto, foram propostos os seguintes objetivos:

1. Oferecer vias adequadas para expressão de necessidades do mundo interno da criança (fantasias, desejos, sentimentos, pensamentos, expectativas, etc.) mediante a oportunidade de ouvir narrativas de contos de fada e identificar-se com heróis e personagens desses contos que lutam contra adversidades, elaboram conflitos, enfrentam seus medos e derrotam monstros.
2. Analisar as manifestações das crianças (verbalizações, desenhos, etc.) diante da narrativa de contos de fada, tendo como referencial a Psicologia Analítica de C. G.

JUNG, considerando-as como indicadoras de processos psíquicos subjacentes que podem evidenciar mudanças ao longo do período de intervenção.

3. Observar possíveis modificações no comportamento e nas produções simbólicas das crianças durante o período de intervenção, tendo como ponto de partida as queixas apresentadas nas entrevistas iniciais, os resultados das avaliações psicodiagnósticas e a análise de manifestações das crianças ao longo do processo psicoterapêutico.
4. Verificar se a criança estabelece conexão entre o conto de fada e sua vida pessoal, seja em casa, seja na escola.

Esperamos que a vivência das narrativas dos contos de fada permita à criança com queixa de dificuldades de aprendizagem alcançar maior equilíbrio de suas forças internas, tornando-as mais tranqüilas e mais receptivas, conforme o afirma GARCIA GIGLIO (1991, p. 78), e que possam enfrentar mais adequadamente suas dificuldades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram consideradas as queixas de dificuldades escolares apresentadas por crianças que procuraram atendimento em um serviço público de saúde mental, tais como: recusa em ir à escola, dificuldades na leitura e na escrita, dificuldades em realizar cálculos aritméticos, repetência, recusa em realizar as atividades escolares, dificuldades de relacionamento com colegas e professores. As queixas serão melhor especificadas e discutidas na caracterização dos participantes, a seguir.

#### ***CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E DOS PARTICIPANTES:***

Durante o período de março de 1998 a março de 1999, a terapeuta –pesquisadora atuou como voluntária em um ambulatório de saúde mental de um município do interior do Estado de São Paulo. A equipe contava com 2 psiquiatras, 4 psicólogas, 1 terapeuta ocupacional e 1 assistente social para atender ambulatorialmente adultos, adolescentes e crianças, mediante encaminhamento da rede básica de saúde, principalmente, mas também de órgãos judiciais e de escolas públicas.

O atendimento psicológico era realizado após triagem dos casos encaminhados que aguardavam em uma lista de espera até que houvesse vaga para avaliação e atendimento psicoterapêutico. Havia uma lista de espera para adultos e outra para crianças. O número de casos na lista de crianças chegava a mais de 100 por ano, com uma espera de aproximadamente um ano para serem chamados para iniciar o atendimento, que era semanal, individual ou grupal, dependendo do caso. A duração do atendimento, em geral, era de seis meses no mínimo, mas muitos casos de crianças, principalmente, tinham duração mais longa. Duas psicólogas atendiam crianças e duas atendiam adolescentes e adultos. Os casos que necessitavam, eram atendidos, paralelamente, pelo psiquiatra, para acompanhamento medicamentoso. No caso de crianças, um dos psiquiatras dava preferência à medicação homeopática. Muitas crianças recebiam acompanhamento neuropediátrico em outro posto de saúde do município.

### ***OS PARTICIPANTES:***

Os participantes deste estudo foram selecionados a partir da lista de espera existente no ambulatório, onde o trabalho foi realizado. Essa lista de espera continha o registro do nome e endereço da criança e uma ficha de triagem, feita por uma psicóloga ou pela assistente social, que era arquivada em pasta própria. Essa ficha continha, além dos dados de identificação, dados preliminares da queixa e da anamnese, como histórico da queixa, antecedentes pessoais e familiares, informações sobre o desenvolvimento neuro-psicomotor e alguns dados das condições sócio-econômicas, quando a triagem tinha sido feita pela Assistente Social.

Foram chamados por carta ou por telefone, através do sistema existente no próprio ambulatório para comunicação com os pacientes. Dentro desse sistema, o chamado era feito com tempo suficiente para que o interessado recebesse o recado, via correio (carta com A.R. – aviso de recebimento), ou via telefonema, feito pelas atendedoras para o número deixado pelos interessados, para recado. Caso o interessado não comparecesse no dia e hora marcados, sem justificativa, era considerado desistente e seu nome riscado da lista de espera. Os interessados eram informados deste critério durante a triagem.

Foram chamadas 24 crianças, inicialmente, com idade entre 7 e 12 anos, com queixas de dificuldades escolares, encaminhadas por escolas da rede pública de ensino fundamental, das quais 18 compareceram ao chamado e iniciaram o processo de avaliação psicológica (psicodiagnóstico). Dessas 18 crianças, três interromperam a avaliação sem justificativa. Das 15 restantes, 8 deixaram o atendimento nos primeiros meses, justificando o abandono por falta de recursos financeiros para tomar ônibus ou por falta de acompanhante para levá-los ao tratamento, pois os responsáveis precisavam trabalhar e não tinham com quem contar nesse sentido. É importante observar que a localização do ambulatório era distante do centro da cidade e dos terminais rodoviários, exigindo que os clientes caminhassem cerca de 1 quilômetro do ponto de ônibus que dá acesso ao maior número de linhas para a maioria dos bairros e mais de 1 quilômetro até o terminal rodoviário que dá acesso aos bairros mais distantes e à zona rural. Muitos clientes vinham a pé, porque não existia linha de ônibus em seu bairro cujo trajeto facilitasse o acesso ao ambulatório. Este era um dos principais motivos de descontinuidade de tratamento observado por toda a equipe ambulatorial.

No primeiro semestre, as crianças começaram sendo atendidas em dois grupos, sendo um grupo de 10 crianças pela manhã, pois estudavam à tarde e um grupo de 5 crianças, à tarde, pois estudavam de manhã. Com as desistências, os grupos foram diminuindo, gradativamente, até atingir o número de 7 participantes, que foram reunidos em um só grupo, no último mês de atendimento, fevereiro de 1999, pois os dois alunos que estudavam no período da manhã haviam mudado para o período da tarde e precisavam ser atendidos no período da manhã, para que não tivessem de faltar às aulas.

O grupo considerado neste estudo é composto pelas 7 crianças que concluíram o processo terapêutico proposto, no período de um ano. Portanto, não foram consideradas as crianças que abandonaram o processo, seja no período de avaliação inicial, seja durante a intervenção terapêutica proposta.

Em relação à amostragem, é preciso esclarecer que, em uma abordagem de pesquisa quantitativa, busca-se um critério de representatividade numérica que possibilite a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar, enquanto dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, é menor a preocupação com a generalização, buscando um maior

aprofundamento e abrangência da compreensão de uma representação. Portanto, o critério não é numérico (MINAYO, 1996, p.102).

Apesar disto, KVALE (1996) afirma que a tendência dos estudos que utilizam entrevistas qualitativas é de um número em torno de  $15 \pm 10$  e que as entrevistas podem ser conduzidas até um ponto de saturação, onde entrevistas adicionais acrescentariam pouco conhecimento novo às informações já obtidas. KVALE também chama atenção para o fato de que o tamanho da amostra depende do propósito do estudo (p. 102).

Concordamos com MINAYO (1996, p.102) que a amostra ideal “é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões.”

Para essa mesma autora, a amostragem qualitativa:

”(a) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (b) considera-os em número suficiente para permitir uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; (c) entende que na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto de informantes possa ser diversificado para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; (d) esforça-se para que a escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contenham o conjunto de experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa”. (MINAYO, 1996, p. 102)

Quanto à seleção dos sujeitos, as crianças foram selecionadas a partir da queixa de dificuldades de aprendizagem, apresentada na triagem realizada pelos profissionais do ambulatório, e mantida pelos responsáveis durante a entrevista inicial, realizada pela terapeuta-pesquisadora.

A seguir, apresentaremos dados descritivos dos participantes, a partir da triagem e da entrevista realizadas inicialmente com os pais ou responsáveis, no final do ano de 1997 e início de 1998. Os nomes foram substituídos para preservar suas identidades. Os pais foram informados, já na primeira entrevista, de que o trabalho constituir-se-ia em uma pesquisa com duração de um ano, no qual seriam utilizados contos de fada como recurso terapêutico e que as crianças poderiam evoluir ou não durante o processo terapêutico, sendo que, ao final do mesmo, as crianças que não tivessem apresentado evoluções satisfatórias seriam

encaminhadas para prosseguirem a psicoterapia com outra psicóloga do ambulatório. Os pais ou responsáveis consentiram, por escrito, a participação dos filhos na pesquisa e a utilização e a apresentação dos dados para fins de estudo, dentro dos preceitos éticos que regem a pesquisa científica com pessoas.

**Participante 1: Giovani – Data de Nascimento: 26/7/1989 – Sexo: M**

Escolaridade: 2º ano do ciclo básico CB continuidade – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** - pai, 36 anos, motorista, mãe, 40 anos, faxineira, irmã, 12 anos, estudante, Giovani, 8 anos.
- b) **Moradia:** casa própria.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** nada digno de nota.
- d) **Encaminhado por:** médica pediatra
- e) **Observação:** criança reprovada na 2ª série do ciclo básico no final de 1997. Usa mamadeira duas vezes ao dia, pela manhã e a noite.
- f) **Queixa:** dificuldades escolares, chora para ir à escola, recusa-se a ir à escola, apego exagerado à mãe.
- g) **Anamnese realizada em:** 2/10/1997 – **Informante:** Mãe

**Histórico:** A criança nasceu de parto normal, sem intercorrências.

**Sono:** range os dentes, dorme com a irmã no mesmo quarto, a mãe tem que fazê-lo dormir, usa mamadeira, fica mexendo na orelha da mãe e dorme. Mãe acha que, se ele não usar a mamadeira, não irá beber leite no copo.

**Escolaridade:** iniciou com três anos e meio em escola particular. Fez pré em uma escola municipal. Chorava para ir e não queria ficar na escola. Atualmente, foi reprovado no final do ciclo básico. Diz não gostar da professora. Não faz a lição espontaneamente e, segundo a mãe, esquece com facilidade o que aprendeu. Mãe acha que ele desaprende tudo de um ano para outro. Recebe ajuda da mãe para fazer a lição e, às vezes, do pai. Segundo a mãe, professora diz que ele é “avoado”, não presta atenção, não copia a lição da lousa, diz que está cansado e que a professora apaga a lição rápido, não dando tempo de copiar. Ele diz que sente sono na escola. Chora em casa na hora de ir para a escola e chora para entrar na escola, a professora precisa pegá-lo à força.

**Sociabilidade:** a criança não é agressiva. Briga raramente. Entre pessoas estranhas, fica inibido, segura na mãe e tem medo de sair de perto dela. Também tem medo de animais, como cavalo e vaca. Faz birras, quando contrariado, dizendo que não vai mais escrever e que não vai à escola. Mãe diz que, tanto ela como o pai, são carinhosos com ele. Pai leva-o andar de bicicleta, leva-o à piscina, dá atenção e ajuda-o na lição. Com a filha já foram carinhosos, *”pois agora ela já cresceu. E não dá para ficar beijando e abraçando”* (sic). Os irmãos dão-se bem entre si, brigam somente por causa da TV. Mãe acha que ele tem muito ciúme da irmã. Mãe se sente mais enérgica na educação do filho. Se precisar, ela “dá umas cintadas” (sic). O pai nunca bateu, porém, a criança obedece mais a ele do que a mãe.

**Participante 2: Rodolfo – Data de Nascimento: 7/2/1987 – Sexo: M**

Escolaridade: 3ª série do Ensino Fundamental – Escola de sítio

1. **Constituição familiar:** mãe, 39 anos, dona de casa, pai, 46 anos, motorista de caminhão, irmão de 7 anos, estudante, Rodolfo, 11 anos.
2. **Moradia:** sítio na zona rural.
3. **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** nada digno de nota.
4. **Encaminhado por:** médica pediatra
5. **Observação:** Criança repetiu a 2ª série em 1996. Usa mamadeira três vezes ao dia. Toda a manhã quer a mamadeira e se não estiver pronta, fica xingando.
6. **Queixa:** dificuldades escolares, não gosta da escola, nervoso, briguento.
7. **Anamnese realizada em:** 4/9/1997 – **Informante:** Mãe

**Histórico:** Foi adotado após sete anos de casamento, pois a mãe não conseguia engravidar. Após quatro anos da adoção, a mãe conseguiu engravidar e teve um menino. A criança soube que era adotiva aos quatro anos de idade, através da mãe. Esta disse que sua mãe verdadeira não tinha condições de criá-lo e que ela tinha morrido (mas, na verdade, ela não sabe o que aconteceu com a mãe verdadeira). Segundo a mãe, às vezes, Rodolfo fala que a mãe morreu e faz inferências quando ouve que crianças foram deixadas no lixo: “*Olha eu, lá!*” (sic).

**Parto:** Rodolfo nasceu de parto normal, único dado que a mãe adotiva tem sobre o parto.

**Antecedentes de saúde:** nos primeiros dias da adoção a criança chorava muito e, com dois meses teve anemia, que foi tratada até os oito meses.

**Sono:** agitado, às vezes tinha pesadelo, acordava gritando, era sonâmbulo, chegando a levantar até cinco vezes por noite e rangia os dentes. Dormia com o irmão, porém, devido à crise convulsiva ocorrida em outubro de 1996, passou a ter medo de dormir sozinho, queria que a luz ficasse acesa e a porta aberta, pois achava que, se a crise se repetisse, ninguém iria socorrê-lo. A partir de então, foi proposto que o pai dormisse com ele, porque a mãe tem sono muito pesado. O casal se dá bem e a separação dos quartos é momentânea, ou seja, até Rodolfo voltar a dormir sozinho. Devido a essa crise convulsiva, com dores de cabeça, a criança faz tratamento neurológico em São Paulo. Está tomando Trileptal, desde então. Segundo a mãe, a tomografia realizada apontou a presença de um cisto. A crise não voltou a se repetir, porém, a mãe percebe que Rodolfo, às vezes, fica ausente, aéreo.

**Escolaridade:** iniciou aos 7 anos de idade, não gostava de ir à escola, foi levado empurrado durante dois anos, pois se negava a ir e pedia para tirá-lo da escola. Atualmente, vai sozinho, porém pede para tirá-lo. Mãe relata que ele esquece com facilidade o que aprende: “*A professora marca lição e ele chega em casa e não lembra mais*” (sic). Foi reprovado uma vez na 2ª série, está fazendo a 3ª série, mas apresenta dificuldades. Quando chega em casa não consegue fazer a lição. Diz que se esqueceu, que não consegue lembrar e pede para chamar o colega que estuda com ele para ajudá-lo. É comum esquecer de fazer o dever de casa.

**Sociabilidade:** é um menino “*muito nervoso, violento, pois não sabe brincar*” (sic), começa brincando bem, depois se desentende, machuca os outros com brincadeiras violentas. “*Joga pedra, fere o olho de um, abre a cabeça do outro*” (sic). Mãe diz que ele faz o que dá na cabeça, não sabe o que é medo. A criança fala em morrer e que não tem

medo da morte. Vive situações perigosas: monta em cavalos e sai em disparada, dirige trator e quer dirigir o caminhão, inclusive, já tentou dirigir, é malcriado, quer as coisas do jeito dele. Não respeita o irmão mais novo, *quer as coisas só para ele, provoca, diz que quem manda na casa é ele* (sic). O irmão chora, quando provocado por Rodolfo.

**Participante 3: Juca – Data de nascimento: 14/8/1988 – Sexo: M**

Escolaridade: 2ª série – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** Mãe, 52anos, cabeleireira, pai, 57anos, vendedor autônomo, irmãos de 34 anos, 32 anos, 31 anos, 29 anos e 21 anos, Juca, 9 anos.
- b) **Moradia:** casa própria.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** nada digno de nota.
- d) **Encaminhado por:** por sua professora que pedia avaliação para classe especial.
- e) **Observação:** Reprovado uma vez na 1ª série e foi reprovado na 2ª série no final de 1997. É importante ressaltar que no ano passado (1996), Juca perdeu a avó, em maio, e, em junho, perdeu um irmão de 30 anos, policial militar, que se suicidou na frente da esposa.
- f) **Queixa:** dificuldades de aprendizagem, sono agitado, medo de dormir sozinho, nervoso.
- g) **Anamnese realizada em:** 25/9/1997 – **Informante:** o pai e a mãe.

**Histórico:** Juca é o caçula de cinco irmãos, sendo que dois filhos trabalham e ajudam em casa. A gestação e o parto foram normais.

Antecedentes de saúde: apresentou bronquite no período neonatal. *“Desde que nasceu deu um trabalhão. Vivia na Santa Casa com ele”* (sic). Até os oito anos de idade, apresentou enurese noturna, usava fraldas para dormir. Pai relatou que Juca tinha medo de usar o banheiro. No ano passado, apresentou um quadro de gastrite e está fazendo tratamento médico. É comum ele ter dor de estômago em casa, de madrugada, e na escola.

Sono: agitado, costuma ter pesadelos, é sonâmbulo e fala dormindo. Dormia com um irmão no quarto, mas, por causa de um medo desconhecido, passou a dormir na sala, no colchão. É comum ele ir dormir mais de uma hora da manhã. A mãe deita com ele e, quando adormece, ela vai para seu quarto.

Escolaridade: iniciou na pré-escola municipal, com 6 anos de idade. Gostava de ir à escola. Já, no Ensino Fundamental, no ano passado, reclamava da professora, dizia não gostar dela e não gostava muito de ir à escola. Mãe diz que ele não gosta de estudar. Tem dor de estômago na escola. A professora diz que ele não é bagunceiro, mas que está atrasado. A professora, segundo a mãe, dizia que ele não aprendia porque é o mais fraquinho de todos. Atualmente, frequenta uma classe para alunos fracos.

Sociabilidade: é teimoso, não reconhece seus erros, não gosta de perder. *“Qualquer coisa o irrita. Qualquer coisa já briga. Não aceita o que o outro fala”* (sic). Mãe relata que é só em casa que Juca é “nervoso” e que na escola é quieto. Mãe relata que é carinhoso, beija e abraça os pais e que ele tem muito ciúme quando os pais agradam outra criança ou os irmãos. Juca, segundo os pais, obedece tanto à mãe como o pai. O pai é atencioso, joga futebol com ele e não agride fisicamente o filho. A relação de Juca com a mãe também é boa, porém, quando é preciso, ela bate. Ela acha que Juca tem muito ciúme dela, porque ela não pode fazer carinho em nenhum neto, que ele acha ruim.

Antecedentes familiares: mãe foi internada em hospital psiquiátrico e está fazendo tratamento psiquiátrico. Mãe se diz muito “nervosa”, chegando a passar mal. Recentemente, o médico a havia encaminhado para tratamento ambulatorial. Por outro lado, o pai apresentava quadro de alcoolismo, segundo ele, já recuperado.

**Participante 4: Léo – Data de Nascimento: 21/3/1989 – Sexo: M.**

**Escolaridade:** 1ª série – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** mãe, 30 anos, dona de casa, pai, 36 anos, caminhoneiro autônomo, irmã de 4 anos, Léo, 8 anos.
- b) **Moradia:** casa própria.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** nada digno de nota.
- d) **Religião:** evangélicos
- e) **Encaminhado por:** médica pediatra

**Observação:** criança reprovada 1 vez na 1ª. série. De acordo com a mãe, a criança usa chupetas e rói unhas, não toma banho sozinho (mãe não deixa), não se veste sozinho e não escova os dentes sozinho.

- a) **Queixa:** dificuldades de aprendizagem, medroso, inseguro, não dormia de noite e apresentava um ciúme exagerado da mãe. Passou a ter medo, após a sua casa ter sido assaltada. Era uma criança que gostava de ficar isolada, não se agrupava com outras crianças e chorava com facilidade.

- b) **Anamnese realizada em:** 11/9/1997- **Informante:** a mãe

**Histórico:** a mãe relata queda na qualidade de vida da família, por terem sido roubados pelo cunhado, irmão do marido, deixando-os endividados.

Gravidez: não planejada, mas acolhida. Mãe teve pneumonia e infecção de urina, por isso teve que tomar remédios durante toda a gestação. O parto foi induzido porque havia passado três dias do dia de nascer. A criança, ao nascer, ficou roxa, permanecendo com as costas roxas até completar um ano de idade. Antes de descobrirem a pneumonia dupla (15 dias depois do nascimento), Léo teve febre escarlatina, contraída da mãe através da amamentação. Dessa maneira, o aleitamento materno durou apenas 13 dias.

Antecedentes de saúde: apresenta bronquite alérgica.

Sono: agitado, porém agora estava normal, range os dentes e baba durante o sono, apresentou insônia até os 5 anos de idade, com uso de calmante, que o deixava mais agitado. Era preciso sair passear de noite com ele para que ele dormisse, porém ao entrar em casa acordava e passava a noite acordado, mas não dormia durante o dia. Isso, desde que nasceu. Para a mãe, ele passou a dormir quando começaram a frequentar a igreja evangélica. Mãe relata que a criança, apesar de ter o seu próprio quarto, dorme com ela quando o pai viaja (pai caminhoneiro). Quando o pai está em casa, às vezes, a criança levanta de noite e vai para a cama do casal. À vezes, dorme com a irmã na mesma cama, no quarto dela.

Escolaridade: fez a pré-escola numa escola particular, apesar de ter iniciado no ensino municipal. Quando iniciou a pré escola, na escola particular, a direção propôs que ele voltasse a fazer o jardim II, visto que a escola havia percebido um certo atraso. A criança adaptou-se rapidamente à escola, mas, atualmente, quando está chegando a hora de ir à escola, diz que está com dor de barriga, chora, tem crises de tosse. Mesmo assim, vai

para a escola. Quando fez 7 anos, era para fazer a pré escola, o pai não aceitou e colocou-o de volta na rede pública. Segundo a mãe, ele teve dificuldades em acompanhar e repetiu a 1ª série. A mãe relata que ele ficou bem revoltado com esse procedimento. Mesmo fazendo pela segunda vez a 1ª série, diz que não sabe ler e nem escrever. Mãe percebe um desinteresse dele pelos estudos. A professora diz que ele é lento, distraído, inseguro, tem medo de fazer a lição. Em casa, a mãe também acha que ele tem medo de ler errado. Fica quieto, não fala, pois não sabe se está certo. Mãe relata que bate nele por causa disso. Mãe compara Léo com a irmã mais nova. A criança não faz a lição sozinha e recebe ajuda da própria mãe nos deveres de casa. Para ela, Léo esquece com muita facilidade o que aprende.

Sociabilidade: criança tímida frente a pessoas adultas, mas agitada. O casal se dá bem. Os filhos são carinhosos, beijam e abraçam os pais e se dão bem entre si (é difícil brigarem). Léo reclama que o pai gosta mais da irmã.

De acordo com a mãe, a criança apresenta curiosidade sexual, pois sobe em escadas para saber o que ela e o marido fazem quando ficam sozinhos, não gosta que ela e o marido fiquem sozinhos e agride-os. Segundo a mãe, há pouco tempo a vizinha pegou Léo tentando colocar o pênis em uma coleguinha.

**Participante 5: Tina – Data de Nascimento: 3/11/1988 – Sexo: F.**

**Escolaridade:** 2ª série – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** mãe, 30 anos, feirante, pai, 36 anos, motorista de ônibus, irmão de 13 anos, estudante, Tina, 9 anos.
- b) **Moradia:** Moram em apartamento financiado pela CDHU.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** nada digno de nota
- d) **Encaminhada por:** médica pediatra
- e) **Observação:** reprovada uma vez na 1ª série e reprovada na 2ª série no ano de 1997. Rói as unhas. Usou mamadeira até 7 anos. Professora havia aconselhado avaliação para frequentar classe especial.
- f) **Queixa:** dificuldades de aprendizagem e ainda usava mamadeira.
- g) **Anamnese realizada em:** 9/10/1997 – **Informante:** a mãe

**Histórico:** Gravidez desejada e planejada, segundo a mãe. Ela queria muito ter uma menina, pois sua primeira filha morreu com 4 meses de vida. Depois teve um menino. Assim, esperava ansiosa pelo nascimento de uma garotinha. Tina nasceu de 8 meses, devido a problema de pressão alta da mãe. A criança ingeriu líquido amniótico, ao nascer, e teve que ficar 8 dias internada, sendo que 4 dias ficou na incubadora. A criança foi amamentada até os 3 meses de idade, pois “secou o leite” (sic). Usou mamadeira até 7 anos. Como a criança apresenta problemas fonoarticulatórios, fez tratamento fonoaudiológico e recebeu orientação para tirar a mamadeira. Atualmente, a criança estava sem esse tratamento, pois não havia vaga na prefeitura e a mãe não tinha condições de pagar.

Sono: normal, apenas apresenta baba. Dorme no quarto com o irmão mais velho. Dormiu com os pais até 7 anos, porque a casa era pequena e todos dormiam no mesmo quarto.

Escolaridade: iniciou escolaridade com 5 anos de idade. Fez a 1ª série com 6 anos, passou para a 2ª série, mas não conseguiu acompanhar e voltou para a 1ª série, apresentando

dificuldades. Quando voltou a freqüentar a 2ª série, continuou apresentando dificuldades. Nunca chorou para ir a escola, gostava de ir. A criança não gostava de fazer a lição, espontaneamente, e recebia ajuda da mãe para realizar as tarefas. De acordo com a mãe, professora se queixava de que Tina não acompanhava a turma no que diz respeito à aprendizagem. Segundo a mãe, a criança é desinteressada, não quer aprender a fazer a lição, desligada, gosta somente de brincar. Segundo a mãe, a professora disse que a criança não foi bem alfabetizada. A professora estava trabalhando com Tina, no final da aula, todos os dias. Tinha também orientado a mãe a trabalhar com a criança em casa, ajudando-a. Para a mãe, a professora atual era muito dedicada. Tina gostava da professora.

Sociabilidade: tímida e apática, faz birra, ficando emburrada quando quer alguma coisa que a mãe não quer dar.

A mãe se acha nervosa, fala alto, grita e, “quando precisa” (sic), bate na filha. O pai, ao contrário, gosta de conversar e não gosta nem de chamar a atenção dos filhos. O casal, segundo a mãe, se dá bem. Entre os filhos há ciúme, há brigas. O irmão é muito agressivo, bate em Tina, dá murros e pontapés. Mãe acha que é ciúmes, pois quando Tina nasceu, o filho disse que não gostava dela. O irmão, segundo a mãe, provoca Tina, colocando-lhe apelidos. Os filhos demonstram afeto para com os pais, existindo reciprocidade.

#### ***Participante 6: Olavo – Data de Nascimento: 20/5/1987- Sexo: M***

Escolaridade: Classe Especial – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** Mãe, 38 anos, doméstica, pai, 49 anos, pedreiro, analfabeto, irmãos, de 20,19, 16, 13, 12 e 8 anos de idade, Olavo, 10 anos.
- b) **Moradia:** A casa onde moram é própria.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** apresentou atraso na fala, com início aos dois anos e meio aproximadamente, apresentando alguma dificuldade. A criança freqüenta atendimento fonoaudiológico.
- d) **Encaminhado por:** professora, que pedia avaliação para classe especial.
- e) **Observação:** Criança reprovada duas vezes na 2ª série, freqüentando classe especial durante o ano de 1997 e mantendo-se na classe especial em 1998.
- f) **Queixa:** nervoso, agressivo, apresentava dificuldades na escola, trocava as letras ao falar e ao escrever.
- g) **Anamnese realizada em:** 20/11/1997 – **Informante:** a mãe.

**Histórico:** Freqüentava classe especial há 1 ano, sendo que, segundo a mãe, a professora resolveu encaminhá-lo para a classe especial, mesmo sem a avaliação psicológica. Segundo a mãe, a professora chamou-a até a escola e explicou que ela tinha 20 anos de classe especial e que os olhos dela não a enganavam. A mãe informou que na classe comum, Olavo não fazia a lição, subia na mesa e nas cadeiras e brigava com os colegas da sala. Na classe especial, segundo a mãe, melhorou bem, pois estava fazendo a lição e sentava nas cadeiras. Ela olhava o caderno dele e, realmente, havia lição.

Gravidez: acidental, transcorreu normalmente, porém, três meses antes de Olavo nascer, a mãe perdeu uma menina de 1 ano e 4 meses que faleceu quando estava sendo levada para o hospital. Segundo a mãe, ela não sabe se estava grávida de 7 ou 9 meses. Para ela, estava grávida de 7 meses, porém a criança nasceu com 3.200 g, não ficou em incubadora, não teve icterícia e não ficou roxa, foi amamentada até os 6 meses de idade.

Sono: normal, porém, frequentemente range os dentes. Dorme no quarto com os irmãos.

Escolaridade: iniciou com 7 anos. Repetiu duas vezes a 2ª série. Segundo a mãe, Olavo gostava da escola, gostava de estudar e era alfabetizado (o que não se confirmou na avaliação realizada no pré-teste), não sabia dizer se ele conhecia números. Segundo a mãe, fazia a lição, espontaneamente, e recebia ajuda da irmã.

Sociabilidade: a mãe diz que é preciso saber conversar com Olavo, porque se não ele fica revoltado. Quando contrariado, tem crises: chora e xinga as pessoas, quando lhe chamam a atenção ou não lhe dão o que quer. O relacionamento do casal é deficitário. A mãe mora em cima com os filhos e o pai mora no porão. Segundo a mãe, ambos não demonstram carinho para com os filhos, porque não são muito “chegados” (sic). O relacionamento de Olavo com os irmãos é de briga, puxa o cabelo, dá soco. O relacionamento do Olavo com o pai é bom. O pai é calmo, dá-se bem com ele, não bate, chama a atenção. Não saem juntos. O pai é caladão. A mãe também chama a atenção, quando necessário. Às vezes, dá uns tapas quando acha que merece. Segundo a mãe, ele respeita o pai e a ela, mas não tem medo. Tem medo do irmão V., de 16 anos, porque bate nele e chama-o de louco, constantemente.

**Participante 7: Ruth – Data de Nascimento: 18/8/1987 – Sexo: F.**

Escolaridade: 2ª Série – Ciclo Básico – Escola Estadual

- a) **Constituição familiar:** mãe, 30 anos, dona de casa, pai, 33 anos, encanador, irmãs de 14 e 12 anos de idade, Ruth, 11 anos.
- b) **Moradia:** Moram em casa própria.
- c) **Desenvolvimento neuro-psico-motor:** enurese até o ano passado (1997). A criança apresentou atraso no desenvolvimento da linguagem, começou a falar com 4 anos. Apresenta dificuldades. Fala algumas palavras erradas e estava aguardando atendimento fonoaudiológico.
- d) **Encaminhada por:** diretora da escola onde estudava.
- e) **Observação:** criança há 4 anos no ciclo básico, continuou na 2ª. série no ano de 1998. Mama três mamadeiras por dia e usa duas chupetas para dormir. Até os 8 anos de idade apresentava enurese noturna. Somente come miojo.
- f) **Queixa:** dificuldades de aprendizagem, nervosa, agitada, usa mamadeira e chupeta.
- g) **Anamnese realizada em:** em 13/1/1998 – **Informante:** os pais.

**Histórico:** Gravidez acidental, mãe não fez o pré-natal, passou mal, desmaiou no 4º. mês de gestação, mas não procurou ajuda médica. Desde então, o mal-estar se repete próximo dos dias da menstruação: a pressão sobe para 22, tem ansia, fica abatida (3 dias antes da menstruação e 3 dias depois). Parto sem intercorrências. Mãe relata que nunca amamentou Ruth, que usou mamadeira desde que nasceu e usa até agora, de duas a três vezes por dia. Usa chupeta e cheira outra. Mãe afirma ter rejeitado a filha: não cuidava, não dava banho, não dava mamadeira. A avó assumiu os cuidados da neta até os 2 anos de idade, quando a mãe voltou a cuidar dela. Mãe não sabe o motivo dessa rejeição, mas acredita que tenha sido em virtude da proximidade entre as gestações. Para o pai, isso aconteceu porque a irmã quase morreu de sarampo, com 30 dias de vida, contraído através do leite materno. Mãe diz que, quando tomou consciência, já era tarde, mas que agora se

dão bem. *“Pegou amor há pouco tempo” (sic)*. Até o ano passado, a mãe ou a avó dava banho e a limpava após o uso do banheiro e trocava sua roupa. Há um ano faz isto sozinha. Mãe relata que a criança não usa calcinha de jeito nenhum.

Antecedentes de saúde: apresenta crises de bronquite desde 6 meses de idade.

Escolaridade: fez duas vezes a 1ª série e duas vezes a 2ª série. Mãe relata que a criança gosta de estudar e que gosta da escola.. A criança não faz a lição, espontaneamente, e recebe ajuda do pai ou da irmã. De acordo com a mãe, Ruth sabe escrever um pouco, mas não sabe ler. Relata que entrou com 6 anos na 1ª série e até agora não aprendeu nada.

Sociabilidade: tem poucos amigos porque ela bate nos colegas. Pais dizem que ela se dá bem enquanto estiverem fazendo aquilo que ela quer. Para os pais, a criança é agressiva e, quando está com raiva, fica muito nervosa. Pai relata que seu relacionamento com a esposa é bom. Mãe relata que, quando grávida, se sentia desprezada. Os filhos, para eles, se dão bem entre si. Ruth judia da irmã de 14 anos. Faz artes. Dá-se bem com a irmã de 11 anos. Pai relata que primeiro é a Ruth, depois vêm os outros filhos e que ela é muito amorosa com os pais. Diz que ela é amorosa, caprichosa, mas é muito nervosa. O que ela falar, tem que ser. Se insistir com ela, quebra tudo, joga o que tiver na mão. Segundo a mãe pode bater que não adianta. *“Há um mês cortou o braço e levou 26 pontos, pois ao ser contrariada deu um murro na porta e cortou o braço. Sente ciúmes da professora. É arteira na escola. Bate nas crianças” (sic)*.

Antecedentes familiares: a avó paterna se suicidou e uma tia agressiva tentou suicídio várias vezes. A mãe faz tratamento psiquiátrico e psicoterapia.

## **MATERIAL:**

Após a entrevista inicial com os responsáveis, foi realizada uma avaliação psicodiagnóstica, com a finalidade de detectar possíveis problemas no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo das crianças. Para essa avaliação foram utilizados: o teste projetivo CAT – A (Teste de Apercepção Temática Infantil – com figuras de Animais), de Leopold BELLAK e Sonya BELLAK (1981), o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas, padronização brasileira (1988), as Provas do Raciocínio Operatório, de J. PIAGET e col. (para uma descrição destas provas, ver WADSWORTH, 1989), uma avaliação da compreensão do sistema alfabético de representação, adaptada pela terapeuta-pesquisadora a partir dos estudos de Emília FERREIRO e Ana TEBEROSKY (1985).

O psicodiagnóstico é um processo científico que utiliza métodos e técnicas psicológicas para entender, à luz de pressupostos teóricos, os problemas apresentados pelos sujeitos, identificando e avaliando aspectos específicos, que permitem classificar o caso e

prever seu curso possível, para comunicar resultados (CUNHA, FREITAS e RAYMUNDO, 1991, p. 9).

Por ser um procedimento científico, este processo foi escolhido para a realização da seleção dos sujeitos para permitir maior controle, tanto da coleta de dados, como da avaliação dos resultados. Dessa maneira, foram selecionados testes padronizados, de uso comum na prática clínica do psicólogo. Levou-se em conta a utilização de instrumentos que permitem a avaliação dos aspectos intelectual e sócio-afetivo, tanto do ponto de vista quantitativo, como qualitativo.

O CAT é um método projetivo, ou, como seus autores preferem chamá-lo, um método aperceptivo, ou seja, “um método para investigar a personalidade, estudando a dinâmica significativa das diferenças individuais na percepção de estímulos padronizados” (BELLAK e BELLAK, 1981, p. 5).

O teste foi desenvolvido a partir do Teste de Apercepção Temática (TAT), de Henry Murray, com a finalidade de ser utilizado para crianças de 3 a 10 anos. Foi idealizado para facilitar o entendimento do relacionamento infantil quanto às suas figuras e desejos mais importantes.

O CAT - forma A consiste de 10 (dez) pranchas, cujas ilustrações foram desenhadas para provocar respostas, especificamente, a problemas de alimentação, rivalidades entre irmãos, em relação às figuras parentais. Também tem a intenção de provocar a fantasia da criança no que se refere à agressão, sua aceitação pelo mundo adulto, seu medo de ficar só a noite, seu comportamento no banheiro e a reação dos pais a isso.

O CAT, segundo seus autores, é viável para revelar a dinâmica do relacionamento interpessoal, dos impulsos dos grupos e a natureza das defesas contra os mesmos. Os autores acreditam que o C.A.T. seja:

“Clinicamente útil em determinar quais os fatores dinâmicos que podem estar relacionados com reações infantis num grupo, na escola ou jardim de infância, ou com os acontecimentos no seu lar.” (BELLAK e BELLAK, 1981, p. 6)

Além disso, para os autores, o CAT presta-se, também, à pesquisa sobre o desenvolvimento infantil: se for aplicado a crianças, em intervalos de meio ano, possibilitará conhecer a direção evolutiva de inúmeros problemas psicológicos. Nos estudos

e usos clínicos similares, o CAT é um grande auxiliar, na opinião de seus autores, pois trata-se de um teste de aplicação relativamente livre.

A tarefa proposta pelo teste à criança é a de que ela conte uma história sobre cada gravura que lhe será apresentada. A interpretação consiste na análise da história inventada pela criança. Em cada história existe um herói principal, ou mais de um, que é o personagem com quem o sujeito mais se identifica. O herói é o personagem principal da história e assemelha-se ao sujeito, em sexo e idade (CUNHA, FREITAS e RAYMUNDO, 1991, p. 174-175)

Leopold e Sonya BELLAK (1981) afirmam que a suposição básica de seu raciocínio é a de que a história contada pelo examinado fosse, em essência, sobre ele próprio. A imagem pessoal do herói é a concepção que o sujeito faz de si: do seu corpo, da sua pessoa, da sua posição social. O tema da história é o “porquê” desta história específica. Assim sendo, a interpretação refere-se ao fato de encontrar denominadores comuns nos padrões de comportamentos (p. 8-10).

A escolha deste teste foi dirigida pelo fato de envolver histórias inventadas pelo sujeito que como dito acima, referem-se a ele próprio. Neste sentido, podem ser encaradas como “contos pessoais”, numa perspectiva junguiana. Entretanto, a correção deste instrumento foi feita de acordo com as normas do teste, por uma outra psicóloga, com grande experiência com esse instrumento, tendo sido supervisora de Técnicas do Exame Psicológico, disciplina obrigatória do curso de Psicologia em uma universidade paulista, que não foi informada da queixa ou da história de vida dos avaliados, procedimento este compatível com o que se denomina “avaliação cega”, que visa minimizar a influência de fatores subjetivos do avaliador sobre os resultados da avaliação.

No que diz respeito às Matrizes Progressivas Coloridas, de J. C. RAVEN, foram construídas para avaliar os processos intelectuais de crianças, na faixa de 5 a 11 anos, de deficientes mentais e de pessoas idosas. Contém três séries: A, Ab e B, cada uma com doze problemas.

A versão do teste utilizada na avaliação dos sujeitos deste estudo foi traduzida do original inglês, revisto pelo próprio autor em 1956, e teve sua pesquisa de padronização da tabela de percentis brasileira realizada por docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (RAVEN et al., 1988).

É um teste que visa avaliar a inteligência geral, a partir de escolha entre soluções alternativas múltiplas. Os problemas consistem em encontrar, entre os 6 a 8 desenhos impressos na parte inferior de cada página, aquele que completa logicamente o desenho impresso na parte superior da mesma página. Este teste evidencia se uma pessoa é capaz ou não de estabelecer comparações e raciocínios, por analogia, e em que medida é capaz (em relação a outras pessoas) de organizar percepções espaciais em “todos” sistematicamente relacionados (RAVEN, [1986], p. 6).

Quanto às Provas do Raciocínio Operatório de Jean PIAGET e col., as utilizadas neste estudo foram as seguintes: a) Prova da Conservação das Quantidades contínuas (massa) e discretas (fichas); b) Prova da Classificação Operatória: classificação, inclusão de classes e quantificação da inclusão (frutas, flores e animais); c) Prova da Sieriação Operatória: Sieriação Empírica (encaixes) e Sieriação Perceptiva (bastonetes): série crescente, intercalação e contraprova.

Tais provas permitem verificar o estágio de desenvolvimento do pensamento operatório em que se encontra a criança. Isto possibilita classificar os resultados apresentados dentro dos seguintes critérios: pensamento pré-operatório, transição para a operatoriedade e operatório concreto.

Assim, por ser incapaz de criar relações entre as imagens evocadas mentalmente, o pensamento pré-operatório não consegue coordenar estados e explicar as transformações ocorridas entre eles, pois não dispõe ainda, nesta fase, de certas condições, como a reversibilidade (consideração simultânea, em pensamento, de duas ações opostas) e o princípio de identidade (conservação do todo, apesar do arranjo das partes). Tal compreensão só se torna possível quando o sujeito se torna capaz de realizar operações que implicam o advento do pensamento reversível e a conservação parte – todo. Sem estas duas condições, portanto, nenhum raciocínio lógico se produz (MANTOAN, 1989, p. 131).

As operações é que tornam a compreensão possível, sendo instrumentos pelos quais o conhecimento se produz, daí, a classificação deste tipo de raciocínio como operatório concreto. Entretanto, do ponto de vista psicogenético, existe uma evolução entre aquele tipo de pensamento, chamado pré-operatório, e este pensamento operatório, resultando em estágios intermediários, cuja principal característica é a dúvida, isto é, o sujeito ora afirma,

ora nega as relações lógicas entre determinados eventos ou transformações por ele presenciadas.

A Avaliação da Compreensão do Sistema Alfabético de Representação, com base nos estudos de FERREIRO e TEBEROSKY (1985), refere-se à psicogênese da língua escrita que foi classificada em estágios por estas autoras, a saber: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Consiste na observação da escrita espontânea da criança e de ditado de palavras e frase por parte da terapeuta-pesquisadora. A partir da leitura, por parte da criança, das palavras e frases escritas por ela própria, espontaneamente ou ditadas, é possível determinar em qual dos estágios supra citados ela se encontra.

A escrita pré-silábica caracteriza-se por ser uma representação gráfica não-icônica do objeto, que obedece a alguns parâmetros do sistema escrito, como a linearidade horizontal, mas utilizando-se, no princípio, de caracteres não-convencionais que são lidos pelo seu autor de uma forma global. Neste estágio, somente o próprio escritor “sabe” o que está escrito.

Em uma fase mais evoluída da construção do sistema escrito, a criança estabelece uma relação direta entre a escrita e a fala, chegando a uma hipótese silábica, na qual, para cada sinal escrito corresponde uma sílaba falada (ou vice-versa). Neste estágio, a criança pode já estar utilizando as letras do alfabeto, com ou sem seus valores sonoros convencionais correspondentes. A leitura é feita com recortes silábicos e não mais de forma global.

Entretanto, como sua escrita resulta sempre diferente daquela presente no meio social e permanece difícil de ser compreendida por outros leitores, a criança continua a buscar solução para este problema, o que desestabiliza sua hipótese silábica, levando-a a compreender que uma única sílaba falada pode exigir duas, três e até quatro letras para sua representação escrita; isto conduz à formulação da hipótese alfabética, ou seja, a compreensão de que a escrita pode ser decomposta em unidades menores do que a sílaba, a saber, em letras.

Porém, até que esta compreensão se concretize, a criança passa por um período de transição, chamado de silábico-alfabético, no qual a escrita resulta incompleta, aos olhos do leitor alfabético. Uma vez superadas estas dificuldades, a criança chega à compreensão do

sistema alfabético de escrita, passando, agora, a lidar com as questões de ortografia e gramática.

Estes instrumentos foram aplicados às crianças antes do processo de intervenção terapêutica, propriamente dito, ou seja, da narrativa de contos de fada, e no final dessa intervenção.

Foram utilizados os seguintes recursos materiais: uma sala para atendimento; livros de contos de fada; papéis de diversos tipos (sulfite, kraft, cartolina, crepom, camurça, dobradura, seda, etc.); tinta guache; pincéis; lápis de cor; lápis preto nº 2; pelikan; giz de cera; argila; massa de modelar; fantoches; jornais e revistas velhos; cola; tesoura; caneta; fita crepe; durex; isopor; cortador de isopor; maquiagem; objetos diversos de uso pessoal (pente, bolsa, bijuterias, chapéu, sapato, etc.); filmadora; fita de vídeo; aparelho de som e fitas musicais; teatro infantil.

## ***PROCEDIMENTO***

O procedimento consistiu de 6 sessões individuais de psicodiagnóstico (pré-teste), 33 sessões grupais de intervenção psicoterapêutica, 5 sessões grupais de ensaio de teatro para apresentação à família, 1 sessão grupal de apresentação do teatro no final do processo de intervenção, 4 sessões individuais de entrevistas com pais, realizadas ao longo do trabalho terapêutico, 4 sessões individuais de reavaliação realizadas no final da intervenção (pós-teste). As crianças foram atendidas em sessões semanais grupais, com uma hora de duração, em um ambulatório público de saúde mental.

A intervenção constituiu-se da apresentação, pela terapeuta-pesquisadora, de contos de fada previamente escolhidos, de acordo com a problemática apresentada pelo grupo de crianças em atendimento. Na seleção desses contos foi dada preferência às versões originalmente compiladas (ex.: Grimm e Grimm, e outros), ou seja, não foram utilizadas versões adaptadas, comumente encontradas na literatura infantil, e levou-se em conta os aspectos abordados em sua narrativa, como por exemplo: a rejeição, o abandono, a separação da família, a depreciação das qualidades do personagem e a necessidade do herói

buscar, dentro de si próprio, recursos que lhe permitam superar as adversidades impostas pelos que o cercam. Após a narração dos contos por parte da terapeuta, foram propostas as atividades às crianças, tais como:

- a) permitir que as crianças contem a história;
- b) permitir que as crianças contem a história com o uso de fantoches;
- c) permitir que as crianças desenhem a história;
- d) propor às crianças a confecção de fantoches representando personagens da história;
- e) solicitar às crianças que desenhem a parte de que mais gostou da história;
- f) solicitar às crianças que desenhem o personagem de que mais gostou da história;
- g) propor às crianças que reescrevam a história contada;
- h) solicitar às crianças para que reproduzam personagens da história com o uso de argila;
- i) solicitar às crianças para que, com o uso de massa de modelar, reproduzam personagens da história;
- j) propor às crianças ouvir a música da história, quando houver;
- k) propor às crianças cantar a música da história;
- l) solicitar às crianças a dramatização da história;
- m) estimular as crianças a confeccionar, com jornais e materiais diversos as roupas dos personagens da história;
- n) estimular as crianças a dramatizar a história com o uso de fantasias.

Com base nessas representações individuais, foram abordados, quando o “timing” permitiu, os aspectos relevantes apresentados pelas crianças que foram interpretados dentro do referencial da Psicologia Analítica.

O desenho foi analisado por ser considerado uma fonte valiosa para investigação da dinâmica psíquica.

LEVY<sup>21</sup>, conforme TRINCA (1987, p. 3), afirma:

“O desenho pode ser uma projeção de auto-conceito, uma projeção de atitudes para com alguém do ambiente, uma projeção de imagens ideais do eu, um resultado de circunstâncias externas, uma expressão de padrões de hábitos, uma expressão de tonalidade emocional, uma projeção de atitudes

---

<sup>21</sup> LEVY, S. Figure drawing as a projective test. In: L. E. Abt ; L. Bellak (orgs.). *Projective pathology*. New York: Grove Press, 1959. p. 257 – 297.

do sujeito para com o examinador e a situação, uma expressão de suas atitudes para com a vida e a sociedade em geral. É, usualmente, uma combinação de tudo isso. Além do mais, o desenho pode ser uma expressão consciente ou pode incluir símbolos profundamente disfarçados, expressivos de fenômenos inconscientes.”

Para HAMMER<sup>22</sup> (citado por TRINCA, 1987, p. 2-3), as pessoas tendem a expressar em seus desenhos uma visão de si mesmas, tal como gostariam de ser, sendo que a linguagem simbólica dos desenhos mobiliza níveis relativamente primitivos da personalidade.

BOUTONIER<sup>23</sup> (segundo TRINCA, 1987, p. 3) afirma que, no desenho, a criança representa aquilo que constitui o objeto de seu desejo ou de seu medo e, dessa maneira, ela converte-se em seu autor e o domina.

ANZIEU (1989, p. 200) acredita que o desenho da criança é um dos melhores meios de observar a evolução de sua percepção, seu desenvolvimento mental e, ao mesmo tempo, seu mundo vivido e sua personalidade.

É importante lembrar que se tratou de um processo psicoterapêutico, em que as técnicas de Psicoterapia Analítica junguiana e os princípios básicos da psicoterapia foram aplicados dentro dos preceitos éticos, que regem a atividade profissional do psicólogo.

No decorrer do processo de intervenção, foram narrados às crianças 20 contos de fada, em 33 sessões. Estes contos foram escolhidos pela terapeuta-pesquisadora, levando em conta as dificuldades afetivas das crianças, diagnosticadas através das sessões de avaliação, nos relatos dos pais e dos professores, na própria realidade vivida durante a pesquisa, entre terapeuta e crianças.

Muitos contos foram narrados mais de uma vez. A escolha dos contos a serem repetidos nas sessões foi influenciada pela dinâmica psíquica que as crianças estavam vivendo.

---

<sup>22</sup> HAMMER, F. *Tests proyectivos graficos*. Buenos Ayres: Piados, 1969.

<sup>23</sup> BOUTONIER, J. *El dibujo in el niño normal y anormal*. Buenos Ayres: Piados, 1968.

Muitas das dificuldades vivenciadas pela criança na escola estavam relacionadas à auto-estima baixa, a um abandono psíquico por parte dos familiares, à infantilidade relacionada ao medo de crescer, à agressividade mal dirigida e aplicada, ao medo de enfrentar os desafios da vida de forma adequada, aos conflitos com a mãe, pai, irmãos mais novos e/ou mais velhos.

Os contos de fada que tratavam destes temas, foram escolhidos pela terapeuta-pesquisadora para serem repetidos durante a terapia. Alguns contos, porém, foram repetidos ou contados em função do interesse e dos pedidos das crianças. Foi assim, por exemplo, que o conto “O Patinho Feio”, escrito por Andersen, foi contado em uma das sessões, e o conto “O Rei Sapo”, foi recontado, ambos a pedido das crianças.

Muitos dos contos escolhidos tratavam de motivos de redenção. Nos contos de fada, redenção é uma condição em que alguém foi amaldiçoado ou enfeitado, sendo redimido através de certos acontecimentos ou eventos da história. A maldição pode variar. Uma pessoa é condenada a assumir uma forma animal, freqüentemente o urso, o lobo, o corvo, entre outros, ou a ser um horrendo velho ou velha, que através do processo de redenção, transforma-se em um príncipe ou princesa. Em alguns casos, a pessoa amaldiçoada é forçada a cometer maldades, a ser destrutivo, sem que deseje agir dessa maneira (VON FRANZ, 1993, p. 7).

Para VON FRANZ (1993, p. 8), uma pessoa neurótica pode ser comparada a uma pessoa enfeitada, pois ela se torna susceptível de comportar-se de maneira destoante e destrutiva, em relação a si mesma e aos outros, forçada a adotar um nível excessivamente baixo de conduta e a agir de um modo inconsciente e impulsivo.

Para essa autora,

“estar enfeitado significa que uma certa estrutura da psique está mutilada ou danificada em seu funcionamento e o todo é, por conseguinte, afetado, pois todos os complexos vivem, por assim dizer, dentro de uma ordem social dada pela totalidade da psique” (VON FRANZ, 1993, p. 22).

Por considerar que as crianças em atendimento estavam enfeitadas e precisavam ser redimidas, contos como: “O Burrinho”, “O Moço do Moinho”, “O Rei Sapo”, “Branca

de Neve e Vermelha de Rosa”, “O Pássaro de Ouro”, “A Casa na Floresta” e “Os Doze Irmãos”, foram narrados.

O conto “O Burrinho”, que trata de uma criança que nasce com aspectos de um burrinho, mas que, no final, tira sua pele de burro e se revela um bonito príncipe, foi contado em 2 sessões: na 1ª. e na 22ª. sessão. Isto com o objetivo de que as crianças identificadas com o personagem de “O Burrinho” percebessem que possuíam qualidades e criassem coragem para também queimar sua persona de burro e se revelar como príncipes.

O conto “As Três Penas”, foi contado 4 vezes: na 2ª., na 24ª., na 32ª., e na 33ª. sessão.

É interessante acrescentar que esse foi o conto preferido de muitas das crianças que estavam em atendimento, sendo ele o escolhido pelo grupo, para ser dramatizado aos pais, no encerramento do processo analítico.

“As Três Penas” foi um conto escolhido pela terapeuta-pesquisadora, por se tratar de um jovem príncipe desacreditado por todos, tido como bobo e que consegue, com esforço e perseverança, mostrar sua capacidade e revelar suas qualidades e possibilidades. O objetivo era possibilitar às crianças identificadas com o bobo da história o resgate de sua auto-estima, mostrando a seus familiares e demais pessoas que eram capazes de se dar bem na escola e na vida.

“Dona Ôla” foi outro conto narrado durante duas sessões (4ª. e 30ª.). É a história de uma menina boa que é maltratada por sua madrasta e por sua filha maldosa e invejosa. Porém, ela encontra uma velha senhora que a recompensa pelo seu esforço e bondade com uma chuva de ouro, enquanto que a menina maldosa e invejosa que também queria ser recompensada com ouro, ganha de presente uma chuva de piche que ficou grudado nela pelo resto de sua vida.

Este conto foi escolhido por causa da depreciação da heroína por seus familiares, sendo esta a realidade vivida por muitas das crianças em atendimento neste estudo.

O conto “João e Maria” foi contado na 5ª e na 23ª sessão. Conta a história de duas crianças que são abandonadas pela madrasta e pelo próprio pai na floresta, devido à pobreza em que viviam. Na floresta, encontram uma velha e maldosa bruxa. Mariazinha consegue matar a velha bruxa e livrar João de dentro de uma gaiola, na qual havia sido preso. Pegam o ouro da velha e voltam para casa. Quando chegam em casa, recebem a

notícia da morte da madrasta e vivem felizes ao lado do pai que se diz arrependido pelo que havia feito.

Este conto foi escolhido porque narra a trajetória de duas crianças que são abandonadas pelos pais, mas que sobrevivem a este abandono. Enfrentam os desafios da vida, sozinhos numa floresta, encontram o tesouro e voltam vitoriosos para a casa. Muitas das crianças atendidas pareciam abandonadas psicologicamente por seus familiares, tinham medo de enfrentar sozinhos os desafios que a vida lhes impunha e, talvez, esse conto as ajudasse a se identificarem com os personagens da estória, que apesar do medo, enfrentaram os desafios da vida e foram recompensados por ela, com um baú de ouro.

“Branca de Neve” foi contado 2 vezes, na 6ª sessão e na 15ª. sessão. Foi escolhido por tratar de uma jovem criança, maltratada e perseguida por sua madrasta. A madrasta corresponde ao lado sombrio da mãe. Sabemos que a palavra madrasta significa mãe rígida. Muitas das crianças, em atendimento, tinham mães que eram verdadeiras madrastas. Era preciso um conto que as ajudasse a integrar o lado negro da própria mãe. O conto “Rapunzel” (20<sup>o</sup>) e “Cinderela” (31<sup>o</sup>) também foram escolhidos com o mesmo objetivo.

O conto de fada “O Moço do Moinho” foi escolhido por se tratar de um jovem, tido por todos como ingênuo e bobo que é passado para trás por dois outros jovens mais velhos, que se diziam seus amigos, mas que, no final da história, é recompensado por sua honestidade e esforço. Foi mais uma história escolhida com o intuito de fornecer às crianças instrumentos que as ajudassem a percorrer o caminho do crescimento e desenvolvimento, acreditando que seriam recompensadas com o reconhecimento de todos aqueles que as rodeavam, pelo trabalho, pela honestidade e pelo esforço que estavam demonstrando.

“O Rei Sapo” foi contado 2 vezes na 10ª e 29ª sessão. Foi um conto escolhido por tratar da amizade, do afeto, do respeito e do compromisso assumido entre as pessoas, de valores que muitas vezes não são trabalhados com as crianças e que são necessários para a formação humana, para o desenvolvimento da cidadania e da ética. Nesse conto, uma jovem princesa promete ser amiga do sapo, deixando-o comer do seu pratinho, beber do seu copinho e dormir na sua caminha, em troca de ele ir buscar no fundo do poço sua bolinha de ouro. Porém, quando consegue a bola, ela esquece do prometido. Graças a um pai firme e justo, a princesa é obrigada a corrigir o seu erro. O sapo consegue o que queria, apesar da

princesa ter ficado muito contrariada. Por fim, ele se transforma num príncipe, pois havia sido enfeitiçado por uma bruxa. Casa-se com a princesa. No final do conto, o tema amizade volta a ser discutido, com a chegada do fiel Henrique, servo do príncipe. Feliz pela redenção de seu amo, estoura as correntes que havia colocado em volta de seu coração cheio de dor e compaixão pelo amo enfeitiçado.

A divisão de classes, a idéia da superioridade de uma raça sobre as outras, a segregação daqueles que possuem diferenças físicas, sensoriais, intelectuais e mentais, a exclusão dos pobres e dos multi-repetentes, situações essas vividas por muitas das crianças, devem ser eliminadas da nossa sociedade, tornando-a inclusiva, valorizando as diferenças, a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo. Isto só será possível, no momento em que nossas crianças sejam formadas para esta nova realidade.

“O Pequeno Polegar” foi contado 2 vezes, na 11ª e 25ª sessão. É um conto que trata de uma criança que nasce do tamanho de um polegar e que é muito querida por seus pais, mas que sai pelo mundo, enfrenta muitos desafios e pela sua esperteza, consegue voltar para casa, como havia prometido.

Quando o Pequeno Polegar volta para casa, são e salvo, ganha de seus pais roupas novas, mostrando que os desafios da vida, fazem-nos amadurecer, desenvolver e crescer. De acordo com VON FRANZ (1993, p. 117), em muitos cultos misteriosos, a verdadeira mudança de personalidade expressa-se através de mudança da roupa.

Esse conto foi escolhido e recontado 2 vezes, com o intuito de mostrar às crianças que é possível deixar o lar paterno, viver os desafios da vida e aprender com ela. Quando enfrenta-se a vida, os medos e desafios, fica-se mais forte, há oportunidade de aprender e crescer com as novas vivências e, quem sabe, até ganhar roupas novas.

“Os Seis Que Tudo Conseguiram” foi contado em 2 sessões: 12ª e 28ª sessão. Conta a estória de 6 pessoas que possuem, cada uma, uma qualidade e que se juntam para dar uma lição a um rei que não era justo. Graças às qualidades de cada um, que, no momento exato, foram colocadas em prática, conseguiram o que queriam. É uma verdadeira lição de união e cooperação. Foi um conto escolhido para mostrar às crianças que todas possuem qualidades, basta enxergá-las e saber usá-las.

O conto “Os Três Porquinhos” foi contado 2 vezes, na 16ª e 26ª sessão. Tal conto trata de três porquinhos felizes e brincalhões que, com medo do lobo, decidem cada um

construir uma casa. Os porquinhos, que gostavam mais de brincar e eram preguiçosos, quiseram construir uma casa rapidamente: um escolheu construir uma casa de palha e o outro de madeira. O terceiro porquinho empenhou-se para construir uma casa mais resistente, que pudesse sobreviver ao lobo, portanto construiu uma casa de tijolo. O lobo destruiu as casas de palha e madeira, porém fracassou em relação à casa de tijolo. Com o rabo queimado, o lobo fugiu e nunca mais voltou a perturbar os porquinhos. Este conto parece mostrar a evolução da personalidade: a casa de palha, a casa de madeira e a casa de tijolo mostram o processo de construção da personalidade. A casa de palha representa o ego numa fase mais inicial do desenvolvimento da personalidade, ou seja, uma personalidade mais frágil, diferente da casa de tijolo, que deve representar um ego mais desenvolvido, mais forte, capaz de resistir aos desafios da vida.

VON FRANZ (1990, p. 69) ressalta que resultados de pesquisas na área da psicologia infantil mostram que nos primeiros vinte anos de vida, a tendência principal do inconsciente é construir um complexo de ego forte. A maior parte das dificuldades, na juventude, surgem de perturbações ocorridas nesse processo, por influência negativa dos pais ou por experiência traumática ou qualquer outro distúrbio. Para a autora, é possível observar, através dos sonhos das crianças processos psicológicos típicos, que demonstram como o ego se forma e que um dos fatores desta formação é o ideal de herói que desempenha o papel de modelo. Observando, atentamente, tais processos, verificam-se que eles brotam do Self e que é o Self que constrói o ego.

Alguns contos foram contados apenas uma vez. Foram eles: “Chapeuzinho Vermelho” (3ª sessão), “A Cabra e os Sete Cabritinhos” (7ª), “Branca de Neve e Vermelha Rosa” (9ª), “Cachinhos de Ouro” (13ª), “Os Músicos de Bremen” (14ª), “O Pássaro de Ouro” (17ª), “A Casa na Floresta” (18ª), “Rapunzel” (20ª), “Os Doze Irmãos” (20ª), “O Patinho Feio” (27ª) e “Cinderela” (31ª).

Algumas sessões foram filmadas, com a devida autorização dos pais, por escrito.

Periodicamente, foram feitas entrevistas dirigidas com os pais. Também foi feita a reaplicação dos testes utilizados, no final do processo terapêutico, a fim de comparar os resultados e verificar possíveis alterações cognitivas e afetivas nos sujeitos estudados.



## CAPÍTULO 6

### ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

*“Uma verdadeira viagem de descoberta não é  
procurar novas terras, mas ter um olhar novo.”*  
(Proust)



O método utilizado para análise e interpretação dos dados foi o clínico-interpretativo, fundamentado na Psicologia Analítica. Foram interpretadas as manifestações individuais consideradas mais significativas do ponto de vista simbólico, frente aos contos de fada narrados pela terapeuta-pesquisadora. O simbolismo dos próprios contos foi analisado, em alguns pontos, para clarear alguns significados atribuídos às manifestações dos participantes.

## ***A – O DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES DE PSICOTERAPIA***

### **Participante 1 : Giovani**

Na 1ª sessão, após a narrativa do conto “O Burrinho”, as crianças foram solicitadas a desenhar o personagem ou a parte da história que haviam achado interessante. Giovani, então, desenhou um sol amarelo avermelhado, usando tinta guache, em um céu azul, tendo abaixo o chão em vermelho, usando tinta plástica. Questionado sobre o porquê de ter feito tal desenho, respondeu que era porque o sol “*dava calor*” (*sic*). Não há na história referência a sol.

Em CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p. 836) encontramos que o sol é revestido de um simbolismo diversificado e rico em contradições. Ao mesmo tempo em que ele pode ser considerado fecundador, por ser fonte de luz e calor necessários à vida, também pode ser considerado destruidor, porque sua luz excessiva pode cegar e seu calor intenso pode queimar. Porém, parece que Giovani refere-se ao seu desenho do sol como fonte da luz, do calor e da vida.

JUNG, em diversos momentos de seus estudos, atribui ao sol, o símbolo do Self, ou seja, do Si-mesmo, centro da totalidade. A circunferência expressa a totalidade da psique em todos os aspectos. A narrativa do conto pode ter favorecido a constelação do Si-mesmo em Giovani. Embora seja prematuro afirmar isto, podemos considerar que, na criança, o ego está mais próximo do Self do que no adulto, mesmo porque o complexo do ego ainda está em formação na criança. Além disto, segundo NEUMANN (1995b, p. 39), ao longo do

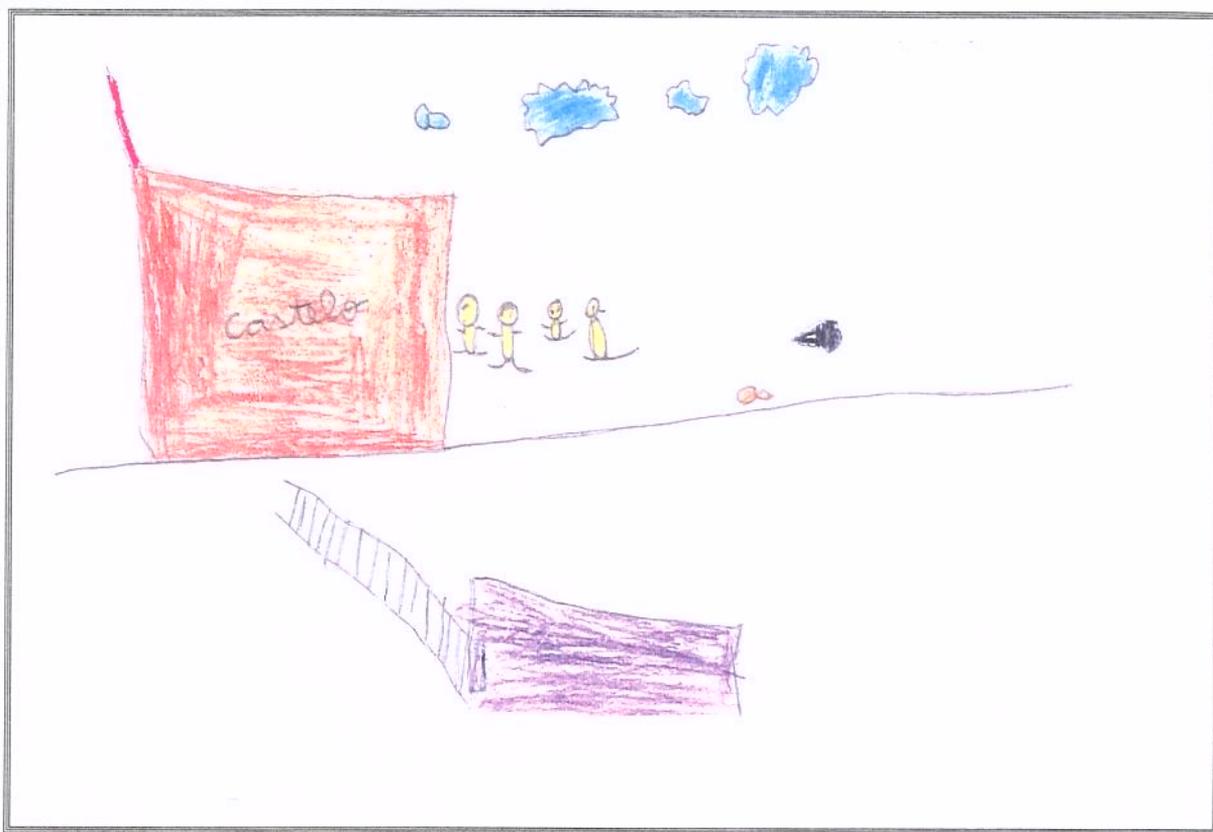
desenvolvimento, à medida que o ego se diferencia do Self, ocorre a formação de um eixo ego – Self cuja função é servir de ponte, de conexão entre estas estruturas, de modo que as manifestações do Self atinjam o ego e permitam que este funcione em sintonia com aquele.



**Figura 1: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Giovani**

Quem sabe este desenho indique o início de um novo movimento na vida psíquica de Giovani. Afinal, foi a criança que mais apresentou evoluções ao longo do processo analítico, segundo os relatos de sua mãe, que veremos mais adiante.

Na 2ª sessão, na qual foi contada a história “As Três Penas”, Giovani diz ter gostado da parte inicial, quando o rei joga as penas para indicar o caminho para os filhos. A identificação com a parte inicial da história indica que Giovani estava no início do caminho do seu processo analítico, se considerarmos que, em uma perspectiva analítica junguiana, a identificação com partes do conto indica o momento do desenvolvimento com que se está identificado. Nesse ponto de vista, a preferência pelo início, o meio ou o final da história, indica aspectos equivalentes em relação ao desenvolvimento psicológico.



**Figura 2: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Giovani**

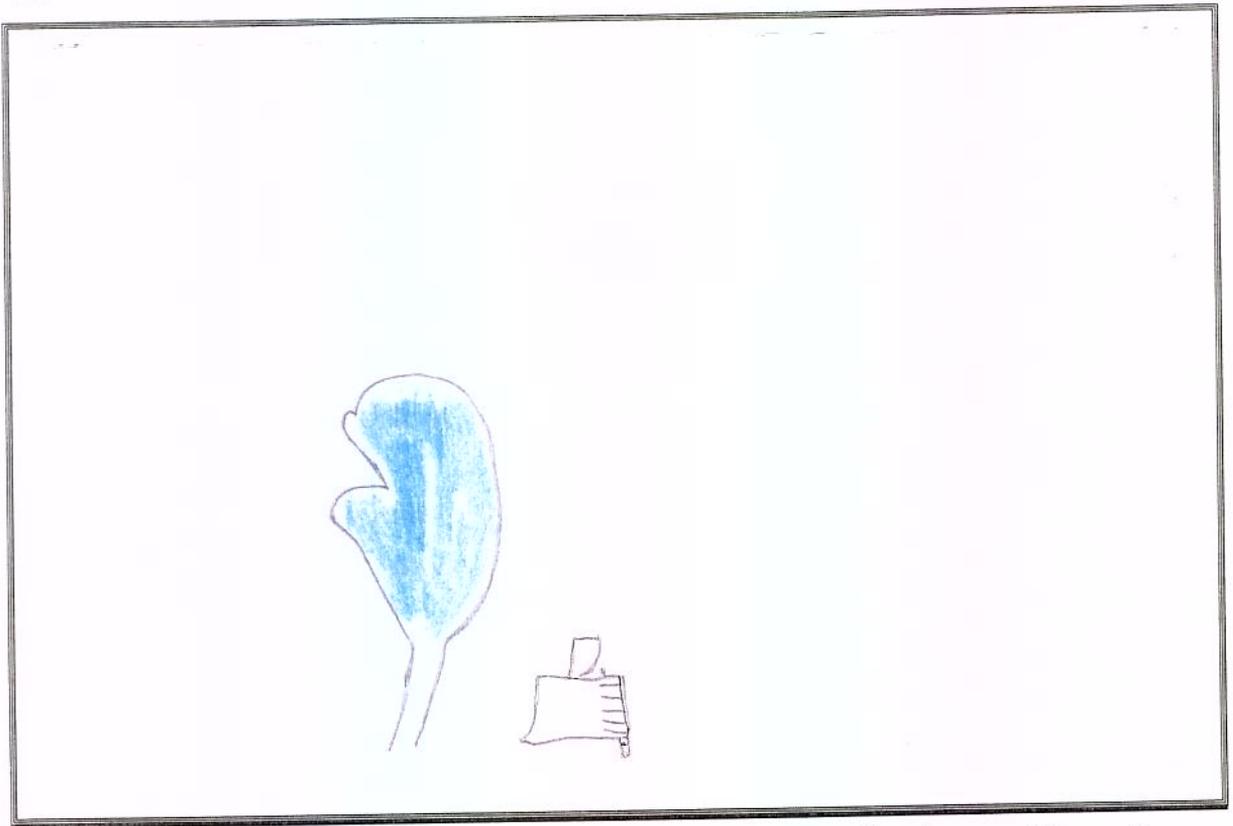
Seu desenho apresenta o castelo, sem portas ou janelas, nem mesmo telhado, devidamente identificado com a palavra “castelo” em seu interior, pintado de cor de laranja, com uma chaminé pontiaguda na extremidade esquerda, pintada de magenta, tendo ao lado os personagens da história e, à frente destes, as penas, sob um céu com nuvens azuis. Esta parte do desenho está separada da parte de baixo por uma linha que vai de uma extremidade a outra do papel, na horizontal, indicativa da linha do solo. Abaixo dessa linha, está desenhada uma figura retangular, que disse ser a casa da Rainha-Rã, pintada de roxo, da qual sai uma escada em sentido ascendente, mas que não chega a tocar a linha do solo acima.

A casa, assim como o castelo, em uma perspectiva junguiana, é uma representação da consciência. A casa da Rainha-Rã encontra-se no subsolo, sendo uma representação de instâncias inconscientes da psique. O personagem João Bobo desce por uma escada até um cômodo onde vive a Rainha-Rã e seus sapinhos e sapinhas. Na interpretação desse conto,

consideramos que João Bobo desce ao inconsciente, onde encontra recursos para atender às exigências do rei, seu pai.

O desenho desta criança evidencia os personagens no plano acima da linha do solo, no plano da consciência, mas apresenta um plano inferior, ao qual se pode ter acesso por uma escada, mas esta não se encontra ligada a essa linha, nesse momento.

Porém, na 24ª sessão, quando o conto foi recontado, Giovani desenhou a pena, pintada de azul, o alçapão e a escada para baixo. Isto mostra que o processo analítico de Giovani está em outra fase.



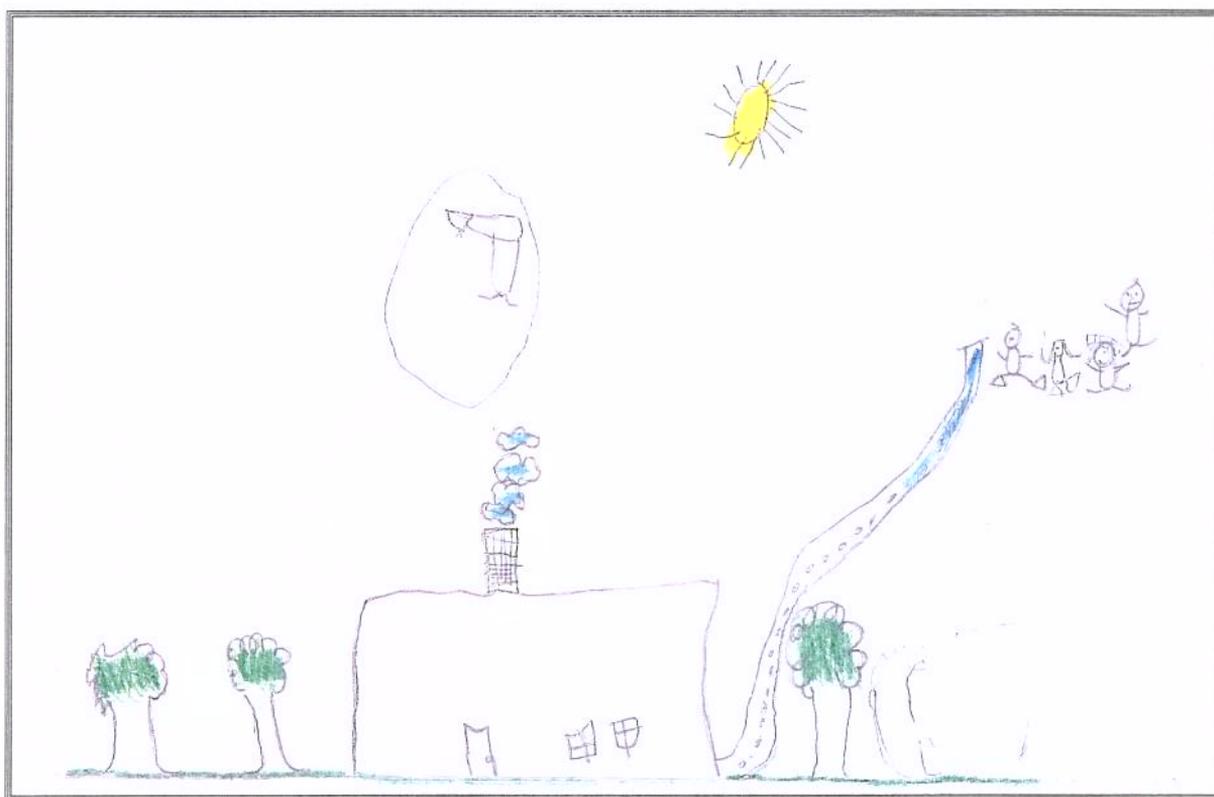
**Figura 3: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Giovani.**

O alçapão é uma porta para baixo, isto é, para as dependências inferiores da casa, o porão, particularmente. Cômodos situados no subsolo são considerados representações das instâncias inferiores da psique, ou seja, do inconsciente pessoal ou coletivo conforme a profundidade (JUNG, 1990c, p. 143 – 144). O tamanho exagerado da pena desenhada por Giovani parece indicar uma valorização desse elemento do conto, talvez porque seja ela que

aponta o caminho que, na história, acaba por conduzir o herói ao sucesso (VON FRANZ, 1990, p. 80).

Parece que, agora, Giovani está entrando em conexão com o inconsciente (eixo consciência/inconsciente). Os transtornos neuróticos são frutos da dissociação entre a consciência e o inconsciente, ou, em certas ocasiões, mais especificamente entre o ego e o Self. Os comportamentos de Giovani em relação à escola, à mãe, à irmã e seus medos, são comportamentos neuróticos e, como tais, representam essa dissociação interna. A superação dessa dissociação exige que a pessoa possa dar atenção aos conteúdos do inconsciente, que se manifestam de diferentes maneiras no seu dia - a - dia. É isso que se busca durante o processo psicoterapêutico.

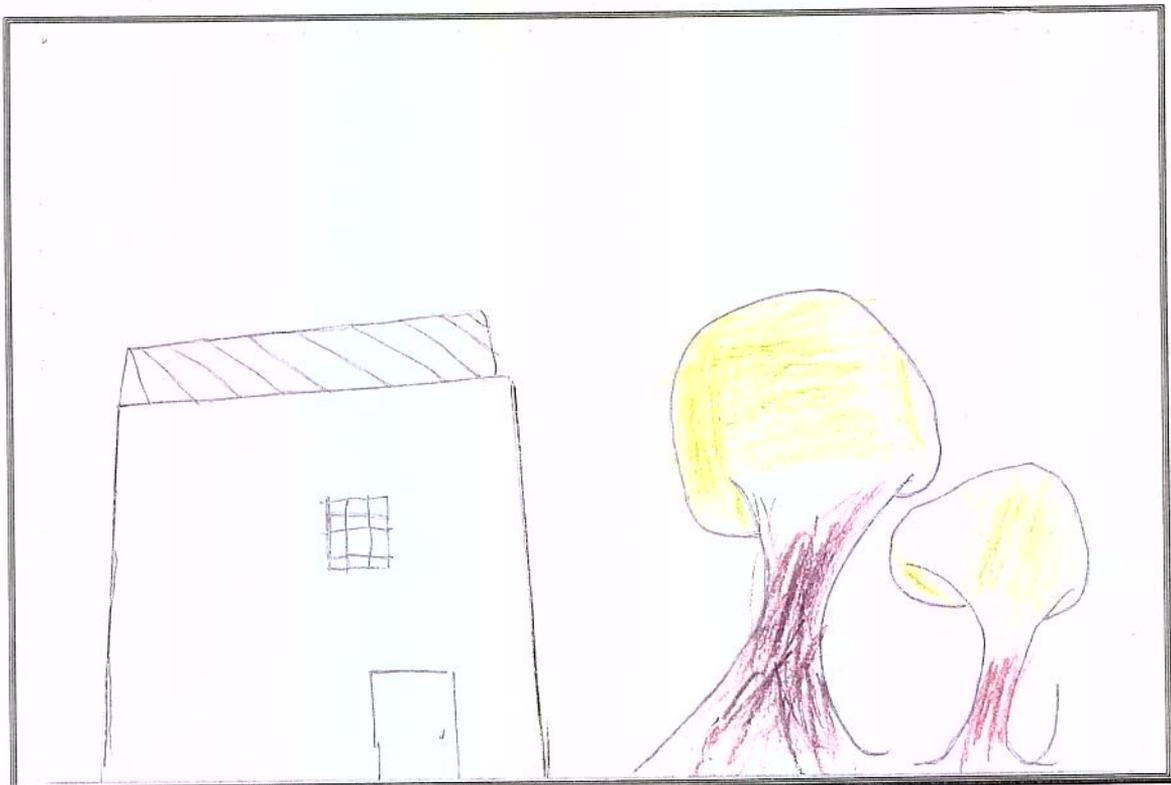
No início do processo analítico, quando o conto “João e Maria” foi narrado, na 5ª sessão, Giovani desenhou a parte inicial da história, quando João joga pedras no chão enquanto caminham para a floresta, na tentativa de marcar o caminho para que ele e a irmã voltem para casa.



**Figura 4: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Giovani.**

Interessante, pois o medo de Giovani pode ser considerado como o de perder a família, a casa. Ir à escola indica separar-se da sua família e enfrentar por si só os desafios da vida. Assim, marcar o caminho garante a ele voltar para casa, voltar para a família e preferiu marcar o caminho com pedras para ter certeza de que nenhum pássaro iria comê-las. Por outro lado, a floresta é uma representação do inconsciente. Adentrar a floresta significa entrar no mundo do inconsciente. Dessa maneira, a identificação com essa parte do conto, nesse momento do processo psicoterapêutico, pode estar indicando a adesão ao processo analítico, isto é, a abertura para a psicoterapia, para a exploração dos conteúdos do inconsciente.

Na 23ª sessão, o conto “João e Maria” foi novamente contado e, desta vez, Giovani desenhou uma casa com porta fechada e janela gradeada, tendo árvores coloridas ao lado. Disse ter desenhado a parte em que as crianças estavam na casa e pegavam as pedras preciosas. Afirmou que queria ser a Mariazinha da história. Questionado sobre o porquê desse desejo, disse que era porque ela empurra a bruxa para dentro do fogão, matando-a. Ora, neste momento Giovani não quer mais apenas explorar com segurança seu mundo interno. Ele quer matar a bruxa.



**Figura 5: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Giovani.**

Podemos dizer que a bruxa, na história de “João e Maria”, corresponde aos desafios da vida. Matar a bruxa e pegar o seu ouro nada mais é do que vencer os desafios da vida, crescer, desenvolver-se e aprender com ela, colhendo seus frutos. Pegar o ouro é a própria transformação interna. Ao matar a bruxa interna, fonte de seus medos e representante dos perigos existentes na realidade, a criança enfrenta a vida, adapta-se a ela, aumenta sua auto-estima, sua confiança, sua coragem e aprende que pode ser um vitorioso, ter sucesso na vida.

Mas, a principal evolução de Giovanni não está no fato de ele manifestar a identificação com a heroína que destrói a bruxa. Está, sim, no que ele disse depois:

*“Rosana, eu acho que a madrasta do João e da Maria e a bruxa da casinha de doces eram as mesmas pessoas. A bruxa morreu e a madrasta também morreu!” (sic)*

Essa conclusão lógica a que ele chegou, por si só evidencia, não apenas seu envolvimento profundo com a história, mas sua compreensão da essência do conto e dos principais arquétipos a ele vinculados, como o arquétipo da Grande Mãe, em sua manifestação negativa, sombria. Isso evidencia que a criança possui uma sensibilidade para a percepção de representações arquetípicas, talvez porque ainda esteja muito próxima do inconsciente, por estar em desenvolvimento, ao contrário do adulto, que se distancia cada vez mais do inconsciente, centrando-se nos conteúdos da consciência. A bruxa é a representação da madrasta no mundo do inconsciente de João e Maria. A entrada na floresta representa a entrada no inconsciente, onde eles se perdem e quase morrem, sendo salvos, por incrível que pareça, pela bruxa, que os alimenta e os mantém vivos a pretexto de devorá-los quando estiverem fortes e gordos. Isto é o que lhes dá a chance de aprender a enganar a bruxa e prolongar sua sobrevivência até o confronto final.

É a isto que JUNG se refere quando afirma que o conto de fada evidencia que é possível ao homem atingir a totalidade, tornar-se completo, apenas com a cooperação do espírito da escuridão, pois este é a verdadeira causa instrumental da redenção e da individuação (JUNG, 1968, p. 251-252).

De acordo com VON FRANZ (1990, p. 168), as bruxas são manifestações iniciais de alma e, freqüentemente, lembram a imagem da mãe ou da madrasta. Então, se considerarmos que a madrasta e a bruxa são manifestações arquetípicas que representam o

lado negativo do arquétipo da mãe, podemos presumir que, quando Maria empurra a bruxa para dentro do fogo, matando-a, e quando Giovani diz que queria ser a Maria que mata a bruxa, isto pode querer nos dizer que Giovani está enfrentando, ou mesmo integrando, o lado negativo da própria mãe. A mãe de Giovani não era uma mãe que pecava por causa da agressividade e, sim, por causa da sua superproteção em relação ao filho. O quanto a mãe queria que Giovani realmente deixasse a mamadeira? O quanto realmente queria que Giovani dormisse sozinho no seu quarto? O quanto realmente queria que seu “filhinho” Giovani crescesse e deixasse de ser um bebezinho?

WHITMONT (1995, p. 211) chama de escassez de separação o que a Psicanálise chama de simbiose materna patológica, a dificuldade em permitir que o filho siga seu caminho natural para a vida, “cortar o cordão umbilical”, como se costuma dizer.

Não que isto fosse consciente para a mãe de Giovani. Estamos indicando um processo inconsciente. Porém, durante o processo analítico do filho, parece que a mãe também toma consciência deste seu papel e revela-o à terapeuta através de um bilhete, entregue em mãos quando do encerramento do tratamento, em 18 de março de 1999. Transcrevo a seguir alguns trechos desse bilhete:

*“No ano passado, eu estava desesperada, tanto pedi a Deus que me ajudasse e apareceu você(...) com muita paciência com mães e filhos consegue acalmar a ambos.*

*(...) muitas vezes a gente que é mãe não percebe quanto mal causa as crianças, querendo protegê-las conseguimos exagerar prejudicando, você conseguiu ajudar a mim e ao Giovani, pois ele cresceu e eu também.” (sic)*

Giovani parece que conseguiu se livrar desse lado exagerado da superproteção da mãe. Criou forças para se abrir para a vida, ou melhor, ressuscitar para a vida tal qual apontava o Self no seu 1º desenho, na 1ª sessão de psicoterapia. Porém, não podemos deixar de ressaltar que ele contou também com o apoio da mãe que o deixou crescer, ou seja, trabalhou a favor do filho e não contra ele.

Para BETTELHEIM (1980, p. 196), a história de “João e Maria” vivifica a ansiedade e tarefas de aprendizagem da criança que precisa vencer e sublimar seus desejos primários de suprimento irrestrito e, portanto, destrutivos. Precisa aprender que se ela não

se libertar deles, os pais e a sociedade a forçarão contra a sua vontade. Para o autor, o conto “João e Maria” permite a expressão simbólica das experiências internas diretamente ligadas à mãe.

Para WHITMONT (1995, p. 211), uma estrutura de ego saudável baseia-se no equilíbrio entre a contenção e a separação, isto é, na atitude apropriada dos pais que amam e aceitam a criança como um indivíduo separado da auto-imagem que eles têm de si e capaz de lutar por seus próprios objetivos. A escassez de separação tende em resultar em força insuficiente do ego, pouca independência e autoconfiança. A escassez de aceitação amorosa leva a um excesso de confiança do ego, em termos de auto-suficiência, independência e ambição, como compensação pela auto-rejeição, em função da não aceitação da sombra, rebelião, culpa, dificuldade de relacionamento por excesso de desconfiança, egoísmo, agressividade.

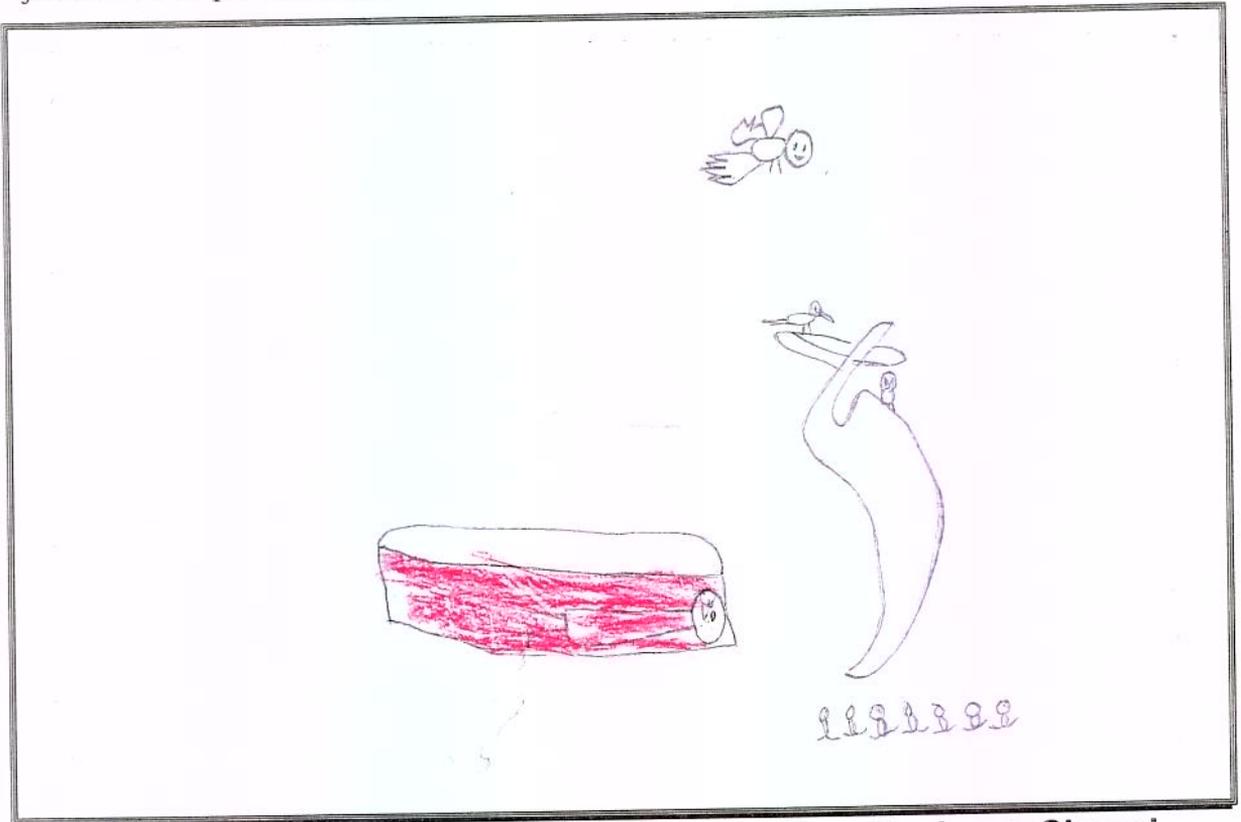
Giovani encontrava-se na situação de escassez de separação, de que WHITMONT fala. Neste caso, a criança torna-se um Peter Pan, vivendo num mundo de divertimento incessante, onde tudo deve acontecer por si só, recusando-se a crescer e mantendo o padrão simbiótico de relacionamento materno (p. 212).

A criança em idade escolar não imagina que um dia será capaz de enfrentar o mundo sem os pais, por isso agarram-se a eles, além do necessário. A criança precisa aprender a confiar em que um dia dominará os perigos do mundo e que se enriquecerá com isto. Quando as crianças conseguem se livrar da bruxa, ganham muito, como João e Maria (BETTELHEIM, 1980, p. 202).

É importante notar, além do já discutido, que na 6ª sessão, quando foi narrado o conto “Branca de Neve”, Giovani desenhou a parte final da história, dizendo ter gostado da parte em que Branca de Neve morreu e desenha Branca dentro do caixão, pintada de vermelho e roxo, tendo ao lado, pássaros bem desenhados e os sete anões minúsculos e mal esboçados.

É importante observar que os desenhos desta criança apresentam como características gerais os seguintes aspectos: a) encontram-se na fase do realismo intelectual (segundo PIAGET e cols.), o que é adequado à sua faixa etária e período do desenvolvimento; b) o desenho da casa e da árvore é melhor do que o desenho da figura humana; c) o desenho cromático é melhor do que o desenho acromático; d) o desenho da

figura humana aparece em tamanho diminuto. Esses indicadores, segundo CUNHA, FREITAS e RAYMUNDO (1991, p. 246-253), sugerem o envolvimento de conflito pessoal, sendo que a irregularidade da produção gráfica indica comprometimento parcial do ajustamento da personalidade.



**Figura 6: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Giovani.**

Quanto ao desenho da história “Branca de Neve”, é interessante notar que parece indicar novamente a relação morte/renascimento. Afinal, a heroína morre, porém revive com ajuda do príncipe que quer levá-la consigo, mesmo morta. Esta morte aparente representa o mergulho no inconsciente e o conseqüente distanciamento da realidade da vida consciente. Parece que Giovani está identificado com a heroína e sua morte, após as tentativas fracassadas de enfrentar sua madrasta. Porém, a heroína do conto renasce fortalecida e consegue eliminar a madrasta, na festa de seu casamento. Giovani parece, nesta sessão, ainda não ter chegado a este momento de resolução do conflito, estando, provavelmente, paralisado diante dele.

No ponto de vista de BETTELHEIM (1980,p. 254), muitos heróis de contos de fada, em um ponto crucial de seu desenvolvimento, caem em sono profundo ou renascem. O despertar desse sono representa um novo estágio de amadurecimento. O conto pode, assim, estimular o desejo de um sentido mais elevado na vida: uma consciência mais profunda, mais auto-conhecimento e maior maturidade. Para o autor, o longo período de imaturidade, antes do despertar, leva o ouvinte a perceber, mesmo sem verbalização consciente, que este renascimento requer um tempo de descanso e concentração (p. 254).

De acordo com BETTELHEIM (1980, p. 254), o conto “Branca de Neve” convence o ouvinte de que não precisa temer deixar para trás sua posição infantil de dependência porque seus esforços permitirão a ele emergir num plano melhor e mais elevado, entrando numa existência mais rica e feliz.

Retomando a trajetória de Giovani, observamos que, na 2a. sessão, ele desenha o rei soprando as penas que indicam o caminho para a busca dos tesouros; na 5a. sessão, desenha as pedras que marcam o caminho ao ir para a floresta, o próprio inconsciente; na 6a. sessão, desenha a morte de Branca de Neve, o próprio mergulho no inconsciente. Nas sessões seguintes, ele tem a oportunidade de explorar os conteúdos do inconsciente através dos contos narrados. Na 23a. sessão, ele quer ser como Mariazinha que mata a bruxa. Na 24a. sessão, desenha o alçapão, a porta para o inconsciente, que permite livre acesso, sempre que for preciso para encontrar soluções para as exigências da vida. Isso revela o caminho percorrido por Giovani na superação de seus medos, anseios e dificuldades.

Questionado sobre o conto preferido, Giovani disse ter gostado do conto “Dona Ôla” e do conto “O Pequeno Polegar”. Sobre conto “Dona Ôla”, disse ter gostado da parte que a menina boa é recompensada com ouro, enquanto a menina preguiçosa ganha um banho de piche. Parece que a preferência em relação ao conto “O Pequeno Polegar” está relacionada ao pequeno menino que sai de casa, voluntariamente, em busca de melhor sorte na vida e volta para casa transformado e ganha, inclusive, uma roupa nova, reafirmando a mudança que ocorreu por ter enfrentado corajosamente a vida. VON FRANZ (1993, p. 117), conforme já o dissemos anteriormente, chama atenção para o fato de a verdadeira mudança na personalidade expressar-se através da mudança de roupa. SILVA e XAVIER (1991, p. 25) também evidenciam que a roupa nova está relacionada a uma nova vida.

Questionado sobre o que Giovani achava do trabalho com contos de fada, respondeu:

*“O conto me ajudou na escola. Ajudou a prestar mais atenção na professora”. (sic)*

Nas entrevistas realizadas com as mães, a mãe de Giovani afirmou, na 1a. reunião, realizada em 3 de junho de 1998, o seguinte:

*“Melhorou bem na escola. Acompanha bem. Isto foi a professora quem disse. Não está tendo dificuldade de acompanhar. Faz a lição sem reclamar. Vai na escola sem reclamar. Antes chorava todos os dias. Agora, vai bem. Os cadernos estão bem feitos. Não se recusa em fazer a lição ” (sic).*

Em 2 de outubro de 1998, a mãe voltou a relatar melhora na conduta do filho:

*“Giovani está bem! Não tem tanta preguiça. Não está nervoso na escola. Chorava. Agora não está chorando. Está indo bem na escola. Professora diz que está acompanhando. Presta atenção na aula. Não está voando na escola. Professora diz não ver mais dificuldade nele. Ano passado tinha muitas dificuldades. Ficava voando o dia todo, olhando. Não tem mais medo de porco, vaca e cavalo. Diz que quer montar em cavalo e vai ao sítio. Está se dando muito bem com o pai. Dorme sozinho no quarto. Entra em acordo com a irmã para decidir o que assistir na TV.” (sic)*

Na 3a. reunião, realizada em 19 de dezembro de 1998, a mãe volta a relatar melhora:

*“Olha, Giovani está muito bem. Fica sozinho, foi para o sítio sozinho (antes não ia). Não ficava com os outros. Na escola está bem. Antes do tratamento Giovani fugiu duas vezes da escola. Não fugiu mais. Nunca mais falou em não ir na escola. Não falta na escola. Não chora para ir na escola. Professora diz que ele teve bom desenvolvimento. Participa mais.” (sic)*

Na 4a. reunião realizada em 18 de março de 1999, mãe volta a relatar:

*“Giovani melhorou com o tratamento. Não usa mais mamadeira. Não dorme mais pegando na minha orelha. Dorme sozinho. Diminuiu bastante o ciúmes da irmã. Na escola está OK. Faz a lição de casa sozinho.” (sic)*

Giovani era o filho caçula desta família, bloqueado em seu desenvolvimento por falta de oportunidade para desenvolver sua independência e autonomia (escassez de separação). Como Peter Pan, tinha medo de crescer e enfrentar as conseqüências do envelhecimento. Conforme WHITMONT (1995, p. 218) aponta, “novas possibilidades produzem tanta ansiedade que as adaptações passadas, mais destrutivas, parecem mais seguras e inspiram mais confiança.” O fortalecimento do ego é que permite enfrentar esse medo e prosseguir em seu desenvolvimento.

## **Participante 2: Rodolfo**

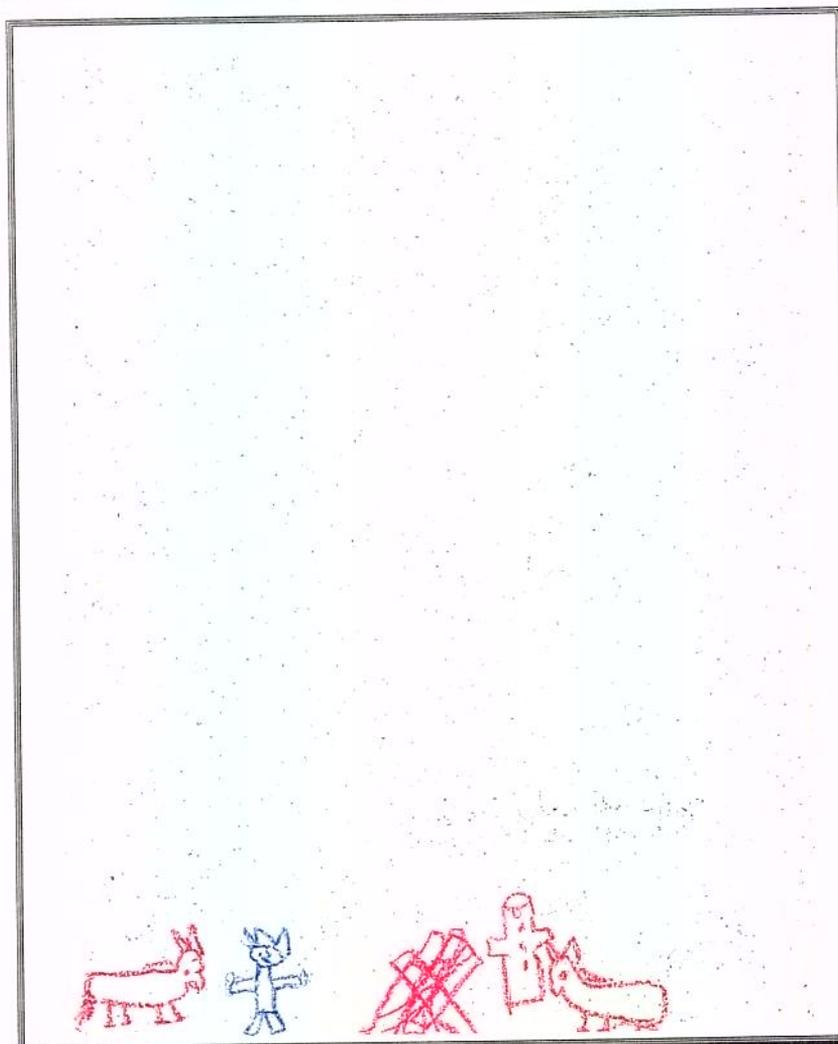
Dos 33 contos narrados, Rodolfo foi a criança que mais se identificou com a parte final das histórias, o que aconteceu em 15 contos.

A identificação com as partes do conto – início, meio, fim – indica o momento da psique em relação ao seu desenvolvimento. Assim, uma identificação com a parte final é mais adequada do que uma identificação com a parte inicial, que indica que a pessoa está numa fase inicial do desenvolvimento psíquico.

Na 1ª sessão, quando foi contado “O Burrinho”, questionado sobre a parte que mais havia gostado da narrativa, Rodolfo respondeu que era a parte em que o rei coloca fogo na pele do burro.

Diz que queria ser o rei da história. Isto parece evidenciar que Rodolfo se preocupa em queimar a persona de burro; expressa seu desejo de livrar-se da condição de burro que lhe é imposta pelos que o cercam. O rei é aquele que tem condições de tirar a pele de burro que o reveste. Quem sabe esta identificação na 1ª sessão já apontasse que, no decorrer do

processo analítico Rodolfo iria revelar as suas qualidades, as suas possibilidades escondidas, como ele mesmo chama, sob a “jaqueta” de burro.



**Figura 7: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Rodolfo.**

Na 22ª sessão, quando o mesmo conto foi narrado novamente, a identificação de Rodolfo não é mais com o rei, mas com o príncipe. Rodolfo diz gostar da parte em que o burrinho tira a sua “jaqueta” de burro e de quando o rei pega a pele do burrinho e queima. Vejamos: antes a identificação de Rodolfo era com a figura do rei que queima a pele do burro. Mas, para queimar a pele, ela tinha que ser tirada fora daquele que a usava. Assim, o rei não tira a pele do burro. Quem deve tirá-la é quem a está usando. Somente depois de tirada é que o rei pode colocar fogo.

Esta parte adquire extrema importância aos nossos olhos, pois revela o momento em que Rodolfo demonstra condições de tirar, por si mesmo, a pele de burro que o revestia. A figura do rei pode também estar revelando a figura do terapeuta, que assume tal papel no processo analítico, de queimar a pele de burro que reveste as crianças, possibilitando-lhes maior segurança, capacidade e abertura para a felicidade.

O terapeuta pode pontuar as qualidades e potencialidades das crianças. Pode trabalhar para colocar fogo nas peles de burro; mas é a própria pessoa que tem que ter coragem para se livrar da persona de burro que a reveste. Enquanto ela não se livra por si mesma desta persona, não é possível para o terapeuta colocar o fogo. É a pessoa que tem que acreditar e enxergar no seu interior, no seu íntimo, suas possibilidades e suas qualidades. Enquanto ela não acredita em si mesma, não se consegue tirar a pele de burro. O terapeuta mostra o caminho, dá as condições, mas não transforma a pessoa, se ela não quiser ser transformada.

Para VON FRANZ (1993, p.107), as muitas peles que cobrem a verdadeira representam um complexo em que o ego consciente e o arquétipo do Si-mesmo estão contaminados. Quando uma pele de animal (tigre, lobo, burro, urso, entre outras) é jogada sobre o conteúdo da psique, o tipo de animal escolhido expressa simplesmente a forma como tal conteúdo, embora não devesse, tende a se comportar, pois este conteúdo deveria ser humano (p. 76).

O fato de um ser humano ter que ficar dentro da pele de um animal parece uma praga e um estado errôneo de coisas. Fazendo uma comparação com o fator psicológico, isso pode significar que um certo complexo, que poderia funcionar de uma forma humana consciente, é arbitrariamente reprimido e, portanto, obrigado a comportar-se de uma forma animal pervertida (VON FRANZ, 1993, p. 80).

Livrar-se da pele exige um longo esforço na direção da consciência para habilitar o complexo a continuar funcionando de um modo humano. Para VON FRANZ (1993, p. 80-81), livrar-se da pele depende, em última instância, da maturidade da atitude consciente. Se esta estiver apta a integrar o conteúdo, a pele do animal pode ser queimada, caso contrário, não. Se a atitude consciente não tiver amadurecido e mudado sua postura frente ao complexo, queimar a pele do animal não adianta nada. É uma questão de desenvolvimento de personalidade consciente como um todo, se não um outro sintoma pode aparecer. Isto

acontece porque, no domínio consciente, o indivíduo tem uma concepção de vida que não concorda com sua própria estrutura, sendo por isso que a psicoterapia pode ser útil, em tais casos. Ao corrigir a atitude consciente, o desvio pode ser corrigido e os valores gerais do indivíduo podem ser superados.

Dar um meio de expressão adequado ao afeto mantido dentro de nós é, na visão de VON FRANZ, o caminho apropriado nesse motivo de redenção (p. 138). Para ela, podemos ser possuídos por um conteúdo constelado no inconsciente ou podemos nos relacionar com ele. Quanto mais o suprimimos, mais afetados por ele somos. Se não oferecermos, ativamente, ao inconsciente um meio de expressão, ele revelar-se-á um material de fantasia, destrutivo, insidioso e involuntário (VON FRANZ, 1993, p. 133).

Podemos notar a evolução de Rodolfo no decorrer do processo analítico, também em relação ao conto “Os Três Porquinhos”. Na 16ª sessão, Rodolfo desenhou a casa de palha e o porquinho dentro. Relatou que, apesar de desenhar a casa de palha, queria morar numa casinha de tijolo porque é forte. Também queria ser o porquinho inteligente. Na 26ª sessão, o mesmo conto voltou a ser narrado. Neste dia, Rodolfo desenhou a casa de tijolo com o porquinho esperto dentro e o lobo assoprando a casa sem conseguir derrubá-la. Relata que queria ser o porquinho esperto, pois ele construiu uma casa de tijolo e sabia que o lobo ia aparecer.

A casa está relacionada ao desenvolvimento da personalidade. Desenhar uma casa de palha, madeira ou tijolo, representa o estágio de desenvolvimento da personalidade. Uma casa de palha é frágil e não suporta, por muito tempo, as agressões do dia-a-dia.

Isso também se dá em relação à casa de madeira. Apesar de ser melhor do que a casa de palha, também é frágil frente aos desafios da vida. Somente uma casa de tijolo, ou melhor, uma personalidade forte, sólida e estruturada pode sobreviver aos assopros do lobo, que aqui representa as ameaças a serem enfrentadas na vida.

Eu acabei engraçado por que, quando  
o lobo deitou a casinha de  
palha do porquinho.



Figura 8: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Rodolfo.

Eu gostei desta parte porque foi legal,  
quando o lobo foi a casa  
dos porquinhos e não conseguiu derrotá-los.

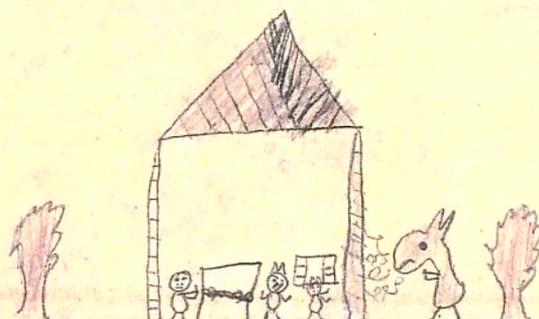
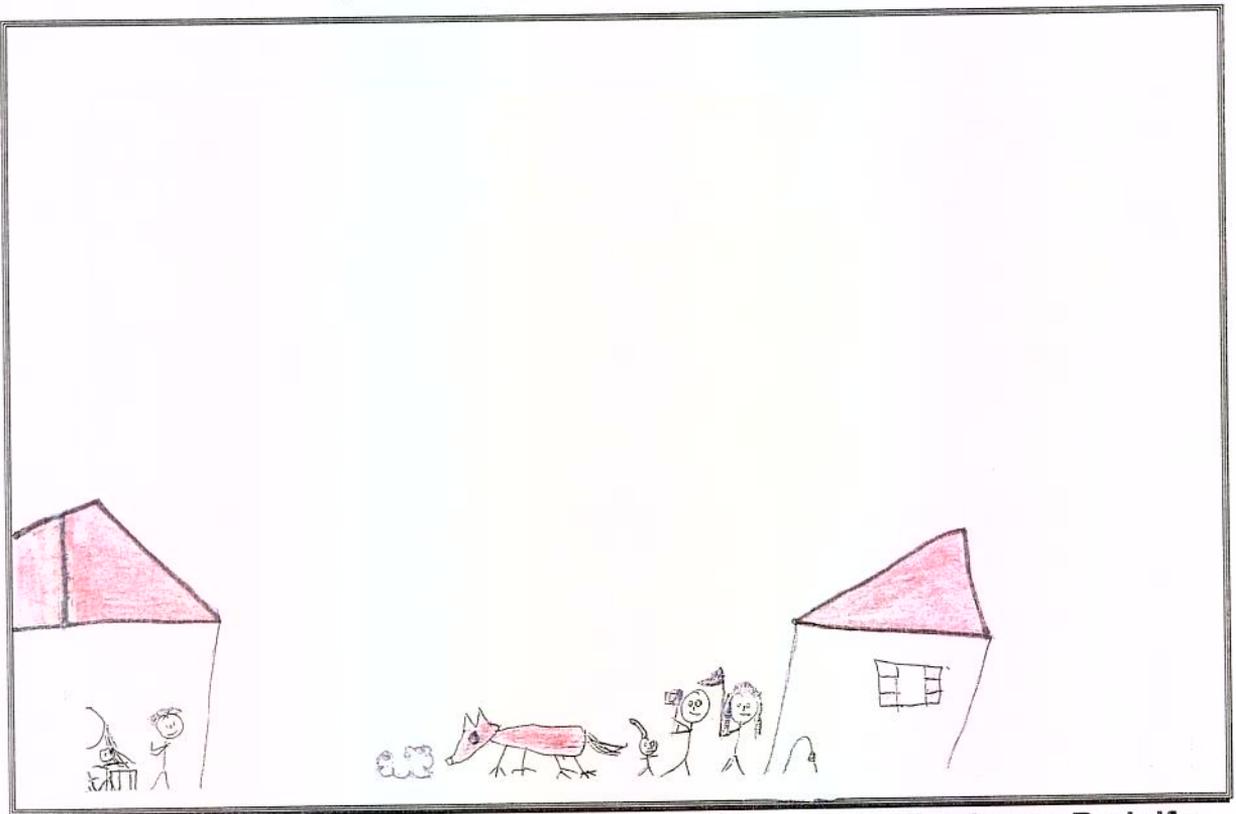


Figura 9: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Rodolfo.

Para BETTELHEIM (1980, p. 55 - 56), o lobo feroz e destrutivo vale por todos os poderes não sociais, inconscientes e devoradores, contra os quais devemos aprender a nos proteger e, se pudermos, derrotar através da força do próprio ego. Para o autor, o lobo é um animal malvado, que deseja destruir. Essa maldade do lobo é reconhecida pela criança em si, como sendo seu próprio desejo de devorar. O lobo é uma exteriorização, uma projeção da maldade da criança. Para ele, o conto “Os Três Porquinhos” conta como se pode lidar com essa maldade, construtivamente.

Parece que Rodolfo percorre o caminho deste desenvolvimento. O primeiro desenho é a casa de palha, frágil, que vai para os ares já no primeiro assopro do lobo. Porém, esta personalidade se desenvolve e se estrutura. A casa, no 2º desenho, não é mais de palha, é de tijolo, indica que não desmorona facilmente. Já demonstra melhores condições de se adaptar à vida, de uma maneira mais adequada.

Na 11ª sessão, quando foi narrado o conto “O Pequeno Polegar”, Rodolfo diz querer ser o herói da história. Diz gostar da parte final, quando Pequeno Polegar ganha roupa nova. Como vimos, a roupa nova expressa uma mudança na personalidade.



**Figura 10: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Rodolfo.**

Na 25ª sessão, este mesmo conto foi narrado. Rodolfo diz gostar da parte em que o lobo come Polegar e este faz o lobo levá-lo para casa e ele ganha roupas novas.

Ganhar a roupa nova representa que Polegar enfrentou os desafios da vida, aprendeu com ela, amadureceu e voltou vitorioso para casa. Na primeira vez que se contou a história, Rodolfo disse que queria ganhar as roupas novas tal qual Pequeno Polegar, porém, não fez nenhuma referência ao fato de que para se ganhar a roupa é preciso ter coragem e perspicácia para voltar para casa a salvo. Em nenhum momento parece que Rodolfo percebe que não basta querer ganhar a roupa nova. É preciso merecê-la.

Já na segunda vez que o conto foi narrado, Rodolfo diz gostar da parte em que Pequeno Polegar manipula o lobo a seu favor e é recompensado.

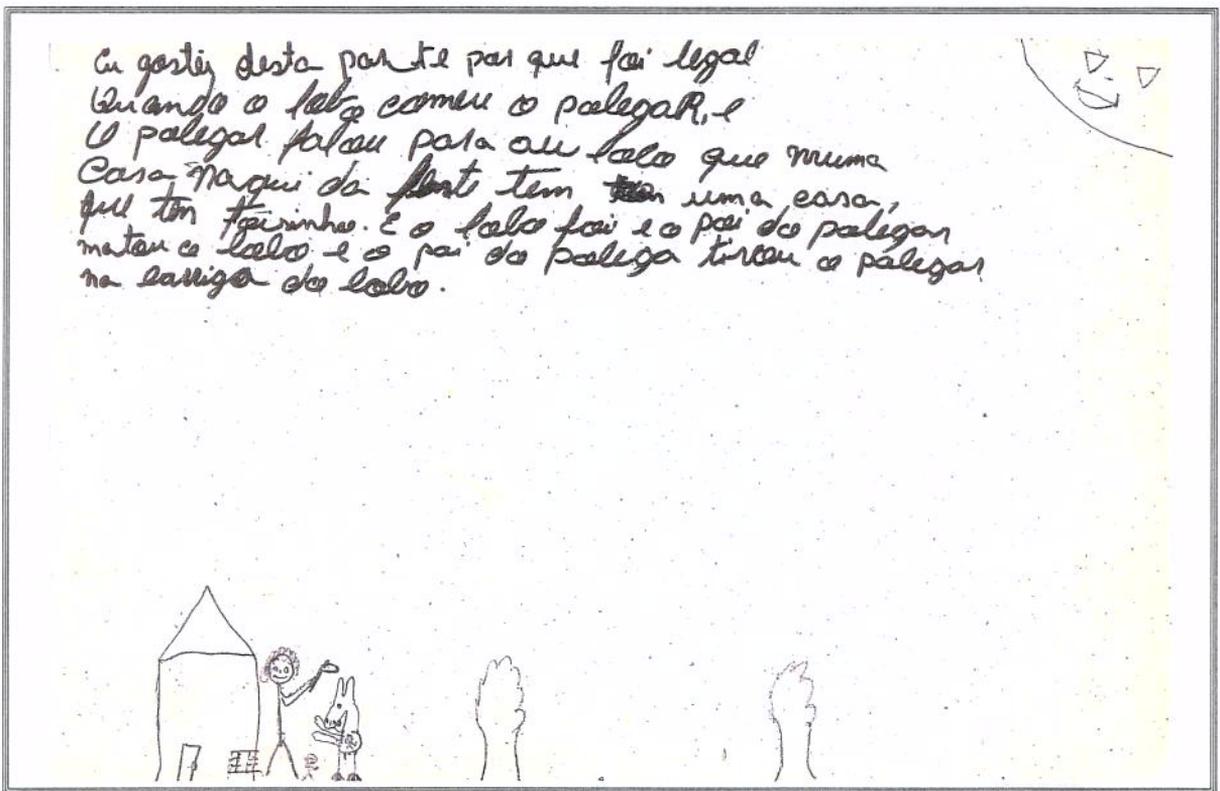
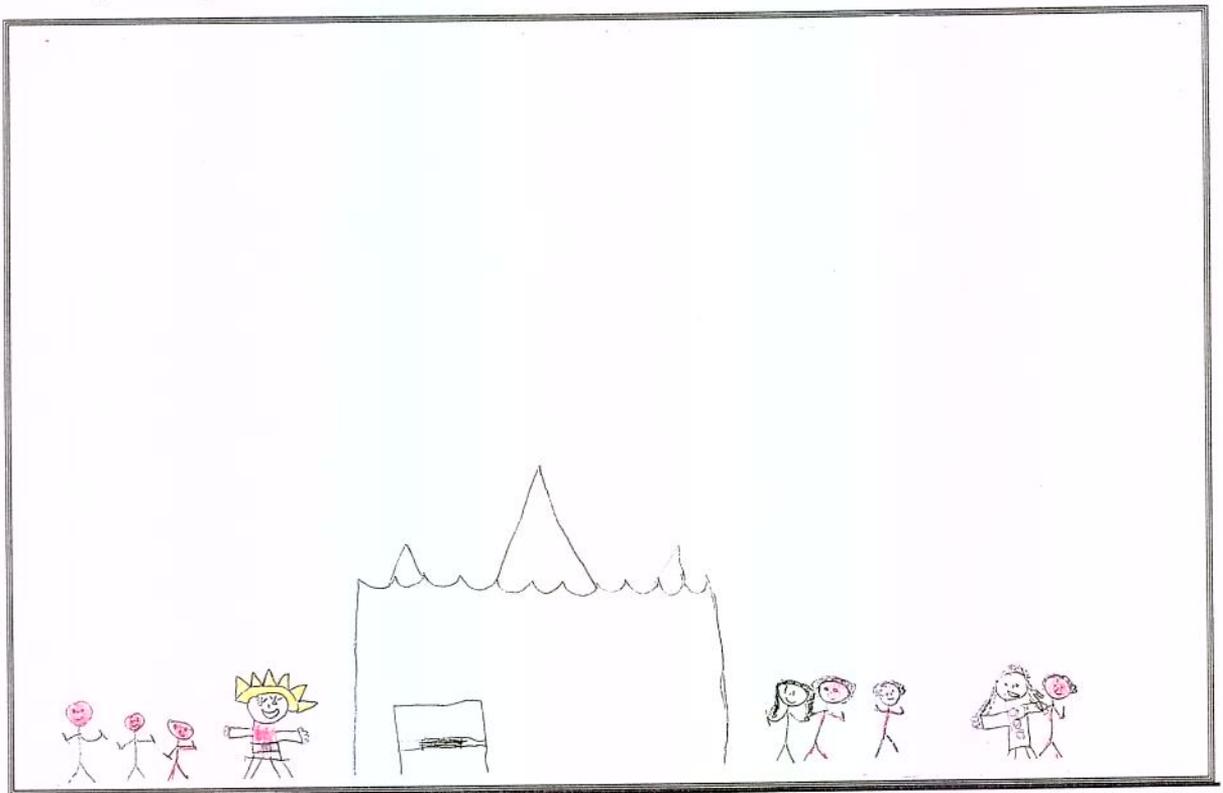


Figura 11: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Rodolfo.

O lobo está relacionado aos desafios da vida. Parece que Rodolfo percebe que, para ser vitorioso e recompensado, você precisa aprender a viver adequadamente, colocando a vida a seu favor, tendo coragem e ousadia frente a ela. Além disso, o lobo é uma manifestação das forças instintivas, da agressividade. Ao fazer com que o lobo obedeça a sua vontade, ele doma o lobo, isto é, adquire controle sobre a própria agressividade,

colocando-a a seu serviço e para fins produtivos. Este aprendizado é que nos conduz à civilização: aprender que o poder da palavra pode ser maior do que o poder da força.

Na 2ª. sessão, quando foi narrado o conto “As Três Penas”, achou engraçada a parte da história em que o rei pede para trazer a mulher mais bonita do mundo e os dois irmãos mais velhos trouxeram as primeiras camponesas que encontraram e que eram feias e desajeitadas. Seu desenho mostra o rei desenhado com melhor qualidade do que os três filhos, do lado esquerdo do castelo com torres pontiagudas, enquanto do lado direito, aparece uma camponesa com os dois irmãos mais velhos, o João Bobo de braço dado com a sua princesa, que antes era uma sapinha. A princesa aparece em traços melhores do que os demais personagens.



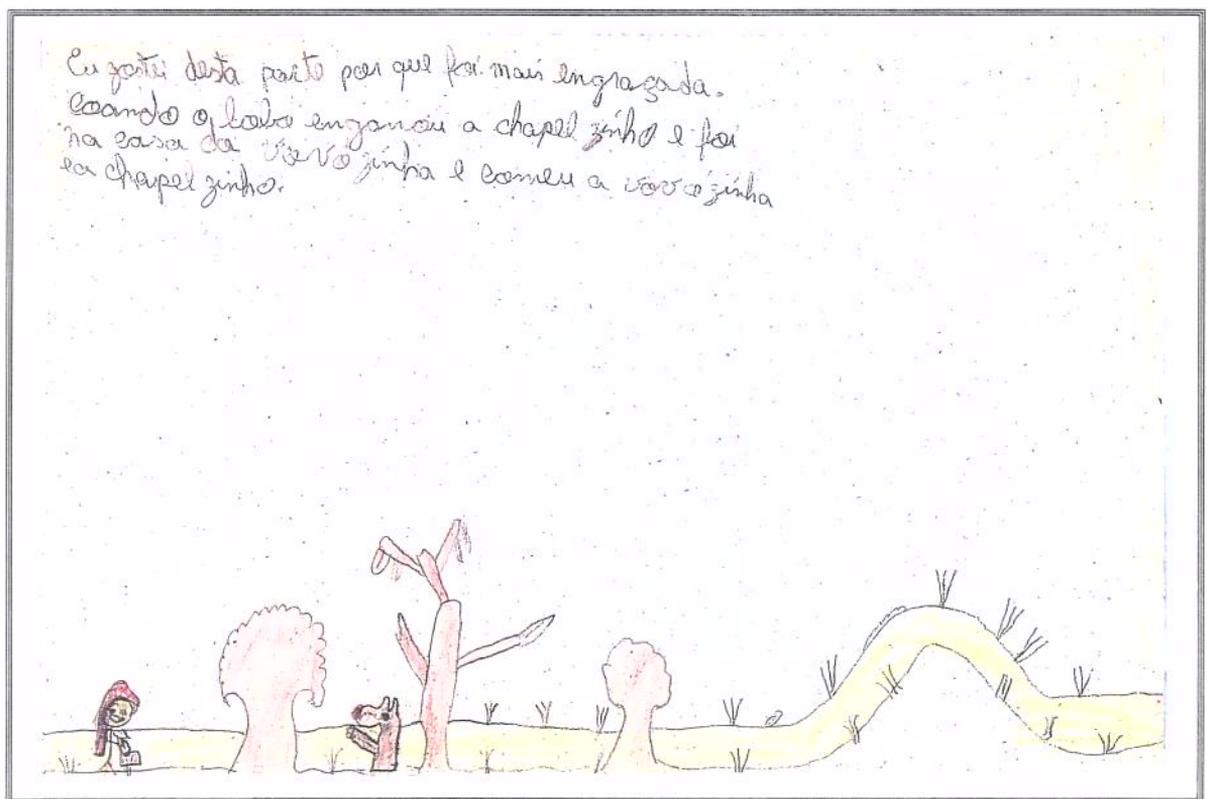
**Figura 12: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Rodolfo.**

Vamos considerar os dois personagens melhor representados nesse desenho. O rei é o personagem que dá início às peripécias da história, atribuindo tarefas a serem cumpridas pelos filhos, a fim de escolher o seu herdeiro. A princesa é a personagem que desencadeia o desfecho da história. Trata-se de uma sapinha oferecida pela Rainha-Rã ao João Bobo, quando este lhe pede ajuda para realizar a terceira tarefa imposta por seu pai: levar a mulher

mais bonita. Ao ser escolhida a esmo e colocada dentro de uma cenoura oca à qual estão atrelados seis ratinhos, a sapinha transforma-se em uma linda princesa, a cenoura em carruagem e os ratos em magníficos cavalos. Mas, como os irmãos mais velhos protestaram, o rei impôs uma última tarefa para decidir quem seria o herdeiro: aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro pendurado no salão do palácio. As pobres camponesas saltam e acabam quebrando braços e pernas, mas a princesa de João Bobo salta com facilidade e este torna-se herdeiro do trono, sem mais protestos.

O destaque dado por esta criança em seu desenho parece indicar uma percepção inconsciente da importância dos mesmos no processo de desenvolvimento do herói.

Na 3ª. sessão, o conto narrado foi “Chapeuzinho Vermelho”. Achou engraçado o lobo ter enganado Chapeuzinho e ter comido a menina e sua avó. Desenhou o lobo conversando com Chapeuzinho na floresta. É interessante notar que os traços do lobo são melhor definidos do que os da figura humana (Chapeuzinho Vermelho).

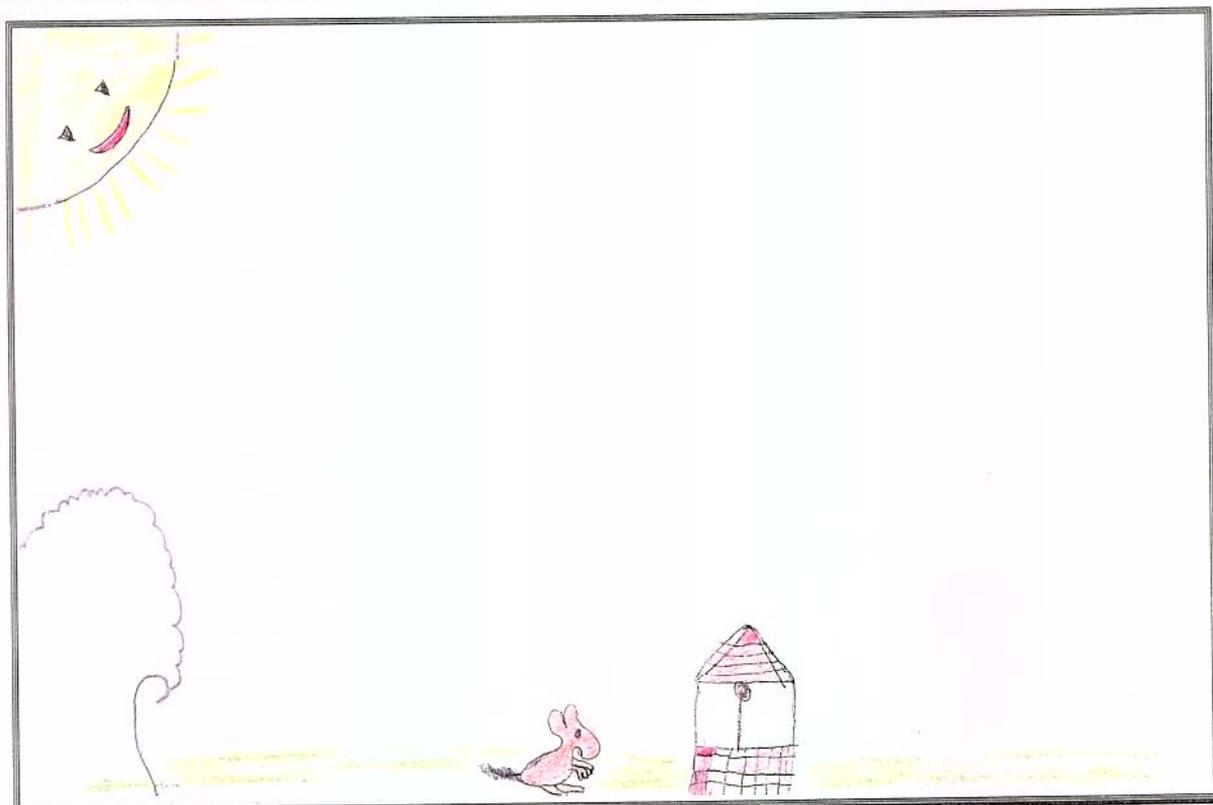


**Figura 13: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Rodolfo.**

No entanto, disse que queria ser o caçador porque ele salvou a vovó e Chapeuzinho. Parece haver um paradoxo nos comentários dessa criança pois diverte-se com a vitória do lobo sobre as personagens femininas, mas gostaria de ser o caçador que as salva, mas para isso precisa matar o lobo.

Essa criança era agressiva, freqüentemente envolvia-se em brigas com o irmão mais novo de quem tinha ciúmes, e com seus colegas. Era mandão e voluntarioso. Sua história de vida revela uma agressividade mal dirigida, o oposto do caçador, que é aquele que usa sua agressividade contra o mal, contra aquilo que pode ameaçar a vida humana, como na história de Chapeuzinho Vermelho. Mas, o caçador também é aquele que caça para alimentar a si mesmo e a outros, e, dessa forma, cumpre um papel de nutridor dentro de certas sociedades. Para resolver o conflito, a criança precisa aprender a controlar sua agressividade.

Na 7ª. sessão, quando foi narrado o conto “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, desenhou o lobo dirigindo-se ao poço para beber água e comentou ter achado engraçado o fato de o lobo estar com a barriga cheia de pedras e cair no poço.



**Figura 14: Desenho do conto “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, realizado por Rodolfo.**

Esse é o desfecho da história que resulta na morte do lobo que havia devorado os cabritinhos, mas estes foram salvos pela própria mãe que abriu a barriga do lobo com a tesoura, retirou os filhos, colocou pedras no lugar e costurou novamente a barriga do lobo, enquanto ele dormia. Nessa história, é a mãe cabra que vence o lobo. Parece que essa criança continua trabalhando na elaboração da agressividade.

Em relação ao conto “João e Maria”, narrado em duas ocasiões durante o processo terapêutico (5ª. e 21ª. sessão), apresentou as seguintes manifestações: ao ouvir o conto pela primeira vez, desenhou a parte final da história em que as crianças são ajudadas por um patinho a atravessar um lago e, assim, chegam de volta à casa paterna, levando o ouro que encontraram na casa da bruxa.

Na segunda vez que ouviu o conto (21ª. sessão), desenhou o momento em que Mariazinha empurra a bruxa para o fogo, enquanto Joãozinho está preso em uma gaiola. É interessante notar que ele pintou o forno com a fogueira queimando e o sol no céu, o restante do desenho não foi colorido. Disse ter gostado desta parte porque achou legal quando Maria joga a bruxa dentro do fogo.



**Figura 15: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Rodolfo.**

Quanto ao conto predileto, Rodolfo diz que gosta do conto “As Três Penas”, porque os irmãos achavam que João era bobo e não era nada (*sic*). Gosta também de outro conto, “Os Três Porquinhos”, porque cada um construiu uma casa. O mais inteligente construiu de tijolo e o lobo não derrubou.

Quando Rodolfo foi questionado sobre o que ele achava do trabalho realizado com contos de fada, respondeu:

*“O conto ajudou eu a não brigar mais com o meu irmão. Não sei dizer porque.” (sic)*

Possivelmente, porque Rodolfo tenha aprendido a dominar sua própria agressividade.

A mãe de Rodolfo relatou na 1ª reunião, que aconteceu no dia 3/6/1998:

*“Em casa está mais calmo. Era mais violento e brigava com o irmãozinho. Porém, continua nervoso. Qualquer coisa se irrita. Não faz mais o que dá na cabeça. Está mais tranqüilo. Não fala mais em morrer. Mas, continua não tendo medo de nada. Na escola acho que melhorou. Apresenta interesse em fazer as lições de casa. Antes não gostava de fazer a lição e não gostava de ir para a escola. Agora levanta sozinho, não precisa nem chamar para ir na escola. (...) A lição precisava perguntar e insistir com ele e agora faz sem mandar. Antes dizia que não ia mais na Escola: “Estudo só este ano”; agora diz que vai estudar até a 8ª série. Professora disse na reunião que todos os alunos estão ruim. Rodolfo largou a mamadeira (...). Está mais atencioso com o irmão. Deu uma melhorada na relação com o irmão. Melhorou também a relação com os amigos, apesar de não saber perder. Quando perde fica agressivo.” (sic)*

Na 2ª reunião, que aconteceu em 2/10/1998, a mãe relata:

*“Rodolfo está bem. Acho que ele não tem mais nada. Está calmo, compreensivo, não faz mais loucuras dele (antes falava em morrer e não tinha medo das coisas). A professora disse que*

*ele está bem, está com nota C e B. Superou as brigas com o irmão, tem pouco ciúmes, e o ciúme que existe é normal. Coisa de criança. Continua nervoso. Era mais nervoso. Agora melhorou um pouco. Está mais cauteloso. Ele arrumou um serviço. Está contente. Faz planos em comprar um vídeo-game. Está independente: faz a lição sozinho, toma remédio sozinho, lembra o dia que tem que vir para terapia, controla o horário para não chegar atrasado. Fala que gosta da escola. Levanta sozinho para ir pra escola. Não precisa chamar. Antes levantava e andava durante a noite dormindo. Levantava até 4 vezes por noite. Agora não faz mais.” (sic)*

Na 3ª reunião em 19/12/98, a mãe relata:

*“Não tenho mais o que reclamar de Rodolfo. Ele passou para a 5ª série e a professora disse que ele tem condições de fazer bem a 5ª série. Ele mudou muito. Antes ele fazia as coisas sem pensar. Metia os pés pelas mãos. Hoje é outro menino.” (sic)*

A 4ª reunião foi a de desligamento. Aconteceu em 18/3/1999. Neste dia a mãe relata:

*“Rodolfo mudou muito. Não é mais sonâmbulo, não anda mais pela casa a noite. Não range os dentes. Dorme tranquilo e não tem mais pesadelos. Dorme sozinho no quarto. Não tem medo. (Depois que teve a crise ficou com medo). Superou. Não usa mais a mamadeira. Largou já no ano passado.” (sic)*

Rodolfo era uma criança agressiva, impulsiva, birrenta, voluntariosa que frequentemente se envolvia em situações perigosas para a sua idade. Sua história de vida revela que era filho adotivo de um casal que, algum tempo depois, teve um filho natural. Era uma criança cuja dinâmica psíquica indica a presença de um forte sentimento de rejeição, posto que marcado pela rejeição primária por parte dos pais naturais, reativada pela perda simbólica dos pais adotivos, constelada pelo nascimento do filho natural.

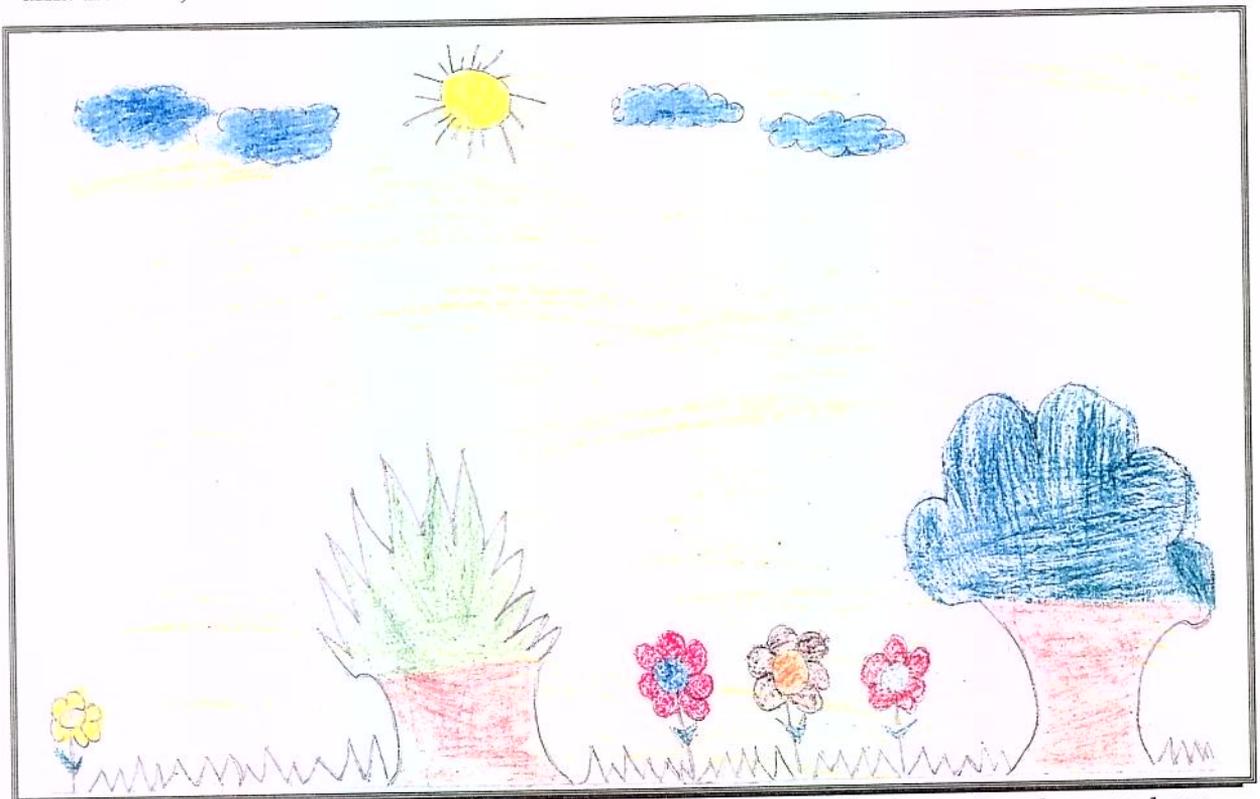
Sua fragilidade e sofrimento inconscientes eram compensadas pela conduta consciente agressiva e destemida. Ao longo do processo psicoterapêutico, aprendeu a

controlar sua agressividade, talvez porque tenha conseguido elaborar seus sentimentos reprimidos e fortalecer seu ego para enfrentar melhor os reveses da vida.

### Participante 3: Juca

A princípio, a escola encaminhou Juca ao serviço de psicologia solicitando avaliação para classe especial, pois se suspeitava de uma deficiência mental. Nesse encaminhamento, a professora ressaltava o mau aproveitamento de Juca na escola.

Na 3ª sessão, quando foi narrado o conto “Chapeuzinho Vermelho”, Juca desenhou uma floresta, com árvores e flores sob um céu com um sol radiante e nuvens azuis.



**Figura 16: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Juca.**

Na verdade, havia desenhado uma casa, mas antes de terminá-la, apagou-a e desenhou a floresta e pintou com lápis de cor, de modo que a casa ficou oculta, por assim dizer, na floresta. Contou que tinha medo da floresta porque nela havia bichos. É bastante

interessante essa identificação, no início do processo analítico. A floresta é um símbolo do inconsciente. Escura, úmida e cheia de surpresas. Quanto mais penetramos na floresta, maior a chance de nos encontrarmos com seus moradores: os perigos, o desconhecido, a força da natureza, as forças negativas. Na visão de SILVA e XAVIER (1988, p. 24), a floresta significa um amplo mundo, desconhecido e carregado de imprevistos.

Parece que Juca tem medo de enfrentar seus medos, porém, ele ainda não sabe, que no inconsciente, não habitam somente as forças negativas. Se tivermos coragem de adentrar numa floresta, descobriremos lá outros moradores, aqueles que querem revelar as novas possibilidades, que estão adormecidas, que precisam ser acordadas, instigadas, para poder florescer na consciência. Se pensarmos que somente encontraremos nossos próprios monstros no inconsciente, realmente, é tenebroso e difícil criar coragem para iniciar o processo analítico. Porém, se acreditamos que nessa floresta há uma clareira, vale a pena descobrir o que tem de positivo, de luz, revelados nesse caminho.

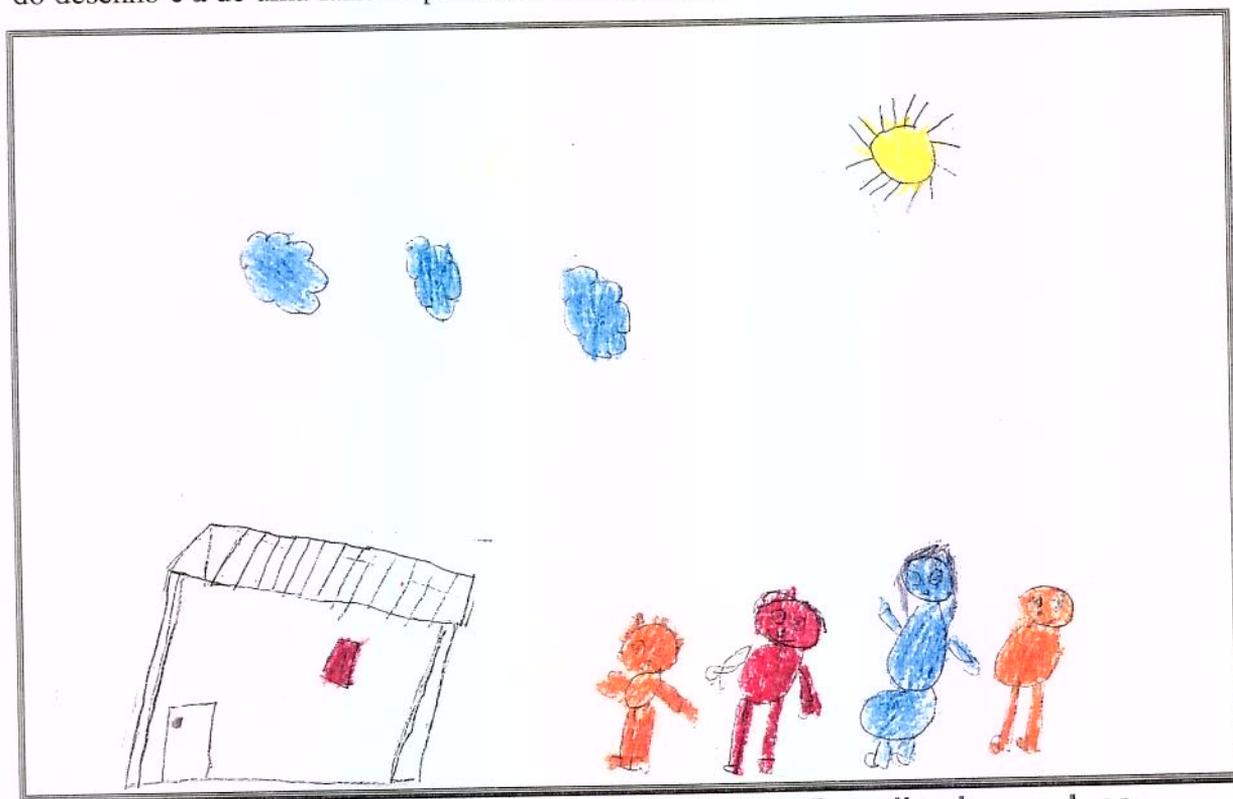
Na 4ª sessão, quando foi narrado o conto “Dona Ôla”, Juca desenhou a menina boa andando pela floresta no meio das macieiras. Afirmou que queria ser um menino bom.



**Figura 17: Desenho do conto “Dona Ôla”, realizado por Juca**

Parece que da sessão anterior para esta sessão, Juca criou coragem para caminhar pela floresta e descobrir o que há de bom e de mau ou o que há de verdade e o que há de mentiras neste caminho.

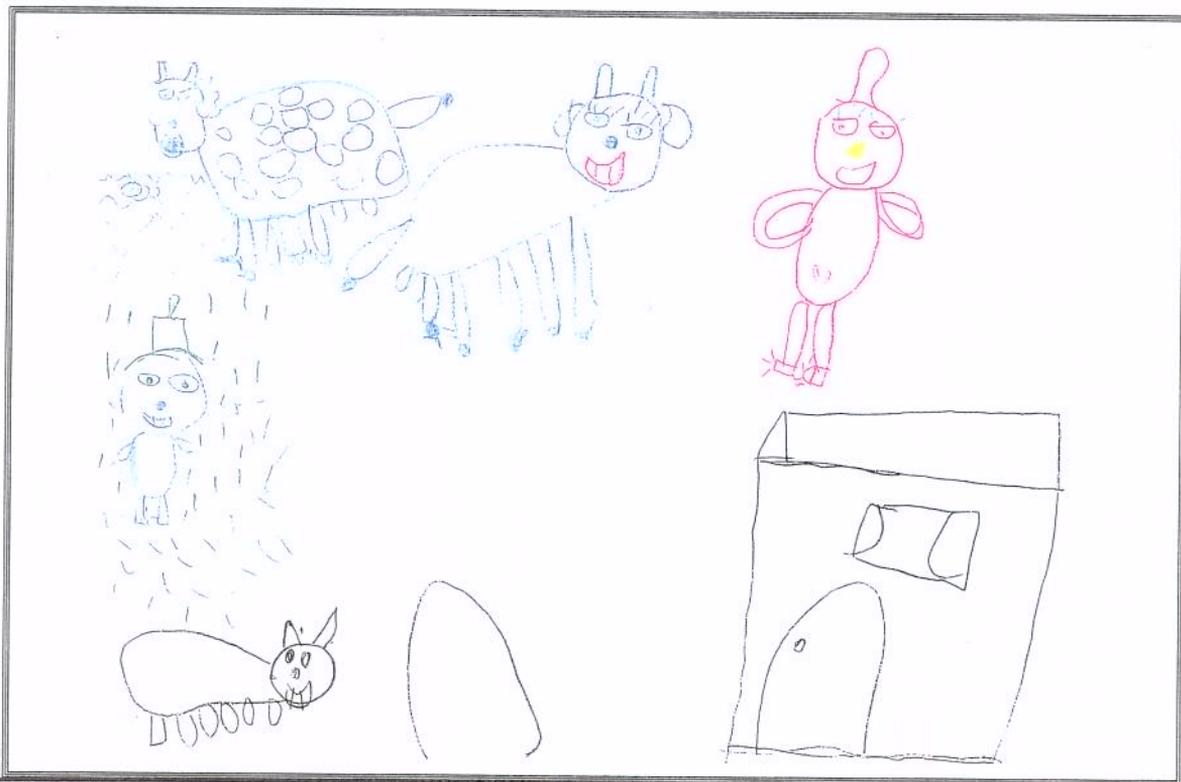
Entretanto, esse caminho não é fácil e gera insegurança, o que se manifesta nas características regressivas de seu desenho: a antropomorfização do sol, a simplificação da figura humana, que aparece sem cabelo, faltando dedos, com uma perna grossa e outra fina, enfim, uma figura a quem faltam alguns atributos, uma figura deficitária. Na sessão seguinte, quando foi narrado o conto “João e Maria”, Juca desenhou a casa pobre, as crianças, a madrasta e o pai, porém, disse que gostou da parte em que eles estão na floresta. Do medo da floresta relatado na 3ª sessão, Juca passa agora, na 5ª sessão, a gostar de estar na floresta. Mas, seu desenho mostra uma casa torta, com linhas reforçadas; uma casa que foi apagada e refeita, mas que dá a impressão de que está caindo. As figuras humanas estão todas voltadas para ela, são observadores, sendo que as crianças e o pai estendem o braço direito em direção a ela e o braço esquerdo para trás, enquanto, que a madrasta não tem braços. O sol brilha no céu sobre a família, mas há nuvens azuis sobre a casa. A visão geral do desenho é a de uma família que observa a casa caindo.



**Figura 18: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Juca**

Apesar de ter feito esse desenho, afirmou gostar da parte em que os personagens estão na floresta. É como se o desenho representasse o momento e a fala, o desejo. A casa de Juca realmente estava caindo: a mãe em tratamento psiquiátrico, o pai, um alcoólatra recuperado, o irmão havia se suicidado, enfim, as coisas em casa não estavam nada fáceis. O desejo de estar na floresta indica o desejo de estar em outro lugar, que ofereça algum alento: o mundo do imaginário, do conto de fadas, com suas maravilhas encantadoras.

Na 11ª sessão, quando foi narrado o conto “O Pequeno Polegar”, Juca diz gostar da parte final da história porque o Polegar é engolido pela vaca e pelo lobo e se salva. Desenhou Polegar voltando para casa. Seu desenho mostra riqueza de detalhes, como uma história em quadrinhos, registrando uma seqüência de acontecimentos. A casa, embora um pouco torta, parece mais firme, com uma grande porta fechada e uma janela aberta. Não há separação física entre os desenhos.



**Figura 19: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Juca**

É interessante essa identificação de Juca com o conto “O Pequeno Polegar”. Parece que a identificação com tal parte da história aponta para a possibilidade de Juca enfrentar os desafios do mundo e “ser engolido pela vaca e pelo lobo, se salvar e voltar para casa.”

Na 16ª sessão, quando foi narrado o conto “Os Três Porquinhos”, Juca disse querer ser o lobo e o porquinho esperto. Seu desenho mostra os porquinhos dentro da casa de tijolo, com o lobo prestes a entrar pela chaminé. A casa parece mais firme do que as anteriores, mas há indicadores de regressão em seu desenho, como a transparência, característica da fase do realismo intelectual no desenho infantil, o tamanho diminuído dos desenhos e a concentração dos mesmos no canto esquerdo inferior do papel.

Questionado sobre sua escolha, Juca respondeu que queria ser o lobo porque é bravo e o porquinho porque é inteligente. Essa identificação é bastante interessante. Se considerarmos a história de vida de Juca, veremos que é uma criança bastante passiva e sem grandes iniciativas. Filho caçula, é “paparicado” pela mãe, pelo pai e pelos irmãos mais velhos. Podemos interpretar essa identificação com o lobo pelo seu lado positivo ou por seu lado negativo. Na situação de vida pela qual Juca estava passando, parece que identificar-se com o lobo é positivo. É preciso uma certa dose de agressividade para enfrentar os desafios do mundo. Naturalmente, deve ser uma dose bem equilibrada. Juca precisava ser mais firme, mais presente, mais “bravo” na relação com seu meio familiar e escolar.

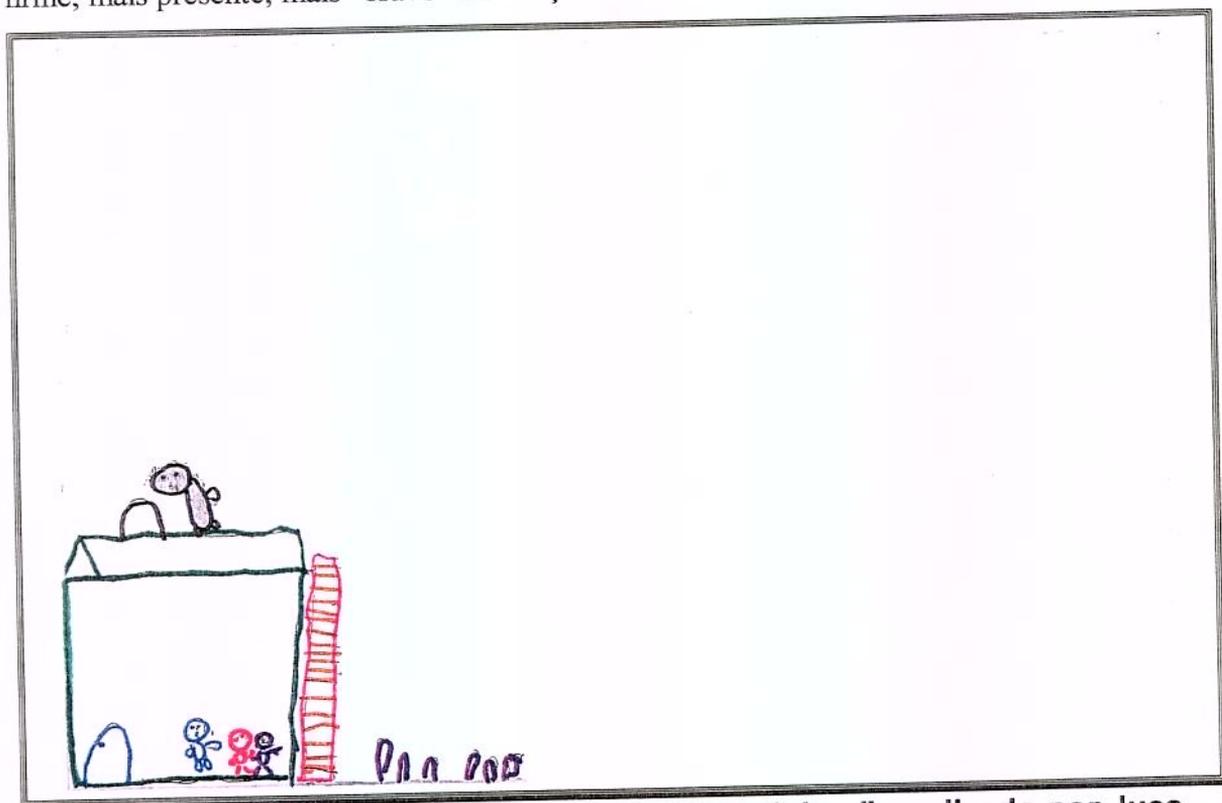


Figura 20: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Juca

A identificação de Juca com o porquinho esperto parece ser, por sua vez, consequência de uma auto-estima negativa. Juca era considerado por todos, família, escola, como um deficiente mental, alguém que era incapaz, alguém sem possibilidades. Ser inteligente era tudo que Juca queria ser.

Porém, é interessante verificar que nessa mesma sessão, Juca diz querer morar numa casa de tijolo porque é forte, é resistente, mas que também gostaria de morar numa casa de palha porque é refrescante, entra ar. Sabendo que a casa está relacionada ao desenvolvimento da personalidade, parece que Juca deseja ter uma personalidade forte, mais resistente, porém parece que nesta busca por uma personalidade mais adequada, Juca se sente sufocado, pois afirma gostar da casa de palha porque entra ar. Mas parece mais fácil, exige menos de você, permanecer na casa de palha, ou seja, no mundo infantil, do que desenvolver uma personalidade mais forte. Desenvolver uma personalidade forte, consistente, exige muito trabalho, muita energia, muito esforço e, em muitos momentos, é sufocante.

Também podemos considerar que Juca está vivendo um conflito, por isso se identificou com os dois aspectos, o positivo e o negativo: a agressividade do lobo e a inteligência do porquinho, a resistência da casa de tijolo e a refrescância da casa de palha. Ainda não encontrou meios para integrar os opostos e evoluir. Ele precisa encontrar um símbolo que permita transcender e unificar os opostos, o que resultaria na resolução do conflito.

Na 25ª sessão, Juca parece superar seu conflito em relação à casa. Questionado, após a repetição da narrativa de “Os Três Porquinhos”, afirmou que gostou da parte em que o porquinho constrói a casa de tijolo e que gostaria de ser o porquinho inteligente. Seu desenho mostra a casa de palha, a casa de madeira já construída e a casa de tijolo sendo construída pelo porquinho. Ou seja, a casa de tijolo está em construção, ainda não está pronta.

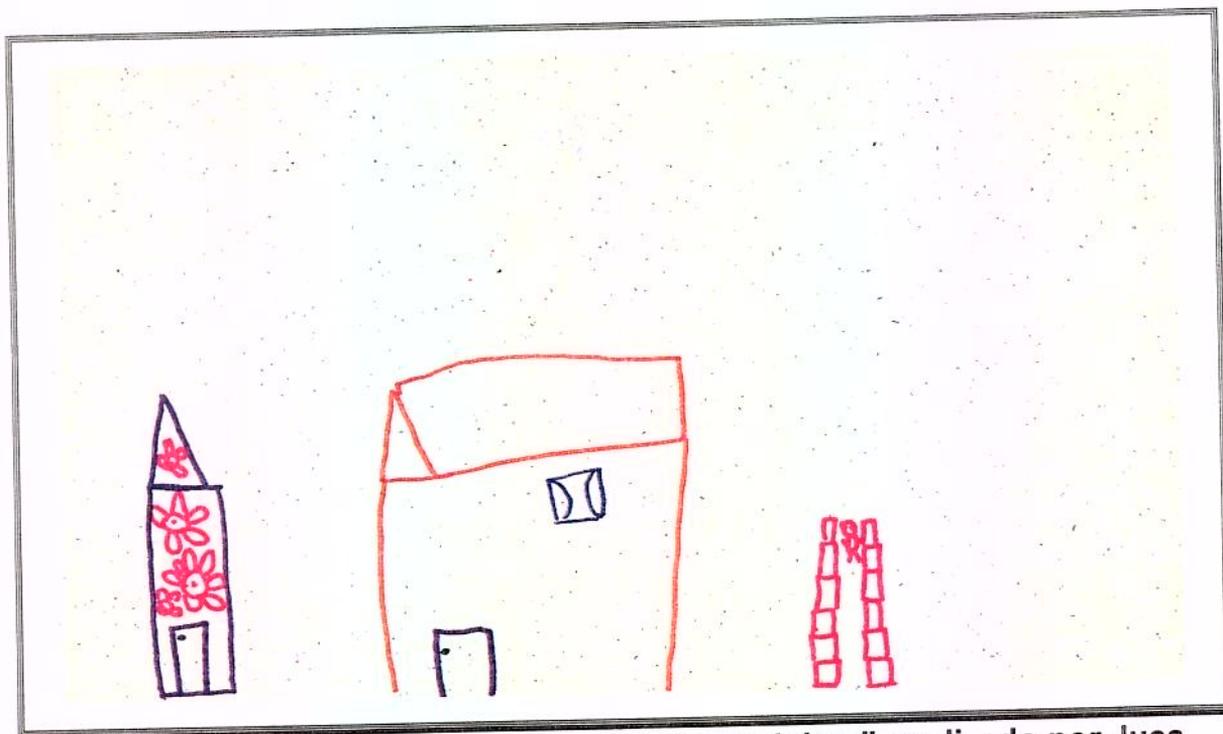


Figura 21: Desenho do conto “Os Três Porquinhos”, realizado por Juca

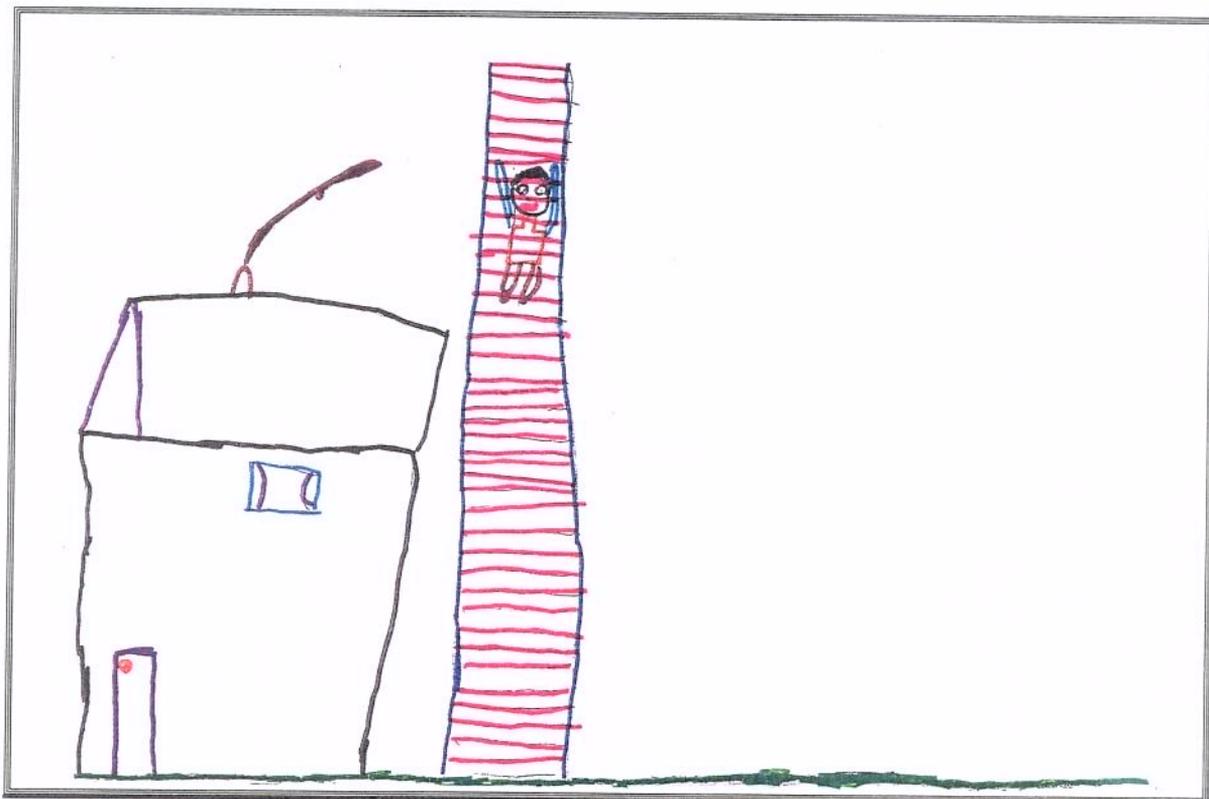
Parece que Juca percebeu que uma personalidade mais forte é também mais resistente em relação aos conflitos impostos pela vida. A identificação com o porquinho esperto é a busca de Juca para ser reconhecido, ser inteligente e ser esperto.

Isso também está relacionado ao seu conto predileto, “As Três Penas”. Juca sempre quis ser o João Bobo da história. Tal personagem, na verdade, revela-se esperto e inteligente e recebe o reconhecimento do pai. Parece-me que todo o caminho percorrido por Juca é no sentido de resgatar sua auto-estima, encontrar o equilíbrio e ser reconhecido por aqueles a quem ama.

Quando Juca foi questionado sobre em quê o conto ajudou-o, durante o processo analítico, respondeu:

*“O conto ajudou eu a prestar atenção. Ensinou-me contos que eu não conhecia. Eu gostei muito do conto “As Três Penas”, porque eles rodavam o mundo e João Bobo foi rei. Agora, ele só foi rei porque a Rainha-Rã ajudou ele”. (sic)*

Em um desenho da história “As Três Penas” Juca mostra o João descendo a escada e chegando à casa da Rainha-Rã, aquela que o ajudaria a cumprir as tarefas impostas pelo rei e, assim, herdar o seu reino.



**Figura 22: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Juca.**

Parece que a Rainha-Rã da história “As Três Penas” também ajudou Juca a se transformar num rei, reconhecido por todos, como evidenciam os comentários de seus pais, a seguir.

Os pais de Juca relataram, na 1ª reunião com a terapeuta - pesquisadora, que ocorreu no dia 3/6/1998:

*“Juca não está bem na escola. A professora diz que ele não acompanha a classe de jeito nenhum, não acompanha os alunos da 2ª série. Ele é bem comportado, mas não acompanha a lição. Ele sai de casa alegre para ir à escola, mas quando chega na escola tem dor de barriga. Quando é muito forte, precisa voltar para casa. Já fizemos todos os exames médicos. Ele está fazendo a 2ª série pela segunda vez.*”

*Ele é nervoso em casa. Qualquer coisa que não agrada, ele fica nervoso. Tem dia que para agüentar ele é fogo. Quando está “bonzinho”, abraça a gente, é carinhoso.*

*A dor de barriga se manifesta toda a semana. A dor começou a 4 anos atrás quando estava no 1º ano. Teve vômitos e dor de barriga na escola. Não sabe o que aconteceu. Ele diz que tem medo de ir na escola e passar mal de novo. Desde então também não quer dormir sozinho. Ele tem o quarto, a cama. Não dorme a 4 anos no quarto. Toda a noite precisa pegar o colchão colocar na sala, eu (mãe) preciso deitar com ele até ele dormir, depois eu vou dormir no meu quarto.*

*A lição de casa ele faz sem reclamar.” (sic)*

Na 2ª reunião, que aconteceu no dia 2/10/1998, os pais voltam a relatar:

*“Olha parece que Juca melhorou na escola. Vai contente e volta contente. Não quer faltar e não fala de faltar (antes faltava). As dores de barriga e de estômago melhorou. Não reclama mais.*

*Ele continua nervoso. Às vezes fica agitado: quer brincar com o pai e o pai se nega. Ele fica bravo. Às vezes agüentar é fogo. Também não sabe perder. Ele vai jogar, se ele perder, fica bravo, nervoso. Ele briga com a máquina de vídeo game.*

*Faz a lição sozinho. Quando não sabe pergunta para os adultos da casa. Parece gostar da professora. Diz que tem hora que ela é brava, mas que é legal. A professora colocou ele na turma dos mais fortes. Ele continua dormindo na sala. Tem medo de dormir no quarto. Se nega.” (sic)*

Na 3ª reunião, no dia 19/12/1998, a mãe estava presente e relatou:

*“Eu conversei com a professora e ela passou ele para a 3ª série. Também melhorou no nervosismo. Uma pequena melhora,*

*mas deu. Continua ainda um pouco irritado. As dores de estômago, faz muito tempo que não deu mais.” (sic)*

A 4ª reunião, no dia 18/3/1999, foi de desligamento e sua mãe, relatou:

*“Olha há muito tempo Juca não faz mais xixi de noite na cama. Ele também está dormindo no próprio quarto, sozinho, com a porta fechada, porém com a luz acesa. Depois que dorme, apago a luz. Antes ele era ciumento. Não apresenta mais ciúmes dos irmãos e sobrinhos. Dor de estômago não deu mais. J. usou calmante no ano retrasado. Ano passado parou de tomar”. (sic)*

Muitos contos tratam do filho caçula como o menor, o mais fraco e dependente da família, tido como o João Bobo. É ele que acaba realizando aquilo que os irmãos mais velhos não conseguem: realizar uma tarefa que exige a manifestação de habilidades, ao lado do uso de recursos intuitivos. Deste ciclo de contos, fazem parte “As Três Penas”, “O Moço do Moinho”, “O Pássaro de Ouro”, “A Casa na Floresta”, entre outros.

Juca era o filho caçula desta família e tido como “o tolo”, aquele que não aprende e que, portanto, nada sabe, encaminhado para avaliação para estudar em uma classe especial. Ao longo do processo, vai amadurecendo e superando seus conflitos, revelando suas habilidades e criatividade. Crescer ou não crescer, eis a questão que precisava ser resolvida. E, pelo menos, ao que parece, o foi em relação a este período de seu desenvolvimento.

#### **Participante 4: Léo**

A família de Léo é evangélica. Sua mãe, ainda jovem, relatou em várias reuniões as dificuldades que a família estava passando por causa do cunhado, irmão de seu esposo, tê-lo passado para trás, deixando-o com muitas dívidas. Segundo a mãe, as perdas foram grandes: perdeu-se casa, carro, viagens de férias, escola particular para os filhos, etc. Além disso, as dificuldades financeiras permaneciam, impedindo-os de levar uma vida com o padrão de antes.

Durante todo o processo psicoterapêutico, Léo apresentou forte identificação com casas e castelos dos contos de fada narrados, ora desenhando casas e castelos, ora fazendo

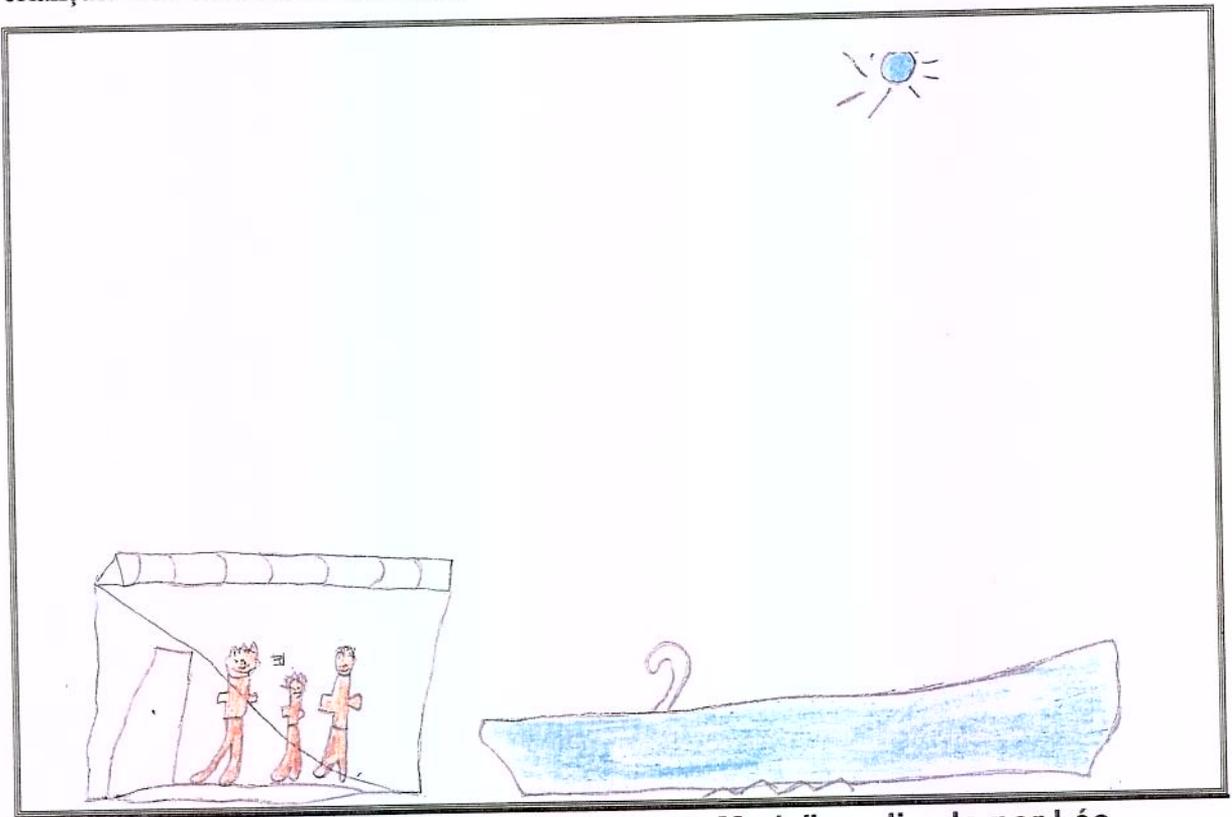
comentários sobre morar numa casa rica e bonita: "eu queria ter uma casa daquela do conto" (sic).

Desenhou e afirmou ter gostado da casa de um personagem em 11 sessões, ou seja, cerca de 1/3 das sessões de terapia realizadas.

Na 2a. sessão, foi contado o conto "As Três Penas". Léo desenhou a casa do rei. Na 3a. sessão, após a narrativa do conto "Chapeuzinho Vermelho", diz ter gostado da casa da vovó, da vovó dormindo e de Chapeuzinho indo para casa da vovó.

Na 4a. sessão, o conto narrado foi "Dona Ôla" e, novamente, a casa está presente. Diz ter gostado da casa da dona Ôla e da menina na chuva de ouro.

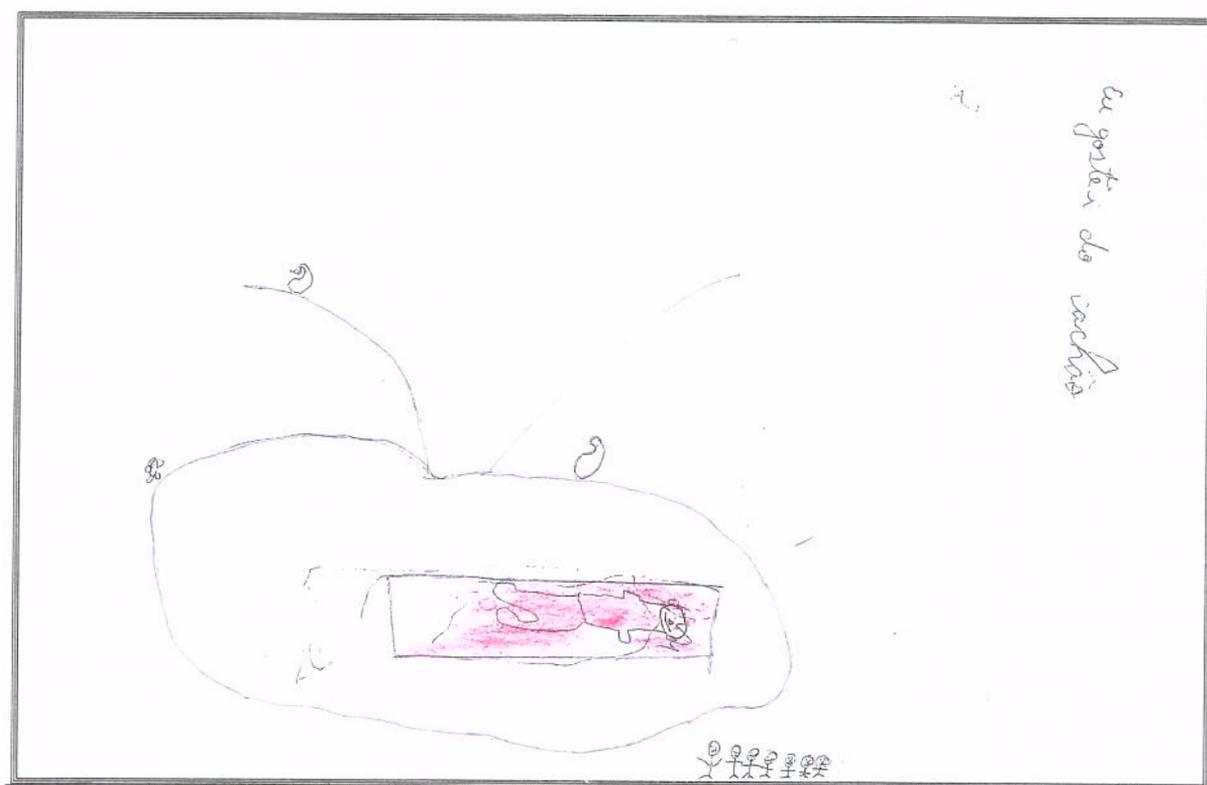
Na 5a. sessão, no conto "João e Maria", diz ter gostado da casa do Joãozinho porque era bonita, porém, desenhou uma casa com uma trinca que cortava a casa toda, explicando que era porque a casa era pobre. Dentro desta casa, desenhou João, Maria e o pai das crianças. Não desenhou a madrasta.



**Figura 23: Desenho do conto "João e Maria", realizado por Léo.**

Sendo a madrasta um arquétipo sombrio da figura materna, a omissão por parte desta criança pode indicar a dificuldade de aceitar os aspectos negativos da mãe e de lidar com os conflitos relacionados aos aspectos sombrios dela. Os relatos da mãe apontavam para um conflito entre mãe e filho, pois ela afirmava que o filho não gostava dela e que, até os 4 anos de idade, “era Deus no céu e o pai na terra” (*sic*), que ficava irritada com o fato de o filho ficar beijando-a, que não tinha percebido mudanças no filho, durante o processo terapêutico, até que a empregada da casa fez observações a esse respeito, dizendo que ele estava diferente.

Na sessão seguinte (6<sup>a</sup>), depois de ouvir o conto “Branca de Neve”, Léo desenhou Branca de Neve dentro do caixão de vidro e disse ter gostado do caixão porque era de vidro (*sic*).



**Figura 24: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Léo.**

Parece que o conflito em relação à mãe está presente nessa representação, uma vez que este conto trata da disputa entre a madrasta e a enteada. Neste ponto da história, a madrasta, aparentemente, saiu vitoriosa, pois conseguiu “matar” a jovem. Mas, a jovem sobrevive dentro de um caixão de vidro, em um estado de suspensão, semelhante ao dos

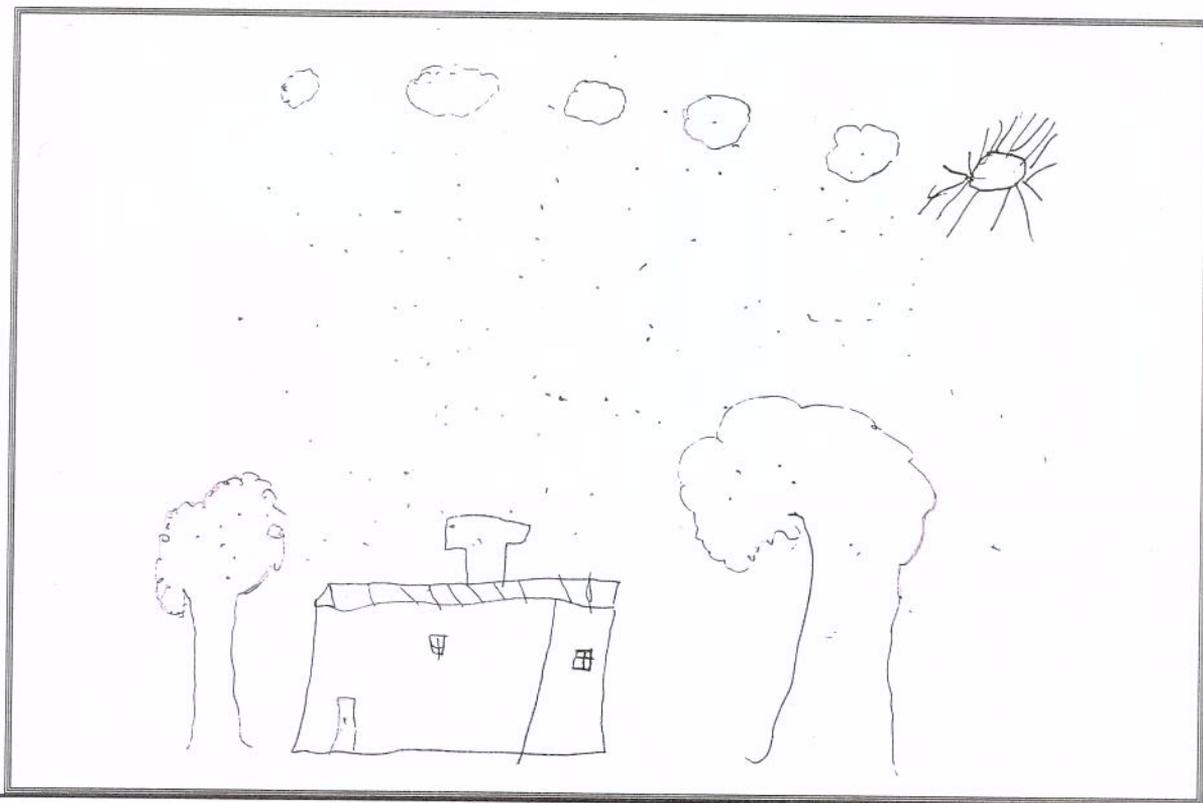
faquires indianos que se deixam enterrar, para demonstrar seu poder espiritual sobre o corpo. Da mesma forma que Giovani, participante 1, Léo parece identificado, neste momento, com a morte da heroína, após várias tentativas fracassadas de enfrentar a madrasta. Este momento, anterior à resolução do conflito, representa um mergulho no inconsciente, o distanciamento da realidade, um período de paralisação diante do problema, um recolhimento que talvez permita a recuperação das forças necessárias ao seu enfrentamento.

Na 8a. sessão, após ouvir o conto “O Moço do Moinho”, Léo desenhou a casa do João e o moinho. Em seguida, disse: *“quero uma casa, mas quero que minha mãe vá junto”* (sic). Nesse conto, não aparece a figura da mãe. João é aprendiz de moleiro e o dono do moinho já está velho e não tem herdeiros, por isso decide deixar o moinho para um de seus aprendizes, aquele que lhe trouxer o melhor cavalo. Ao partirem em busca desse animal, João é abandonado pelos colegas, mas encontra uma gatinha que se oferece para ajudá-lo, mediante a condição de que ele a sirva por 7 anos. A última tarefa que a gatinha lhe exige é a de construir-lhe uma casinha, o que ele faz com a dedicação de sempre. No final do conto, a gatinha revela-se uma princesa, que casa-se com João e ambos vão viver na casinha que ele havia construído, mas que se transforma em um palácio magnífico. A recompensa que João recebe é o reconhecimento da gatinha por ele ter sido fiel, leal, honesto, honrado e dedicado, ano após ano. Talvez fosse isso que Léo esperasse de sua mãe, daí seu desejo de ter uma casa para morar junto com a mãe, sendo esta projetada na gatinha da história que determina tarefas a serem cumpridas pelo herói, não para explorá-lo mas para testar suas virtudes. Seu desejo de que a mãe “vá junto” pode indicar o desejo de estar junto, estar com o outro, isto é, de estabelecer um relacionamento autêntico com o outro, no caso, a própria mãe.

Nas sessões seguintes, observamos uma seqüência de casas que parecem evidenciar uma evolução no sentido da superação do conflito.

Na 9a. sessão, desenhou a casa das meninas do conto “Branca de Neve e Vermelha de Rosa” e disse ter gostado dessa casa. Na 11a. sessão, o conto narrado foi “O Pequeno Polegar”, em que desenhou a casa com o pai, a mãe e o Pequeno Polegar. Na 14<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Os Músicos de Bremen”, desenhou uma casa, com uma enorme chaminé, cercada por árvores, sob um céu onde brilha o sol, mas com nuvens e chuva.

Disse que queria ser o burro da história, porque ele era legal e o mais inteligente da turma. Questionado por Juca sobre como o burro poderia ser inteligente, respondeu que esse era apenas um nome. Ou seja, o atributo de burrice, no sentido de pouco inteligente, não se aplicava ao personagem e, pela identificação desta criança com ele, também não se aplicava à própria criança.



**Figura 25: Desenho do conto “Os Músicos de Bremen”, realizado por Léo.**

Na 16<sup>a</sup>. sessão, Léo após ter ouvido o conto “Os Três Porquinhos”, desenhou a casa do porquinho esperto e disse que achava a casa bonita, porque o porquinho a fez de tijolo e não era burro. Na sessão seguinte, o conto narrado foi “O Pássaro de Ouro”, em que disse ter gostado do castelo. Na 18<sup>a</sup>. sessão, desenhou o castelo e a casa pobre do conto “A Casa na Floresta”. Disse que queria morar no castelo, porque só gente rica mora lá, pobre não tem dinheiro para comprar um castelo.



Figura 26: Desenho do conto "O Pássaro de Ouro", realizado por Léo.

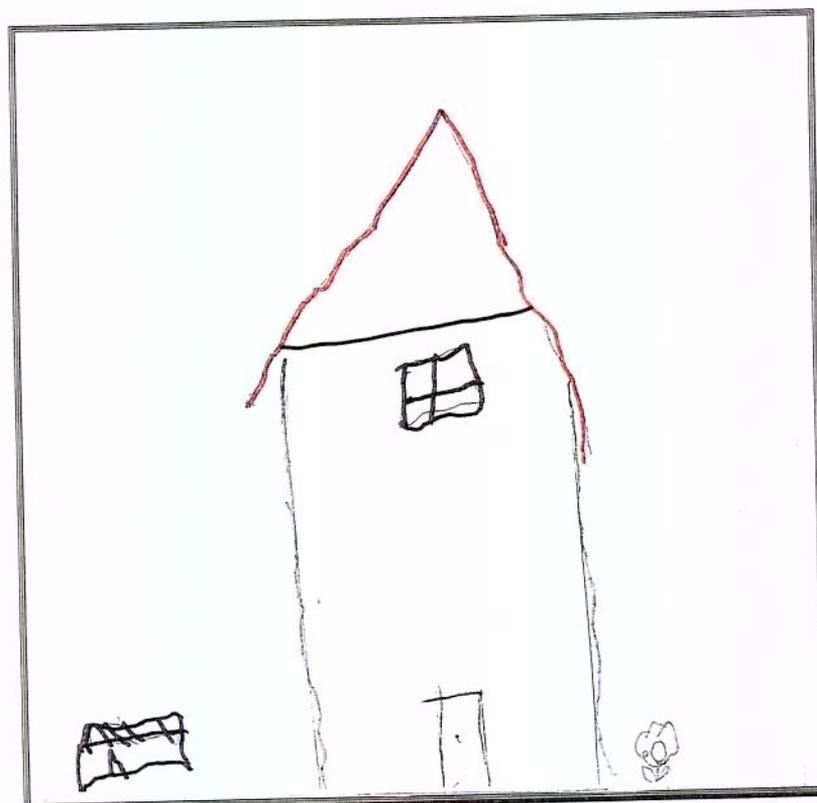
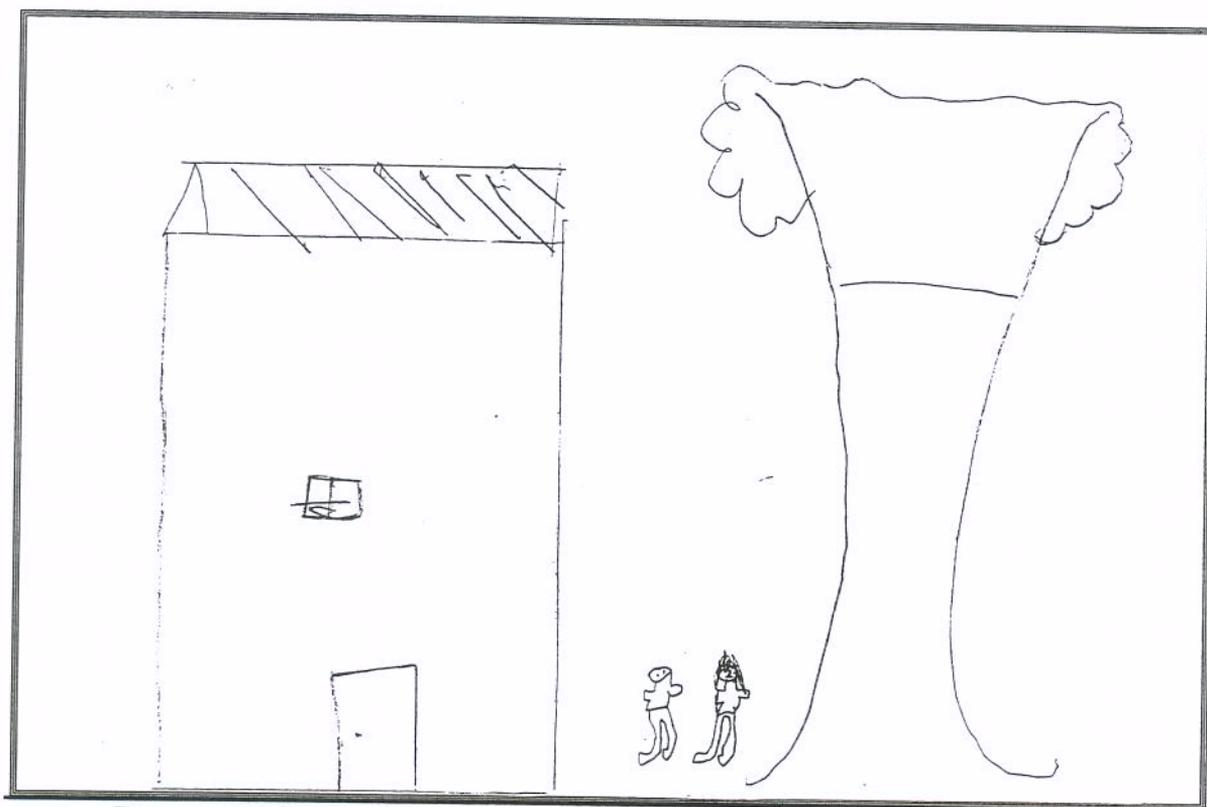


Figura 27: Desenho do conto "A Casa na Floresta", realizado por Léo.

Na 23ª. sessão, desenhou a casa de João e Maria, porém ressaltou que era a casa nova das crianças.



**Figura 28: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Léo.**

Sabemos, conforme discutido anteriormente, que a casa está relacionada à personalidade. De acordo com CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p. 196), a casa está no centro do mundo e é considerada a imagem do universo, mas há uma identificação, corrente no Budismo, entre casa e corpo humano. Encontramos, também, que casa significa o ser interior: seus andares, seu porão e sótão simbolizam diversos estados da alma. O porão corresponde ao inconsciente, o sótão, à elevação espiritual. A casa é considerada símbolo do feminino, com sentido de refúgio, de mãe, de proteção, de seio maternal. Na Psicanálise, o exterior da casa é a máscara ou a aparência do homem, o telhado é a cabeça e o espírito, o controle da consciência; os andares inferiores marcam o nível do inconsciente e dos instintos; a cozinha simbolizaria o local das transformações psíquicas, isto é, um momento da evolução interior. Do mesmo modo, os movimentos dentro da casa podem estar situados no mesmo plano, descer ou subir, e exprimir seja uma fase estacionária ou

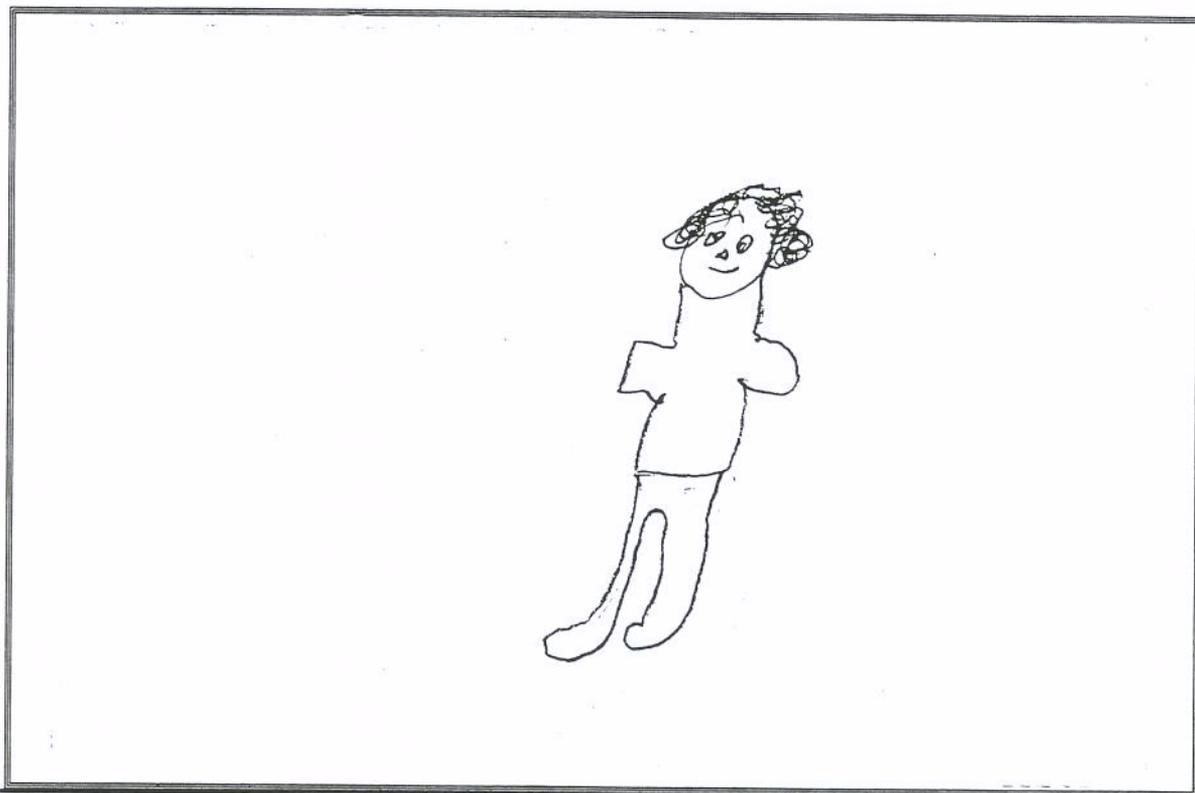
estagnada do desenvolvimento psíquico, seja uma fase evolutiva, que pode ser progressiva ou regressiva, espiritualizadora ou materializadora.

Parece que durante onze sessões, Léo lidou com a evolução da sua personalidade e tudo indica que houve mudanças. Na 5ª sessão, Léo desenhou a casa de João e Maria trincada, dizendo que era velha e pobre. Porém, quando na 23ª. sessão contou-se, novamente, o mesmo conto, Léo desenhou a casa nova das crianças e ainda ressaltou que era a casa de João e Maria depois que eles haviam pego o ouro da casa da bruxa.

Naturalmente, o conflito está relacionado à perda da casa material, real, concreta, a perda da riqueza que o levou a viver uma vida modesta em comparação com a que tinha antes. Mas, se considerarmos que a casa é o ser interior, então, parece que Léo conseguiu elaborar e integrar conflitos interiores, o que permitiu a ele a construção de uma casa nova.

Se considerarmos que o exterior da casa está relacionado à aparência ou máscara do homem, então, na 5ª. sessão, o primeiro desenho da casa que aparece trincada e pobre, parece indicar como o desenvolvimento psíquico de Léo se encontrava, naquele momento ou como a perda da casa e da riqueza estava sendo vivida por ele. Porém, na 23ª. sessão aparece uma grande evolução. Léo demonstra vivenciar um outro estado de espírito, pois agora a casa é nova. Isto parece indicar que houve mudanças interiores e que Léo está com melhores condições psíquicas de se adaptar aos desafios da vida. A casa também está relacionada ao útero materno. Nesse sentido, podemos considerar que Léo estivesse também lidando com seu conflito em relação à mãe. A partir da 23ª. sessão, não houve mais nenhuma representação de casas e castelos e nem referências a essas imagens em desenhos e verbalizações.

Na 22ª. sessão, quando foi narrado o conto “O Burrinho”, Léo diz ter gostado da parte em que o príncipe tira a pele de burro, revela-se um príncipe e ganha dois reinos. Isto parece estar relacionado à evolução de Léo, pois, quando este mesmo conto foi narrado na 1ª. sessão, ele desenhou o príncipe e não fez referência à parte da história. Além disso, é a partir da sessão seguinte que cessam as representações de casas e castelos, o que evidencia a superação de um conflito. No conto “O Burrinho”, o príncipe despe-se da pele de burro, que é queimada, fazendo com que ele se apresente à corte em sua figura humana e não mais como animal, representando a resolução do drama de sua vida, sua redenção. É assim que herda dois reinos, o de sua esposa e o de seu pai.



**Figura 29: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Léo.**

Na 24<sup>a</sup>. sessão, quando foi recontado o conto “As Três Penas”, Léo não desenhou a casa do rei, mas a parte final da história, quando a princesa pulava o arco.

Na 26<sup>a</sup>. sessão, quando foi recontado o conto “Os Três Porquinhos”, Léo desenhou somente o porquinho esperto. Não desenhou a casa e também não fez referência a ela.

Quando foi questionado, no encerramento do processo psicoterapêutico, sobre o trabalho que fizemos com contos de fada, respondeu:

*"O conto ajudou eu na escola. A professora ficou mais boa e eu também fiquei com mais vontade de estudar. O meu conto preferido foi “As Três Penas”, porque o João Bobo ganha o castelo. Eu queria muito ser o João Bobo.” (sic)*

Parece que esta preferência pelo conto “As Três Penas” é porque conta a própria trajetória de Léo, na tentativa e na esperança de também possuir um castelo, ou melhor, de também possuir uma personalidade integrada, estruturada, capaz de lidar adequadamente com os conflitos desencadeados na nossa relação com a vida. Parece que tal qual João Bobo, Léo também foi vitorioso.

Quando Léo diz que a "professora ficou mais boa", parece indicar que, após elaborar alguns conflitos internos, passou a se relacionar melhor e mais apropriadamente com a professora e também passou a vê-la com outros olhos.

É importante considerar os aspectos gráficos dos desenhos de Léo. Não se trata de uma criança com habilidade para desenhar. Seus desenhos, de maneira geral, evidenciam uma regressão psíquica, pelo tamanho e pela qualidade dos desenhos. A figura humana é representada com qualidade inferior à da casa e árvore, o que indica comprometimento parcial da personalidade. A figura humana aparece em quase todos os desenhos, exceto um, com braços amputados, isto é, sem mãos. Braços e mãos são os membros que permitem ao homem manipular objetos, produzir, criar, segurar, envolver, abraçar, enfim, estabelecer contatos com os objetos e pessoas. Sua ausência indica uma mutilação, uma deficiência, um subdesenvolvimento de uma parte de si. Neste caso, é um indício de comprometimento parcial da personalidade no que se refere à área das relações sociais e da produtividade e eficiência (VAN KOLCK, 1984, p.35-36).

Dessa maneira, Léo manifestava suas dificuldades e sua falta de confiança em sua própria capacidade através de seus desenhos da figura humana.

Na 1ª. reunião com a mãe de Léo, em 12/01/1998, ela relatou:

*“Olha, Léo está dando muito trabalho na escola para a professora. Conversa demais e não faz a lição. A professora passa a lição na lousa e ele não copia. A professora diz que tem alunos piores que ele. A professora diz que ele não tem vontade. Eu acho que ele tem preguiça. Não há meio dele ler de jeito nenhum.*

*Em casa eu acho que ele está menos agressivo. Eu não noto muito, mas uma moça que trabalha em casa disse: "Nossa como o Léo mudou". Daí comecei a reparar.*

*O Léo diz que odeia ir na escola. Não faz nenhum comentário da escola. Chora, chora para ir na escola. Quando vem bilhete da escola, Léo nem vai para casa com medo de apanhar, porque eu bato mesmo.*

*Na relação com a irmã, ele sempre faz algo dentro de uma brincadeira para machucá-la.*

*Adora vir para a psicoterapia. Fica chateado quando não tem.*

*Antes Léo dizia que não gostava de mim. Agora não fala mais. Está carinhoso. A empregada diz que ele mudou muito. Está calmo e compreensivo. Não tem mais ciúmes de mim com meu esposo, agora de mim com a menina, a irmã, tem e muito."(sic)*

Na 2a. reunião com a mãe de Léo, no dia 2/10/1998, ela relatou:

*Ele está falante na escola. Não faz nada na escola. Não escreve e não lê. A professora diz que ele fica apontando o lápis e que ele perturba toda a ordem da classe. Ele não vai passar de ano. Ele não gosta da professora. A Inspetora disse para o meu irmão que eu não tenho interesse pelo Léo. Ela disse que ele dá trabalho no recreio. É agressivo. Agora está mais carinhoso comigo. Ele não era comigo, mas com o pai ele sempre foi carinhoso. Diminuiu o ciúmes que tinha de mim com a irmã.*

*Continua chorando para ir na escola, mas vai. Ah! Ele anda apostando bala e relógio na rua. Ele apostou o relógio que havia ganhado do avô, quando eu soube eu bati nele. Ele começou, agora, a apostar suas coisas e a querer vender o que tem."(sic)*

Na 3a. reunião com a mãe de Léo, realizada em 19/12/1998, relata:

*"Ele passou de ano. Foi para a 3<sup>a</sup>. série mas acho que fraco, porque ele fez reforço o ano inteiro. Ele escreve, agora, mas não lê.*

*Eu acho que ele melhorou. Antes ele era revoltado. Hoje já não é. Ele era ciumento. Hoje já não é. Nem se compara ao que Léo era antes. Não chorou mais para ir à escola, nem tem mais dor de cabeça.*

*Ele não gostava de mim até 4 anos de idade. Era Deus no céu e o pai na terra. Hoje Léo está mudado. Tem boa relação comigo. É carinhoso. Beija. Me beija tanto que até me irrita.*

*Léo melhorou, sim. Sabe, antes ele não sorria. Hoje em dia, ele sorri mais. Antigamente ele ficava com a cara fechada/turrão. Nada fazia que ele se divertisse. Ah! mais ele é interesseiro. Tudo que faz é por interesse. Quer ser pago pelo trabalho que faz. Bem parecido com o avô, reservado no dinheiro. As apostas, terminaram." (sic)*

Na 4ª. reunião, de desligamento, que aconteceu no dia 18/3/1999, a mãe relatou:

*"Eu acho ele distraído somente para o que diz respeito a escola e tarefas. Mas ele não é mais inseguro, não é mais ciumento. Tem medo de errar. Eu cobro muito dele. Não tenho paciência. Mas mudou muito: está calmo, tranqüilo, compreensivo. Vamos ver como será a escola este ano." (sic)*

O interessante a ressaltar em relação a esta criança refere-se à sua mãe. Ela não percebe as mudanças no filho. É preciso que sua empregada chame sua atenção para a conduta do menino. Só então é que ela, mãe, passa a prestar atenção e a considerar essa possibilidade. Ela atribui ao filho o sentimento de rejeição, afirmando que ele não gostava dela até os 4 anos de idade. Afirma que ele tem medo de errar e que ela cobra muito dele, mas não estabelece conexão entre um fato e outro.

Ao contrário da mãe de Ruth, que veremos mais adiante (participante 7), a mãe de Léo não parece ter consciência da rejeição que tem pelo filho, projeta nele essa rejeição.

Este dado parece corroborar a hipótese de que havia mais a ser resolvido além das perdas materiais na vida de Léo. O ego (casa) precisava se fortalecer, superando as dificuldades surgidas ao longo da vida, em seu relacionamento deficitário com a mãe.

## **Participante 5: Tina.**

Tina, durante todo o processo psicoterapêutico, sempre foi uma criança tímida. Às vezes achávamos, a terapeuta e o grupo, que ela não estava prestando atenção na narrativa do conto, porém, logo em seguida, esta impressão era eliminada, pois fazia comentários sobre a história, reconhecia os personagens, etc. Também era comum Tina lembrar das histórias com detalhes, quando estas já tinham sido contadas, há muito tempo atrás. Esse comportamento de Tina chamou a atenção da terapeuta-pesquisadora, muitas vezes, durante o processo de análise.

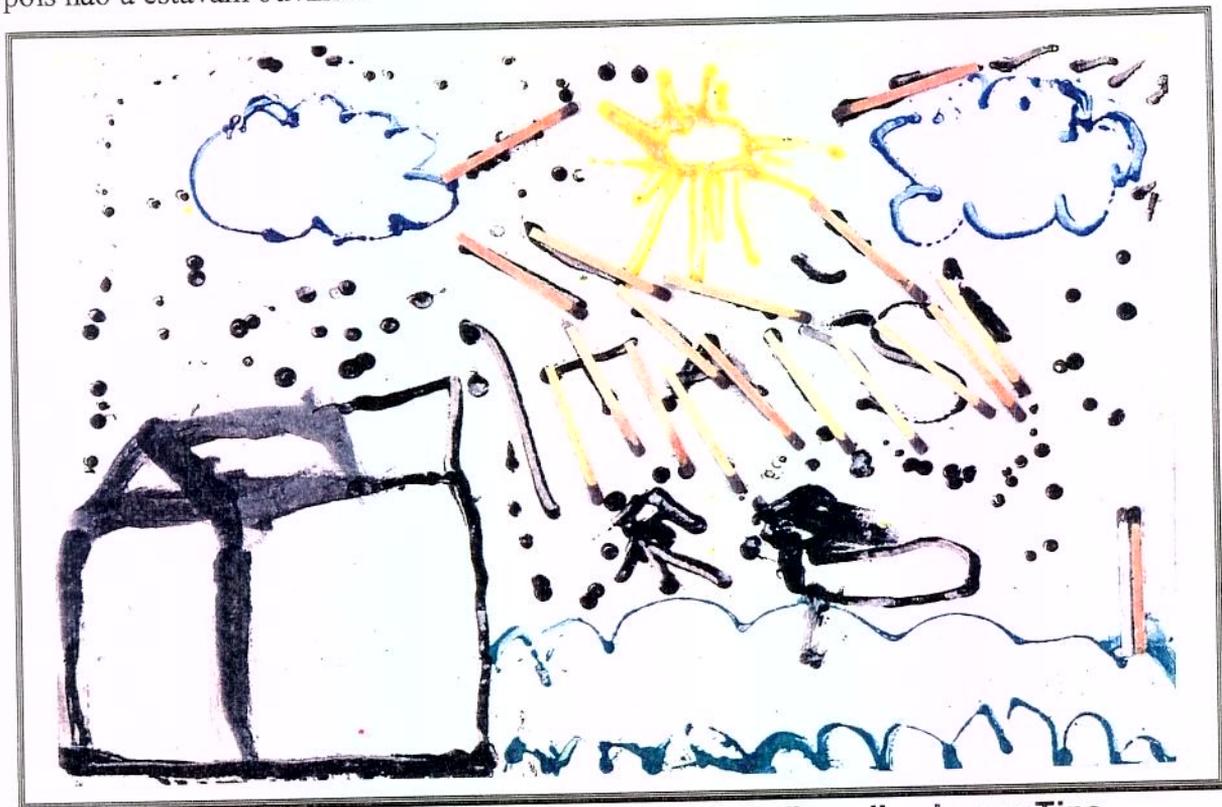
É interessante ressaltar que a relação de Tina com sua mãe era bastante difícil. A mãe era muito autoritária e repreendia freqüentemente os comportamentos e atitudes de Tina.

No decorrer do processo analítico, por duas vezes a terapeuta-pesquisadora surpreendeu essa mãe batendo em Tina, na recepção do ambulatório, enquanto esperava ser chamada para o atendimento, na frente de muitas pessoas, inclusive, seus colegas de grupo. Uma vez, isto ocorreu porque a terapeuta-pesquisadora havia chamado o grupo para entrar em atendimento e Tina demorou-se para perceber o chamado. A segunda vez, ocorreu quando Tina estava próxima a uma roseira, ainda no ambulatório e perdeu o equilíbrio, caindo sobre a planta. A mãe deu-lhe muitos tapas pelo ocorrido.

Parece que esse comportamento da mãe causava incompreensão por parte dos demais pais e mães das outras crianças, pois era comum eles comentarem com a terapeuta-pesquisadora tais atitudes da mãe de Tina para com sua filha.

Na 1ª. sessão de análise, após ouvir a história “O Burrinho”, Tina desenhou o burrinho, uma casa, nuvens e pingos de chuva, feitos com palitos de fósforo colados e pintados de preto. A chuva é uma água que lava e purifica; entretanto esta criança fez uma chuva preta. A cor preta é indicativa de ausência de cor, de luz, sendo associada à escuridão, às trevas, à angústia, à morte, ao inconsciente e à impureza. Trata-se, dessa maneira, de uma chuva que não lava e que transmite a idéia de dor, melancolia, pesar. Por outro lado, há o detalhe de que essa chuva foi representada com palitos de fósforo, o que indica agressividade. Isso parece indicar o estado de Tina chegando para a análise: uma

criança mal cuidada, obesa, usava óculos, e freqüentemente sua voz mal saía para comentar as histórias narradas. Por muitas vezes, as crianças cobravam que Tina falasse mais alto, pois não a estavam ouvindo.



**Figura 30: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Tina.**

Tina era vítima de outras crianças da escola, apanhava e, em vez de reclamar à professora ou à inspetora, ou mesmo revidar, chorava e telefonava para a mãe ir até a escola brigar com as crianças que haviam lhe batido. A mãe cumpria esse papel. Brigava com as crianças na escola. Tomava satisfação com a família das crianças e era comum a mãe discutir com professora e diretora da escola, alegando que elas não olhavam por Tina. Por fim, Tina também levava “broncas”, era chamada pela mãe de incompetente, incapacitada e boba, pois apanhava das crianças e “não tinha boca prá nada” (*sic*), segundo relato da própria mãe.

É interessante notar que, das 33 sessões ocorridas, em 15 delas Tina fez referência a casa ou a castelo, o que parece indicar o trabalho de Tina em construir e solidificar seu ego, pois como já foi visto anteriormente, o simbolismo da casa está relacionado à personalidade.

Na 2<sup>a</sup>. sessão, Tina desenhou e disse ter gostado do castelo da história “As Três Penas”. Na 3<sup>a</sup>. sessão, após ter ouvido a narrativa de “Chapeuzinho Vermelho”, Tina desenhou a casa de Chapeuzinho, o pai e a mãe da criança. Disse ter gostado da casa de Chapeuzinho Vermelho. É interessante porque não existe na história referência ao pai de Chapeuzinho Vermelho. Parece que a relação comprometida com a mãe repressora faz com que ela introduza a figura paterna na história, talvez pela identificação com a figura masculina do caçador que salva Chapeuzinho e a avó das garras do lobo faminto. Nesse sentido, a introdução da figura paterna feita por esta criança representa seu desejo de proteção, uma vez que sua mãe é uma pessoa agressiva que a pune freqüentemente, enquanto o pai a acolhe.

Na 6<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Branca de Neve”, desenhou a casa dos 7 anões e disse ter gostado da casa dos anões, porque era bonita. Na 7<sup>a</sup>. sessão, desenhou a casa da cabra e dos 7 cabritinhos. Na 8<sup>a</sup>. sessão, o conto narrado foi “O Moço do Moinho”, desenhou a casa da gatinha e de João Bobo. Na 9<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”, desenhou uma casa e disse que era a casa da mãe das meninas. Na 10<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “O Rei Sapo”, desenhou o castelo.

Na 11<sup>a</sup>. sessão, o conto narrado foi “O Pequeno Polegar”. Tina desenhou a casa do padre. Relatou que gostou da parte inicial, quando Polegar entrou na orelha do cavalo, para levá-lo até o pai. Na 13<sup>a</sup>. sessão, após ouvir a história “Cachinhos de Ouro”, desenhou a casa dos ursos. Na 15<sup>a</sup>. sessão, Tina novamente ouviu a narrativa do conto “Branca de Neve”, desenhou uma casa e chamou-a de castelo, dizendo ter gostado do castelo. Na 16<sup>a</sup>. sessão, o conto narrado foi “Os Três Porquinhos”; Tina desenhou três casinhas, disse ter gostado da construção das casinhas e que queria morar na casa de tijolo porque o lobo assopra e ela não cai.

Na 18<sup>a</sup>. sessão, o conto narrado foi “A Casa na Floresta”. Tina desenhou a casa do pai da menina e a casa do velho. Disse que gostou das casas, achou-as bonitas e que queria morar na casa do velho, porque era um castelo.



**Figura 31: Desenho da casa do velho do conto “A Casa na Floresta”, realizado por Tina.**

Na 22<sup>a</sup>. sessão, “O Burrinho” foi recontado. Tina, então, desenhou o castelo, dizendo ter gostado do castelo porque ele era bonito.

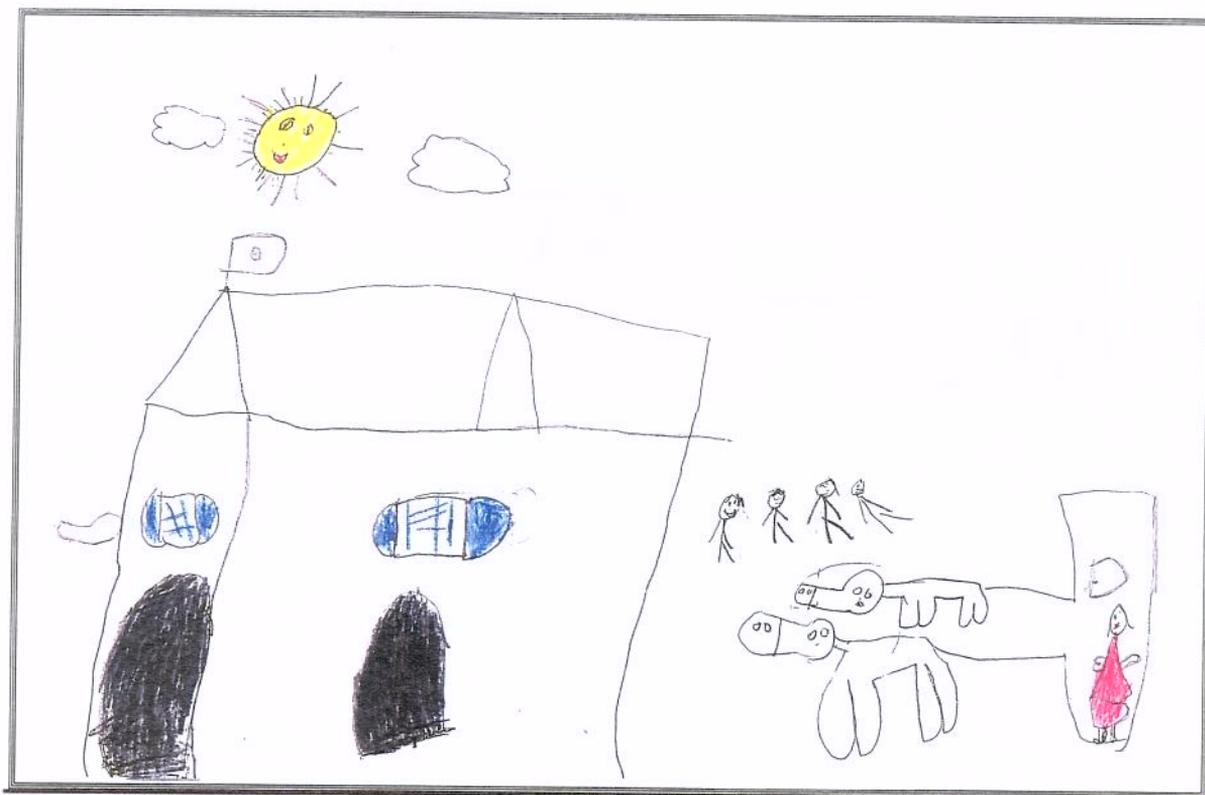
O conto “João e Maria” foi recontado na 23<sup>a</sup>. sessão. Tina desenhou a casa, as crianças e o pai.

Na 25<sup>a</sup>. sessão, Tina ouviu novamente o conto “O Pequeno Polegar”. Dessa vez, Tina desenhou a casa do caramujo, ao lado de uma grande árvore.

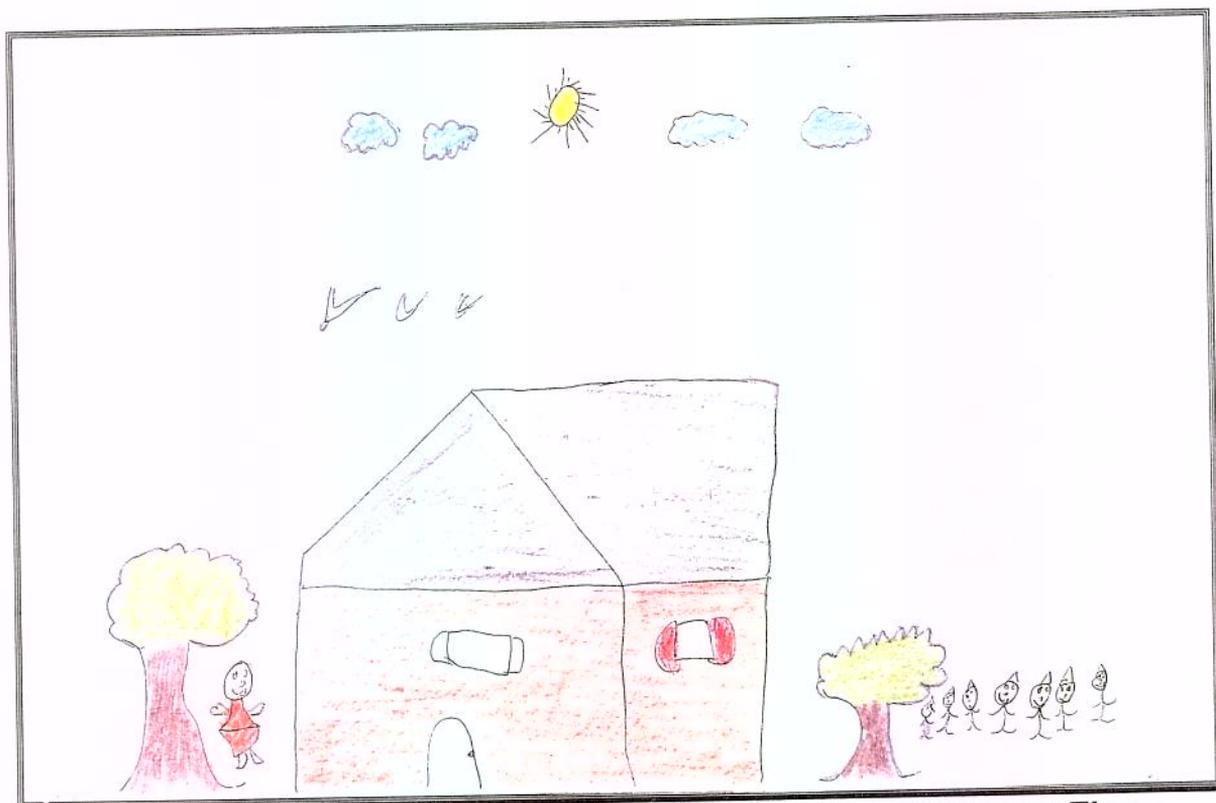
Os desenhos de casa e castelos feitos por Tina apresentam algumas características peculiares que merecem ser comentadas, afora o que já sabemos sobre o simbolismo da casa. Em seus desenhos, a casa é, sempre, desproporcionalmente maior do que as figuras humanas, sendo que estas aparecem como “figuras-palito” em muitos desenhos, evidenciando um aspecto regressivo e conflitos de sua personalidade.

As casas desenhadas nas primeiras sessões apresentam coloração escura, com presença de preto no telhado ou nas portas, que aparecem fechadas, assim como as janelas

possuem grades. Esses desenhos iniciais também trazem chaminés, de onde sai espessa fumaça, às vezes, preta.



**Figura 32: Desenho do conto “O Moço do Moinho”, realizado por Tina.**



**Figura 33: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Tina.**

Com o decorrer das sessões, as cores vão se tornando mais claras; as janelas aparecem abertas, com cortinas; a porta, embora fechada, já não se mostra rígida e pesada como antes.

Essas características do desenho revelam um fechamento, no início do processo terapêutico, caracterizando certa inacessibilidade ao mundo interno, ao mesmo tempo em que indicam uma defesa contra possíveis ataques do meio externo (CAMPOS, 1969 – 1996, p. 44, 45)

A chaminé da qual sai uma espessa fumaça, é considerada um símbolo fálico pela psicanálise e indicativa de conflito edípiano (CAMPOS, 1969 – 1996, p. 47). Pelos dados obtidos a respeito desta criança, sabemos que apresenta dificuldades de relacionamento com os pais, sendo a mãe agressiva e castradora, enquanto o pai mostra-se passivo e protetor, estando a menina bastante apegada a ele.



**Figura 34: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Tina.**

Além das identificações com o tema casa, Tina evidencia identificação com as heroínas de certas histórias narradas, como veremos nos parágrafos seguintes.

Na 9<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”, disse que queria ser a princesa da história. Nessa história, uma das irmãs casa-se no final com o príncipe, que havia sido enfeitiçado e transformado em urso por um duende que roubou-lhe os tesouros. Ao ser acolhido, como urso, pelas jovens e sua mãe, torna-se amigo e protetor delas. No final, revela-se um príncipe, ao matar o duende que o enfeitiçara.

Na 15<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Branca de Neve”, disse que queria ser a Branca de Neve. Apesar de não ter feito nenhuma referência, podemos inferir que Tina quisesse, tal qual a heroína deste conto, salvar-se, ou melhor, livrar-se do lado sombrio da mãe. Sabemos que Branca de Neve, após sofrer as perseguições da sua madrasta, consegue, com a ajuda dos anões, que podem ser considerados elementos do inconsciente, vencer o arquétipo negativo da mãe e, com o príncipe, integrar o animus, isto é, tomar consciência daqueles aspectos masculinos presentes em sua personalidade e que foram negligenciados, reprimidos, negados e projetados nas figuras masculinas em redor, ao longo de seu

desenvolvimento e, através disto, abrir-se para um relacionamento mais saudável com o sexo oposto, renascendo para a vida, num casamento simbólico com todas as dimensões do seu ser.

De acordo com BETTELHEIM (1980, p. 242), o conto “Branca de Neve” vivifica os conflitos edípicos entre mãe e filha na infância e, finalmente, na adolescência. Apesar da história não relatar o relacionamento da princesa com o pai, é a competição por ele que coloca a madrasta (mãe) contra a filha.

Segundo BETTELHEIM, o amor que a menina sente pelo pai é algo natural e ela também vê como natural o amor que o pai sente por ela. A menina não acha que isso seja um problema. Apesar de querer que o pai a ame mais do que a mãe, ela não aceita que isto provoque ciúmes na mãe. Porém, a criança sente ciúmes quando os pais prestam atenção um no outro, sente que gostaria de ter esta atenção só para si. Se o cuidado terno e amoroso do pai do mesmo sexo não for bastante forte para formar laços positivos mais importantes com a criança edípica e, portanto, ciumenta e colocar o processo de identificação trabalhando contra este ciúme, este dominará a vida emocional da criança (BETTELHEIM, 1980, p.243).

A menina precisa formar uma identificação positiva com a mãe. Caso isto não aconteça, ela fica presa aos conflitos edípicos e estabelece uma regressão, que ocorre toda vez que a criança não consegue alcançar o próximo estágio mais avançado de desenvolvimento para o qual está cronologicamente preparada (BETTELHEIM, 1980, p.246).

Na 18ª. sessão, Tina disse que queria ser a menina boazinha do conto “A Casa na Floresta”, aquela que ajuda o velho e consegue fazê-lo redimir-se de uma maldição lançada por uma velha bruxa, voltando a ser um príncipe e morar no seu castelo.

Segundo SILVA e XAVIER (1988, p. 25), o conto “A Casa na Floresta” transmite à criança uma visão positiva e emancipadora da existência, pois valoriza a atuação do mais jovem, mostrando que a idade cronológica não é tão importante quanto o amadurecimento interior. Além disso, o conto mostra que é no intercâmbio com o grupo que a pessoa cresce, favorecendo o convívio social, ampliando horizontes, possibilitando à criança transpor o escasso mundo da família e vivenciar múltiplas inter-relações humanas.

Na 20<sup>a</sup>. sessão, Tina disse querer ser Rapunzel, porque ela era bonita. Aqui, podemos novamente inferir que tal qual Rapunzel, Tina também queira se livrar de uma mãe negativa. Sabemos que Rapunzel foi presa numa torre por uma velha bruxa, que representa o arquétipo negativo da mãe e que a jovem moça consegue, com a ajuda do príncipe, livrar-se da velha senhora.

De acordo com SILVA e MAY (1993a, p.25), quando a bruxa corta as tranças de Rapunzel, esta atitude representa o corte do cordão umbilical. Significa o rompimento com a infância e com o passado. Neste momento, instaura-se uma nova vida em que Rapunzel deve se assumir sozinha.

Vale a pena salientar que este corte das tranças não deve ser interpretado como um aspecto positivo da bruxa, pois não aconteceu de maneira tranqüila, sem sofrimento. Ao cortar suas tranças, a bruxa a expulsa de casa, enviando-a para a floresta. Em seguida, ataca o príncipe, fazendo com que ele caia da torre, furando os olhos em um espinheiro. Dessa maneira, o casal se perde e só se reencontra porque, apesar de tudo, continuam buscando um ao outro, vagando pela floresta. E é esta busca permanente que faz com que a bruxa não saia vencedora no final da história. Novamente, vemos aparecer no conto de fada a influência do mal sobre a atividade transformadora, que conduz à totalidade e à individuação.

Na 22<sup>a</sup>. sessão, Tina disse querer ser a princesa do conto “O Burrinho”, isto porque ela achava a princesa bonita. Sabemos que a princesa deste conto foi aquela que aceitou o burrinho como ele era, com todo o seu aspecto de burro e, com certeza, foi um elemento que ajudou o Burrinho a se livrar da sua pele de burro.

Todas essas identificações de Tina com as princesas das histórias parecem ir ao encontro do que muitos autores junguianos, como DIECKMANN (1985), GIGLIO (1991), KAST (1997), entre outros, afirmam que os contos trazem personagens que gostaríamos de ser e situações que gostaríamos de viver.

Coincidentemente, quando sorteamos os personagens para representar o teatro a ser apresentado como encerramento do processo analítico, Tina sorteou a princesa do conto “As Três Penas”, a qual representou timidamente.

É interessante observar que na 25<sup>a</sup>. sessão, ao lado da casa do caramujo, Tina desenhou uma grande árvore, que se estendia da margem inferior do papel até o limite

superior do mesmo, sendo o tronco marrom e a copa verde, em tom claro misturado com escuro.



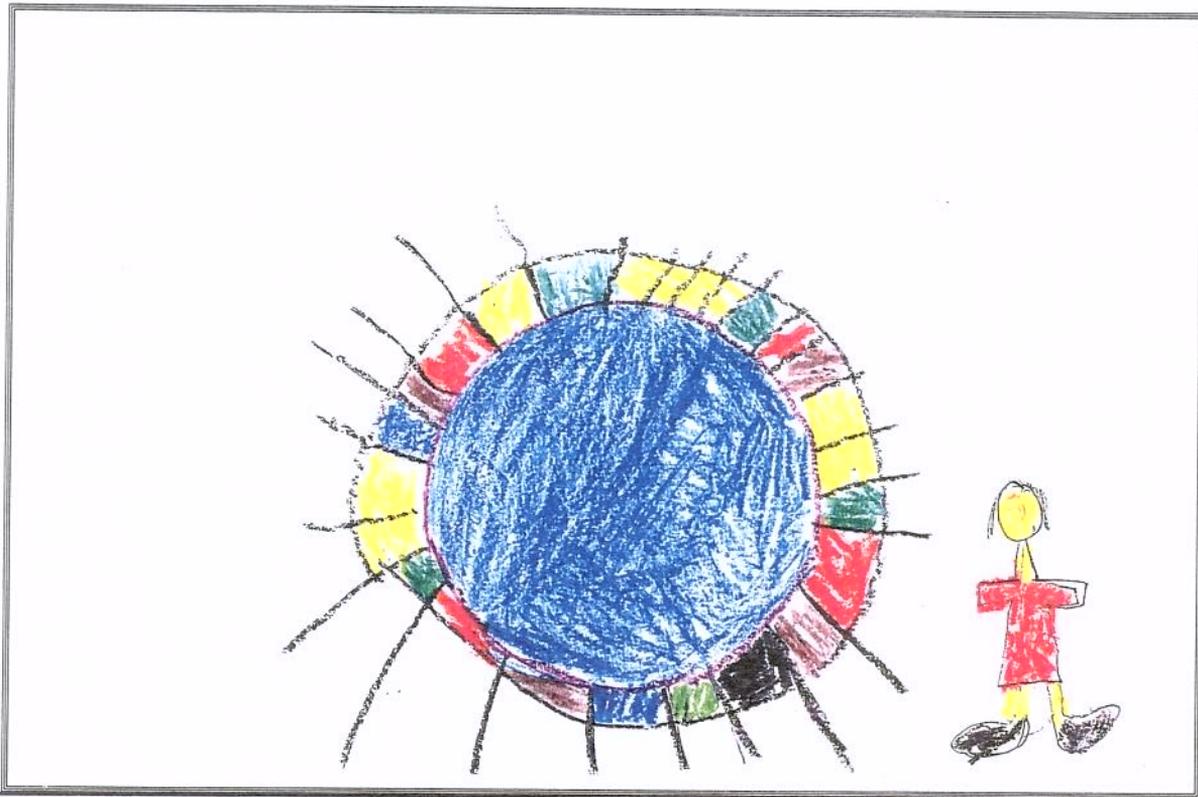
**Figura 35: Desenho do conto “O Pequeno Polegar”, realizado por Tina.**

A árvore, segundo KOCH (1965, p.13), é símbolo do humano, inclusive da auto-evolução humana. Para JUNG (1967, p. 194), “as árvores possuem individualidade, motivo porque, muitas vezes, simbolizam a personalidade”.

A árvore representada por Tina assemelha-se a um carvalho, sobretudo pelo tronco ereto, forte, firme, erguendo-se em direção ao céu, a despeito de uma certa rigidez, que é comum nos desenhos infantis, assim como a copa esférica (KOCH, 1965, p. 204-205 e p. 170-172).

O carvalho, segundo JUNG (1967), é o protótipo do Si-mesmo, símbolo da origem e da finalidade do processo de individuação. A constelação deste símbolo durante o processo psicoterapêutico parece ser indicativo de um movimento de transformação, ainda em um plano inconsciente, pois, segundo JUNG, o carvalho representa o núcleo ainda inconsciente da personalidade.

Na 29ª. sessão, Tina desenhou o poço no qual vive o sapo da história “O Rei Sapo”, tendo uma menina do lado direito. Este desenho chama a atenção pela forma circular do poço e pelo colorido vivo, podendo ser associado a uma mandala.



**Figura 36: Desenho do conto “O Rei Sapo”, realizado por Tina.**

Segundo JUNG (1991c, p. 52), a mandala é um símbolo do Si-mesmo, uma imagem relacionada à tomada de consciência do novo centro, indicativa do movimento de transformação e de individuação. A menina desenhada ao lado e colorida de amarelo e laranja, aparece melhor desenhada do que em desenhos anteriores da figura humana, a despeito dos braços amputados, que indicam um aspecto subdesenvolvido da personalidade, na esfera das relações com o meio externo, já que os braços e as mãos são relacionados à realização, ao saber fazer, à ação do homem sobre a natureza (VAN KOLCK, 1984, p.35 - 36).

Aparentemente, mudanças interiores ainda não se manifestaram exteriormente.

Questionada sobre em quê o nosso trabalho com contos de fada nas sessões de análise a ajudou, respondeu:

*“O conto me ajudou na escola. Não sei dizer como.” (sic)*

A mãe de Tina, na 1ª reunião, que aconteceu em 03/06/1998, não compareceu. Na segunda reunião, realizada em 21/10/1998, relatou:

*"Tina melhorou bem. Não se nega a fazer a lição. Antes não queria saber de escrever. Só queria brincar. Mas a professora diz que ela não sabe e que não acompanha a turma. Não foi alfabetizada. Eu acho que ela está melhor na escola, porque ela estuda com a cartilha da 1ª. série. Tina reclama que a professora grita muito e manda calar a boca. Eu me pergunto: o que adianta trazer na psicóloga se a professora na escola grita. Eu discuti com a professora. Agora, ela cuida bem do material escolar. Não é desligada. Antes era tudo jogado. Outro dia ela levou um tapa na cara de um menino e quebrou o óculos. Ele convidou para brincar e ela não quis. Ele chamou ela de louca, retardada, ela empurrou e ele quebrou o óculos dela. Ela apanha das outras crianças da classe. Ela não se defende. Eu fui lá e conversei com os alunos da escola. "Se baterem na Tina vocês vão se ver comigo". Ela morre de medo de assinar o livro preto da escola. Ela tem medo de bater e ir para diretoria. Eu não admito que batam nela. Os meninos da escola chamam ela de piolhenta e ela chora. Aí, ela liga para eu ir na escola conversar. Diz que tem medo dos meninos. O M. (aluno da escola) bate nela, chuta, puxa o cabelo dela. Em casa o irmão briga com ela, mas ela também briga com ele." (sic)*

Na 3ª. reunião, que aconteceu no dia 18/12/1998, a mãe relatou:

*"Olha, ela está a mesma coisa. O mesmo da reunião passada. Pararam as brigas na escola, eu acho que foi porque eu fui lá conversar.*

*A Tina chegou dizendo que passou de ano. Eu acho que ela não devia passar. Devia ficar na 2ª. série. Ela escreve mas não lê. A escola ainda não falou para mim. Eu quero levá-la para*

*outra escola. Estou procurando vaga. A Tina diz que a professora grita muito com as crianças.*

*Ela faz a lição. Não tem preguiça. Quer aprender mas não consegue. Eu tenho dó dela. Ela cuida dos materiais. Gosta da escola. Não vê a hora de chegar a hora de ir para a escola. Mas sente medo. Tem medo das crianças brigar com ela. Ela não suporta grito. Eu fui lá conversar com a professora. Disse para ela que quando eu grito: "Cala boca", Tina diz "Não mãe, não grita assim". Ela me repreende. Em casa ela continua brigando com o irmão. Eles não combinam. A relação dela com o pai é boa. Se dá bem com o pai. O pai é o xodó dela. Ela liga mais para o pai do que para mim. É agarrada ao pai. Ela diz: "meu pai é só meu. É só meu pai". O pai vai ao banheiro e ela fica esperando na porta. Ela não aceita que o pai seja meu marido. Diz que ele é meu irmão". (sic)*

Na 4ª. reunião que aconteceu no dia 18/03/1999, a de desligamento, a mãe relatou:

*"Os problemas de brigas na escola se resolveram. Acho que houve melhora. Ela se esforça para aprender, tem interesse. Chega da escola e já faz a lição. Antes era tão desligada. Agora não. É desligada, mas não como antes.*

*A relação com o irmão continua péssima. Brigas. Ela bate nele. Vai em cima dele. O irmão não briga mais. É ela que bate agora. Tem muito ciúmes do irmão. Não quer que o irmão namore. Diz que é irmão dela e que não quer que ele namore. O irmão agora brinca, conversa com ela, penteia o cabelo dela, coloca presilha. Não tem mais ciúmes de mim com meu marido. Olha a Tina não é mais a criança que era antes. Melhorou muito." (sic)*

Apesar de algumas melhoras apresentadas e relatadas pela própria mãe, Tina não conseguiu elaborar, integrar muitos dos seus medos e se adaptar adequadamente às solicitações da vida. Os contos não deram a ela uma espada mágica que a ajudasse a

desenvolver-se e crescer emocionalmente, apesar de todo o seu trabalho para construir seu ego. Faltou a ela iniciativa e confiança em si mesma. Parece que ela ficou no início do processo, vítima de uma mãe negativa e repressora, fixada na figura paterna e cheia de conflitos com o irmão, o que se manteve ao longo de todo processo analítico. Porém, apresentou algumas poucas melhoras.

O pomo da discórdia na vida de Tina é a figura paterna, foco do ciúme entre mãe e filha, resultando em um relacionamento agressivo entre as duas, sem que hajam indícios de qual seja a conduta do pai em relação a ambas. Ao que parece, ele não coloca limites apropriados para a filha e, também, para a esposa.

### **Participante 6: Olavo**

Olavo era uma criança de baixo nível sócio-econômico e cultural, porém era a que mais conhecia contos de fada do grupo. Em muitas vezes, quando a terapeuta - pesquisadora perguntava se as crianças conheciam o conto que iria ser narrado, Olavo dizia que conhecia e era capaz de contar partes da história. Questionado sobre quem contava as histórias a ele, respondia que a mãe trabalhava numa casa de família e que a patroa sempre dava para ela os livros dos filhos. A mãe levava para a casa e os irmãos liam para ele.

Durante o processo analítico, Olavo sempre se interessou muito pelas histórias, prestava muita atenção às narrativas e sempre se lembrava das histórias muito tempo depois que o conto havia sido contado.

Freqüentava a classe especial de uma escola estadual da cidade. Ele foi encaminhado ao Serviço de Psicologia com a queixa de dificuldades de aprendizagem, para ser avaliado e indicado para freqüentar ou não a classe especial. Infelizmente, a escola não esperou o resultado da avaliação e encaminhou-o à classe especial. O resultado da avaliação comprovou que Olavo não apresentava nenhuma deficiência mental.

A atitude da escola vem ao encontro do que muitos pesquisadores, como MACHADO (1994), vêm denunciando em relação à clientela que freqüenta as classes especiais. São crianças com potencial intelectual normal que muitas vezes apresentam

dificuldades em aprender, por vários motivos, como por exemplo: a metodologia de ensino adotada pela professora, professoras sem competência técnica e didática para exercer a profissão, dificuldades emocionais que acabam dificultando a aprendizagem, falta de solicitação adequada do ambiente familiar que, geralmente, é pobre de estímulos, com pais analfabetos ou semi-analfabetos, provenientes de um nível sócio-econômico baixo. Muitas dessas crianças que freqüentam classes especiais somente apresentam problemas de comportamento.

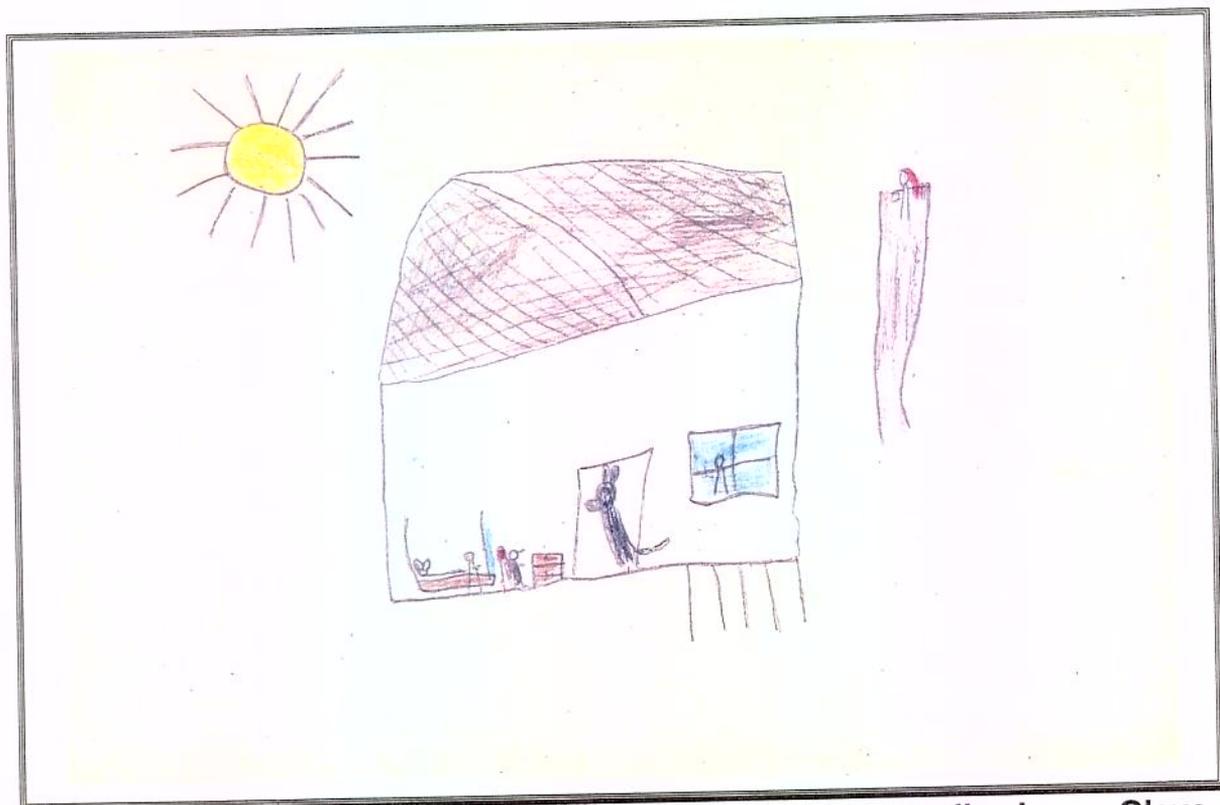
Infelizmente, Olavo teve que continuar freqüentando a classe especial, porque a escola disse que não tinha a possibilidade de retorná-lo, naquele momento, à classe comum.

Analisaremos, a seguir, o desenvolvimento psíquico de Olavo no decorrer do processo analítico. Olavo, na maior parte das histórias narradas, identifica-se com o Herói que parece ter as qualidades com que ele sonha ter: a coragem, a inteligência, a esperteza e o reconhecimento social dessas virtudes.

Por exemplo, na 3ª. sessão, após ouvir o conto “Chapeuzinho Vermelho”, Olavo disse que queria ser o caçador, porque foi ele que salvou a menina e a vovó. O caçador mata o lobo, elemento selvagem, agressivo, devorador, sombrio que tenta destruir a anima (Chapeuzinho) e a Grande Mãe (vovozinha), se considerarmos o conto na perspectiva da psicologia masculina.

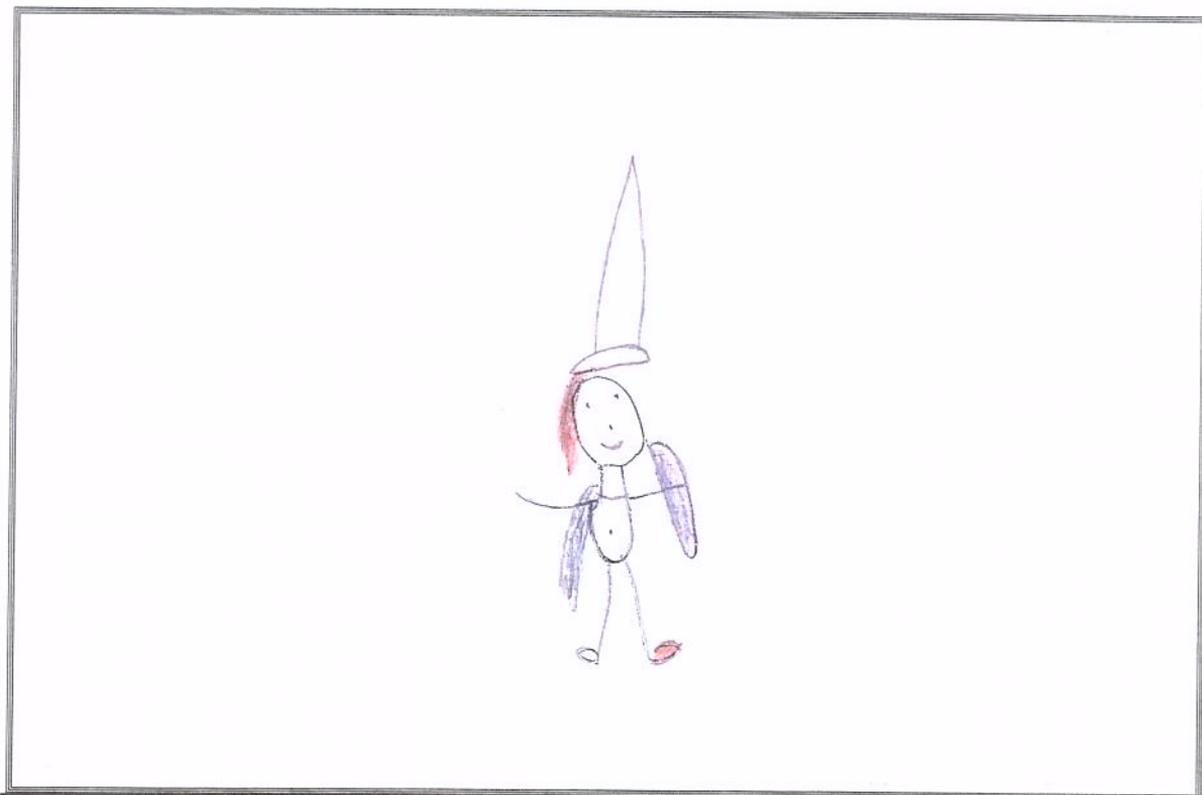
Segundo CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p.555), o lobo é sinônimo de selvageria. Nesse sentido, quando o caçador mata o lobo, ele está não apenas cumprindo o papel de salvador da figura feminina, mas também evidenciando o domínio do lado sombrio, selvagem, de sua personalidade, em outras palavras, integrando a própria agressividade.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SECÃO CIRCULANT



**Figura 37: Desenho do conto “Chapeuzinho Vermelho”, realizado por Olavo.**

Na 9<sup>a</sup>. sessão, a história contada foi “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”. Nesta história, a identificação de Olavo foi com o príncipe. Ele desenhou-o e disse ter gostado da parte em que o urso torna-se príncipe. Sabemos que esta história trata do motivo de redenção do príncipe, que havia sido enfeitado por um duende e transformado em urso. Tal qual o herói desta história, a criança que não aprende também está enfeitada. A neurose pode ser considerada como um feitiço que impede as pessoas de viverem tranquilamente, normalmente, de maneira apropriada e feliz, suas próprias vidas (VON FRANZ, 1993, p.8 ). A identificação de Olavo com o animal que vira príncipe, pode estar relacionada à sua tentativa de domar seu lado animal, instintivo, que não está se adaptando à realidade e às expectativas do meio social.



**Figura 38: Desenho do conto “Branca de Neve e Vermelha de Rosa”, realizado por Olavo.**

Na 12<sup>a</sup>. sessão, Olavo ouviu a narrativa do conto “Os Seis Que Tudo Conseguiram”. Gostou do soldado da história, pois comandava o grupo. Na 28<sup>a</sup>. sessão, este conto foi recontado. Olavo, novamente, fez referência ao soldado, dizendo ser ele que tem as idéias. Nas duas sessões, Olavo disse que gostou da parte final da história, mas ressaltou que não haveria história se o rei não tivesse sido ingrato.

Nessa história, o soldado, sentindo-se injustiçado, organiza um grupo para tirar do rei injusto toda a sua riqueza. Segundo Olavo, se o rei não tivesse sido injusto para com o seu servo, o soldado, a trama não aconteceria e não teria o final de que ele tanto havia gostado: o rei se dando mal e o soldado e seus amigos cheios de ouro.

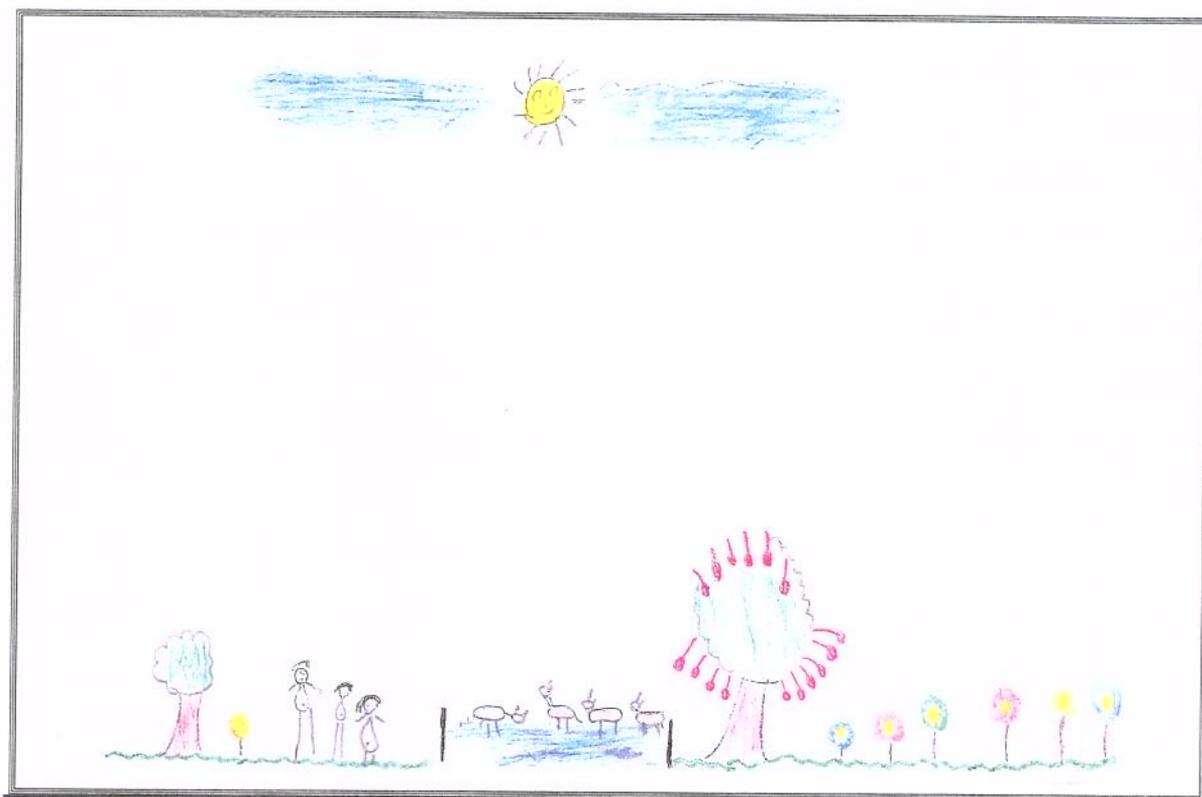
O soldado é o guardião do reino, aquele que luta para protegê-lo. No conto, o soldado recebe como recompensa, após anos de dedicação, apenas uma moeda de ouro. Indignado com a ingratidão do rei, reúne um grupo de homens com habilidades extraordinárias e se apresentam para cumprir a tarefa imposta pelo rei em troca do casamento com a princesa. Rei e princesa tentam trapacear, mas são subjugados pelo

soldado e seu grupo. O êxito é alcançado, graças à habilidade de cada um do grupo, utilizada no momento certo. O soldado aparece como líder e estrategista, que conduz o grupo à vitória.

Quanto ao rei, ele aparece na história como um elemento sombrio, pois é injusto e trapaceiro, mas como bem apontou Olavo, é ele que provoca a trama, justamente por causa dessas suas características negativas, levando o herói a lutar por justiça. Como já o dissemos anteriormente, o elemento negativo está a serviço do desenvolvimento da personalidade, desde que o ego seja capaz de integrar as experiências desagradáveis e aprender com elas.

Na 16<sup>a</sup>. sessão, foi narrado o conto “Os Três Porquinhos”. Olavo desenhou a casa de tijolo, disse que havia gostado muito da história e que gostaria de ser o porquinho esperto, porque ele não era burro. É interessante notar que a questão da “esperteza” aparece, freqüentemente, em outras narrativas. Na 20<sup>a</sup>. sessão, Olavo ouviu o conto “Os Doze Irmãos” e disse que queria ser o irmão caçula da história, porque ele era inteligente. Na 21<sup>a</sup>. sessão, no conto “O Moço do Moinho”, queria ser o João, porque era esperto e trabalhador. Na 22<sup>a</sup>. sessão, o conto foi “O Burrinho”. Novamente disse que queria ser o burrinho, porque este era esperto, era um príncipe e havia ganhado dois reinos. Na 23<sup>a</sup>. sessão, o conto narrado foi “João e Maria” e Olavo gostaria de ser o João, *“por causa da sua esperteza” (sic)*. Isso indica que os personagens, com os quais se identificou, possuem as qualidades que gostaria de ter. Neste caso, parece que Olavo deseja ser inteligente e reconhecido pelas pessoas como esperto, qualidades estas apreciadas por aqueles que o rodeiam.

Isso também pode ser observado no fato de Olavo querer ser o patinho feio da história de Andersen, contado na 27<sup>a</sup>. sessão. Disse que queria ser o patinho feio porque era bonito e que tinha gostado muito da parte em que o patinho olha no lago e vê que ele é um cisne. Na verdade, o desejo de Olavo parece ser o de poder olhar no espelho e ver um menino bonito e inteligente, tal qual o patinho feio, que de pato e de feio não tinha nada, pois era um belo cisne.



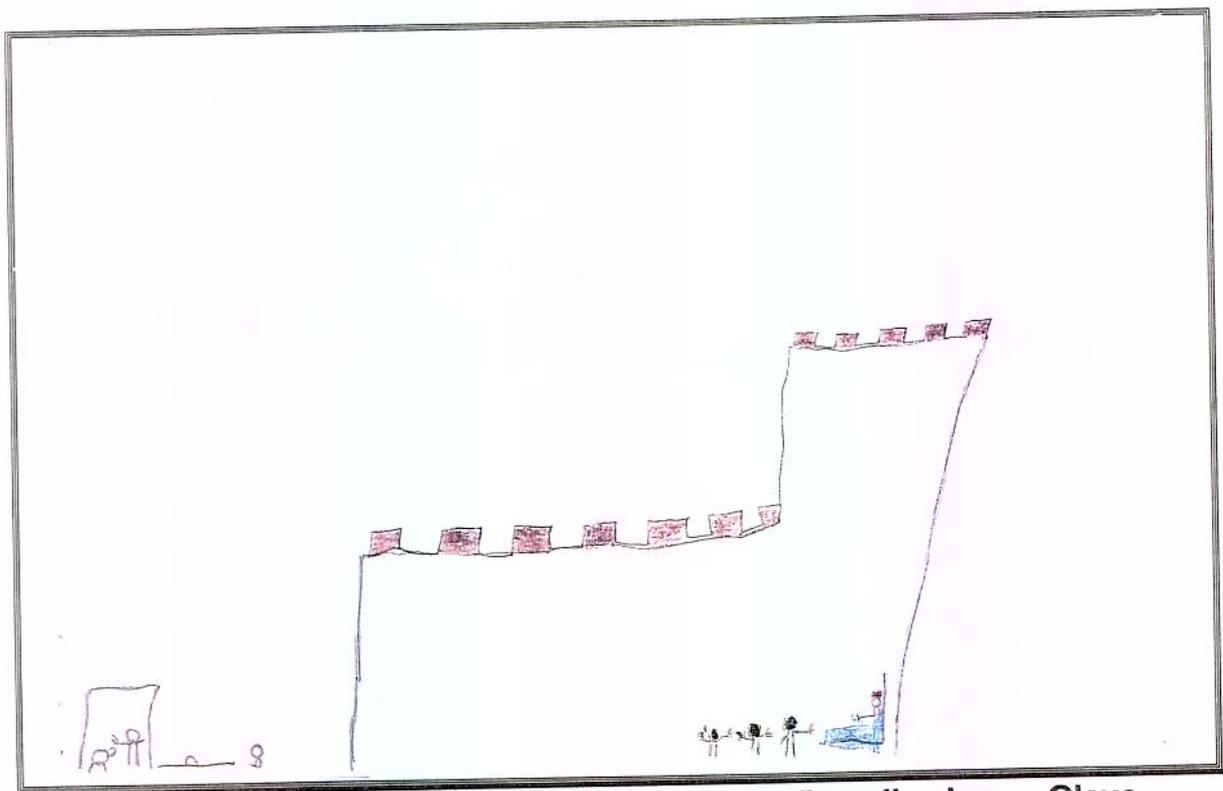
**Figura 39: Desenho do conto “O Patinho Feio”, realizado por Olavo.**

Segundo ZILBERMAN (1993, p. 28), quando a pessoa ouve ou lê a história do “Patinho Feio”, assume o papel do patinho, vítima da segregação dos outros por razões que podem ser variadas, umas tão somente irracionais, outras fruto do comodismo que leva à marginalidade aqueles que recusam incorporar papéis sociais convencionais. Para a autora, o patinho feio tem uma conotação quase arquetípica, representando o indivíduo deixado à margem por se distinguir de um ou de vários padrões consagrados pela sociedade.

A criança é um ser considerado inferior na sociedade e na família, ficando segregada das decisões. Sua afirmação pessoal depende de encontrar seu lugar na comunidade, identificando-se com um grupo social que a aceite como igual (ZILBERMAN, 1993, p. 28).

Para essa autora, quando o patinho se metamorfoseia em cisne, ele alcança a maturidade. Neste momento, ele está entre os seus, com a imagem que ele deseja para si, imagem de líder que, apesar de jovem, é valorizado, respeitado e acatado pelos demais membros do grupo (p. 28).

Há, porém, algumas identificações bastante interessantes por parte de Olavo, como as ocorridas na 3<sup>a</sup>., 6<sup>a</sup>., 8<sup>a</sup>. e 32<sup>a</sup>. sessões como veremos a seguir. Quando o conto “As Três Penas” foi contado na 3<sup>a</sup>. sessão, gostou da parte em que João ganha da Rainha-Rã o anel que seria entregue ao rei. Na 32<sup>a</sup>. sessão, este conto foi repetido e a parte de que mais gostou foi da Rainha-Rã entregando ao João o tapete.



**Figura 40: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Olavo.**

Na história de “As Três Penas”, Olavo desenhou a Rainha-Rã entregando ao tolo um anel e, ao lado, o jovem, no castelo, entregando-o ao rei, seu pai, que o havia exigido como tarefa para decidir qual de seus três filhos herdaria o reino.

Para VON FRANZ (1990, p. 95), anel significa conexão, representando aspectos diferentes em diferentes ocasiões como, por exemplo, estar ligado a alguma coisa que não poderia estar escravizada por algum fator negativo. Em linguagem psicológica, pode indicar um estado de fascinação e de escravidão diante de algum complexo emocional

inconsciente. O anel representaria a ligação do filho ao pai, dessa maneira, o complexo emocional envolvido estaria relacionado ao Complexo Paterno.

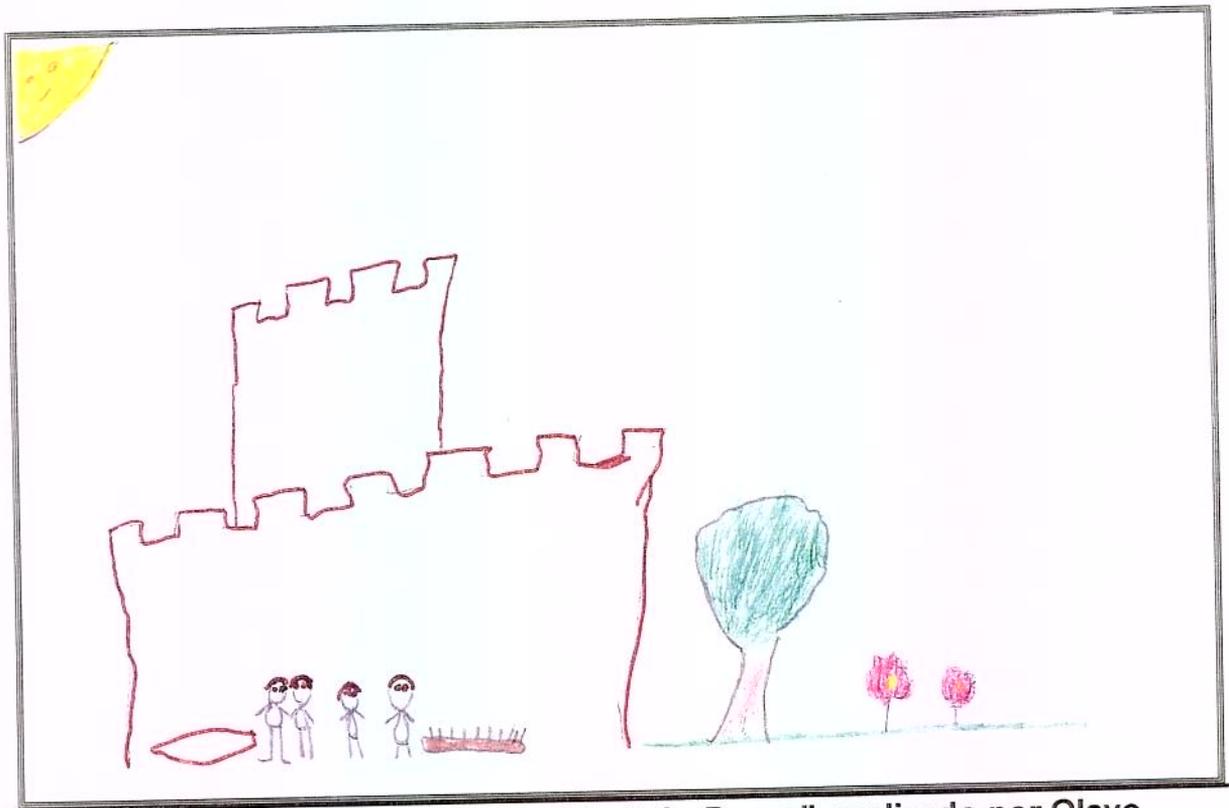
De acordo com CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p. 53), o anel serve para indicar um elo, para vincular. O anel aparece como aliança de uma comunidade, de um destino associado. É também tido como meio de reconhecimento: símbolo de uma força ou de um laço que nada pode romper, mesmo que o anel se perca ou seja esquecido à beira de um caminho.

Trazer o anel é a primeira tarefa atribuída pelo rei aos seus filhos para decidir qual deles herdará o reino. Essa primeira tarefa é realizada com sucesso pelo filho tido como bobo, graças à ajuda de um elemento mágico: a Rainha-Rã, que vive no subsolo do palácio, ao qual tem acesso por um alçapão. É interessante ressaltar que os irmãos mais velhos não fazem qualquer esforço para encontrar um anel verdadeiro, pois estão convencidos de que o bobo não conseguirá realizar a tarefa.

Ao entregar o anel ao pai, o filho estabelece uma aliança com ele, como símbolo de sua ligação ao pai, não apenas como seu herdeiro natural, mas sobretudo como prova de sua capacidade para exercer uma tarefa que exige habilidade e empenho, como a tarefa de governar um reino.

Em termos psicológicos, o ego precisa mostrar-se capaz de governar sua vida, integrando todos os aspectos de sua personalidade, com sabedoria. Essa tarefa lhe é imposta pelo Self (Si-mesmo). Esta missão aparece representada neste conto, no qual os filhos precisam cumprir várias tarefas até que não restem dúvidas sobre quem é o verdadeiro merecedor do reino.

Na segunda vez que este conto foi narrado, na 24<sup>a</sup>. sessão, Olavo disse que gostou da parte em que João ganha da Rainha-Rã o tapete que levará ao pai. De acordo com VON FRANZ (1990, p. 88), o tapete pode significar a continuidade do solo sob os pés. Segundo a autora, as tribos nômades árabes, onde quer que se instalem, estendem tapetes belos e, sobre eles, armam as tendas. O tapete protege-os das influências malignas do solo estranho.



**Figura 41: Desenho do conto “As Três Penas”, realizado por Olavo.**

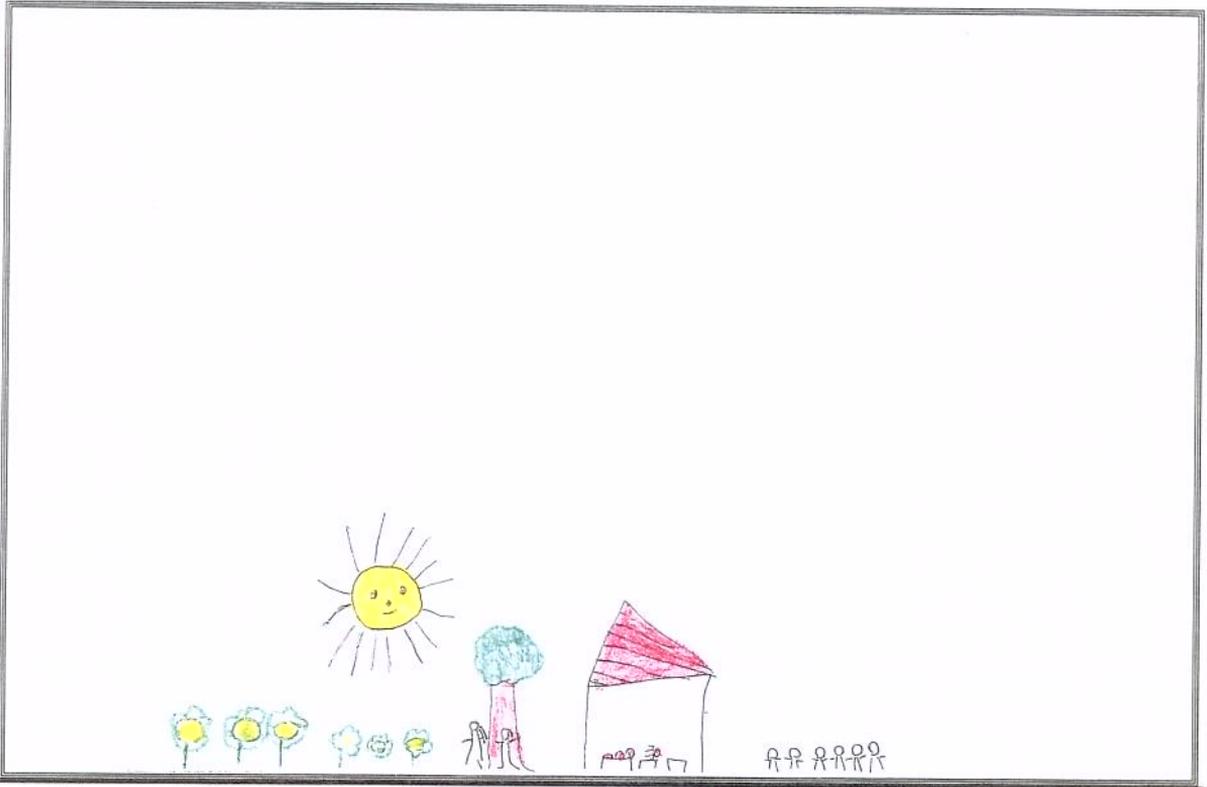
Para CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p. 863) os tapetes são para os orientais, igualmente mágicos e simbólicos e não somente estéticos, como para os ocidentais. O tapete "resume o simbolismo da morada, com seu caráter sagrado e todos os desejos de felicidade para ela".

Essa tarefa parece estar relacionada à preocupação com a continuidade do reino, no sentido de garantir sua sobrevivência e prosperidade sob o comando do herdeiro.

A figura da Rainha-Rã parece representar uma figura positiva do inconsciente, um elemento que ajuda João nos desafios apresentados por seu pai. Realizando uma interpretação ao nível do inconsciente coletivo, VON FRANZ (1990, p. 86) atribui à Rainha-Rã uma representação da figura da mãe que, por sinal, falta a essa família real, composta apenas por homens e que é de seu meio que João Bobo adquire a sua anima ao cumprir a terceira tarefa imposta pelo pai: trazer a noiva mais bela. O caçula vai buscar sua noiva junto à Rainha-Rã que oferece uma de suas filhas, uma rãzinha que se transforma em uma bela jovem ao ser escolhida pelo rapaz.

"A alma é uma derivação da imagem da mãe na psicologia masculina" (VON FRANZ, 1990, 86). Como vimos, a integração da alma é uma das tarefas do processo de individuação masculina (ver o capítulo 1), que aparece representada, nesse conto, através da personagem da rã que se torna princesa.

Na 6ª. sessão, o conto "Branca de Neve" foi narrado e ele disse que gostaria de ser um dos anões da história. Questionado sobre o porquê, respondeu: "*porque é ele que pega o ouro*" (sic).



**Figura 42: Desenho do conto "Branca de Neve", realizado por Olavo.**

Na verdade, sabemos que os anões do conto "Branca de Neve" são elementos do inconsciente. São os mineradores, que trabalham nas profundezas das minas extraindo o ouro.

CHEVALIER e GHEERBRANT (1995, p. 49) apontam o simbolismo dos anões como gênios da terra e do solo que acompanhavam, frequentemente, as fadas. Entretanto, enquanto estas têm aparência aérea, os anões, por sua vez, estão ligados às grutas, às cavernas das montanhas, onde escondem suas oficinas de ferreiros, vindos do mundo subterrâneo ao qual permanecem ligados, simbolizam as forças obscuras que existem em

nós e, em geral, têm aparência monstruosa. Por sua liberdade de linguagem e de gestos, junto aos reis, damas e grandes desse mundo, personificam as manifestações incontroladas do inconsciente. Além disso, são seres de mistérios e suas palavras afiadas refletem clarividência. Certos intérpretes aliam o simbolismo do anão ao do monstro guardião do tesouro ou guardião do segredo. Por isso, pode servir de guia, de conselheiro. Participa das forças telúricas e é considerado como um velho deus da natureza. Atribuíram-se a ele virtudes mágicas, como gênios ou demônios.

Olavo destaca justamente este aspecto do anão, o de guardião do tesouro ou de minerador, ou seja, aquele que extrai o ouro das profundezas da terra. Isto pode estar revelando o desejo de Olavo de explorar o tesouro, obter o ouro que, simbolicamente, representa a conexão do inconsciente com a consciência, pois é no inconsciente que este ouro está guardado. E considerando que o anão é um conselheiro, um guia, talvez queira mostrar a existência de ouro escondido sob a superfície inexplorada, isto é, a presença de qualidades na sombra que podem ser reveladas e descobertas por Olavo.

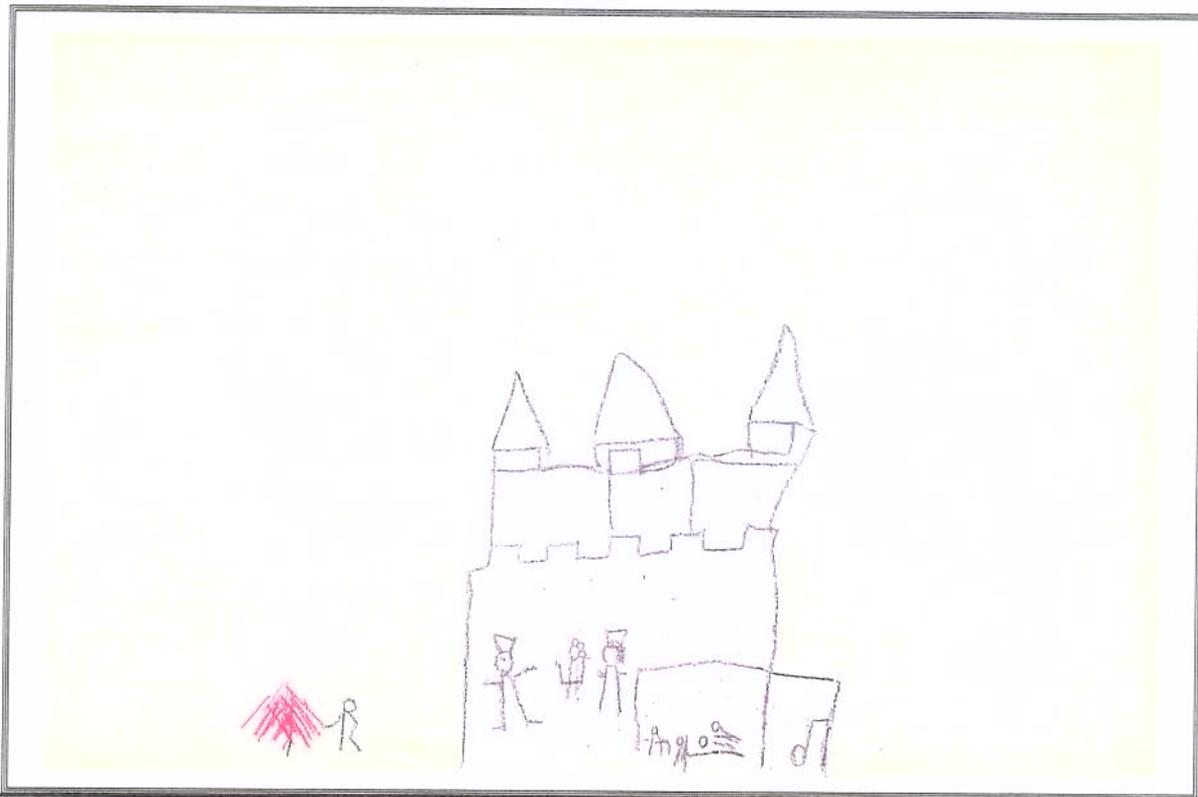
Na 8ª. sessão, identifica-se com o moleiro velho, do conto “O Moço do Moinho”, dizendo que é porque o velho ganhou os cavalos.

O velho da história “O Moço do Moinho” é aquele que impulsiona a trama. É ele que tem um moinho e que quer deixá-lo para um dos três rapazes que trabalham com ele. Parece estar na posição de pai que precisa saber qual dos filhos herdará aquilo que ele conquistou durante a vida. Para tomar sua decisão, estabelece como critério que será seu herdeiro aquele que lhe trouxer o melhor cavalo. No final, acaba recebendo três cavalos: um manco, outro cego e o terceiro, magnífico, fruto da honestidade e lealdade do moço do moinho a uma rainha-gata desconhecida e misteriosa.

Em relação aos aspectos gráficos dos desenhos de Olavo, podemos observar que seu desenho encontra-se na fase do realismo intelectual, segundo PIAGET, regredindo à fase do realismo gorado nas representações da figura humana, o que evidencia um atraso para sua idade. Em nosso ponto de vista, este atraso está sob a influência dos fatores emocionais envolvidos na dinâmica psíquica de Olavo.

Seus desenhos trazem indicadores de conflitos emocionais, tais como: tamanho diminuto da figura humana, que é desenhada de forma simplificada, sem rosto, com qualidade inferior à de outros elementos presentes nos desenhos, como casa, castelos,

animais, árvores, flores. Segundo CUNHA, FREITAS e RAYMUNDO. (1991, p.248), esses são indicadores de transtorno neurótico, havendo comprometimento parcial da personalidade, com bom prognóstico (p.250).



**Figura 43: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Olavo.**

Quando Olavo foi questionado sobre a importância do trabalho com os contos, respondeu:

*"O conto ajudou eu a contar histórias, a pintar, a modelar, a desenhar, a ter amigos, a fazer teatro." (sic)*

Quanto às reuniões com a mãe de Olavo, na 1ª. reunião, que aconteceu no dia 03/06/1998, relatou:

*"Eu acho que Olavo está melhorando. Antes ele era alterado brigava em casa com as irmãzinhas. Dava chute e agora fica quieto, senta e assiste TV normal, não gosta de sair muito na rua.*

*Na escola ele não ia. Agora vai bem. Faz a lição. A professora da classe especial fala bem dele. Disse que ele sai da*

*classe especial este ano. A professora disse que ele senta para assistir aula. Antes brigava na sala e trepava nas cadeiras. Diz que gosta da professora.*

*Faz a lição de casa, não deixa de fazer a lição ante não fazia; e também não gosta de faltar na escola".(sic)*

Na 2ª. reunião , dia 02/10/98, a mãe trouxe o seguinte relato:

*Ah! parece que voltou a subir nas carteiras da escola e fica bravo quando tem que fazer a lição. Agora, gosta da professora e gosta de ir na escola.*

*Em casa, tenho que ficar em cima, atrás, tomar conta 24 horas. Sobe na cama pula na beliche, pula de ponta cabeça. Não estou suportando mais. Acho que quem vai passar na psicóloga sou eu.*

*A professora fez reclamações há 15 dias atrás. Diz que ele está pior neste semestre". (sic)*

Na 3ª. reunião que aconteceu no dia 19/12/98, a mãe relatou:

*"Olha ele começou a trabalhar de ajudante de mecânico. Ele mesmo foi atrás e arrumou. Trabalha a tarde. Tira R\$ 20,00 por semana. Compra tudo em doces e brinquedos.*

*Está lendo alguma coisa e escreve. A proposta da escola é que ele faça a 2ª. série. A professora não faz mais reclamações de bagunça na escola. Faz a lição na escola e faz em casa, sem reclamar. Diz que gosta da escola. Não falta nunca". (sic)*

Na 4ª. reunião, dia 18/03/1999, em que aconteceu o encerramento do trabalho, a mãe relatou:

*"Olavo saiu da classe especial. Foi para a 3ª. série. Até agora não tenho recado nenhum da escola. Não está fazendo bagunça. Não está mais revoltado, alterado. Tem que saber falar com ele. Se não ele fica bravo. Gosta de fazer a lição de casa, sabe as cores dos lápis. Antes não sabia. Apresenta interesse na*

*escola. Professora diz que ele está respondendo bem as solicitações e que tem interesse.” (sic)*

Olavo era uma criança bastante comprometida em seu desenvolvimento, ao longo do processo psicoterapêutico, suas qualidades foram se evidenciando e se fortalecendo. Com o ego fortalecido, foi se mostrando mais capaz de responder, adequadamente, às exigências do meio. Apesar disto, ele ainda precisava de ajuda para superar seu atraso em relação às habilidades escolares, mesmo tendo sido promovido para a 3<sup>a</sup>. série e, talvez, justamente por isso.

### **Participante 7: Ruth**

Ruth fora rejeitada pela mãe que desenvolveu um quadro de depressão pós-parto que demandou tratamento psiquiátrico. Desde então, não se interessava por cuidar desta filha, gostava mais da outra mais velha. Há alguns anos, a mãe percebeu a rejeição que sentia pela filha e vem se esforçando para conquistar seu amor, pois acredita que o problema desta foi causado por essa rejeição.

Na primeira sessão de psicoterapia, Ruth parecia deprimida. Após ouvir a história “O Burrinho”, desenhou nuvens brancas e pingos amarelos de chuva com tinta plástica e colocou palitos de fósforo sobre os contornos da tinta. Também desenhou o burrinho, o castelo, o príncipe e a fogueira.

A presença de nuvens e chuva pode indicar sofrimento psíquico, enquanto que o uso de palitos de fósforo colados sobre os contornos podem ser associados a sentimentos de raiva e agressividade reprimida. O amarelo, usado para representar a chuva, o burrinho e a fogueira, segundo BRICK<sup>1</sup> (citado por HAMMER, 1981, p.176), está associado à expressão de hostilidade e agressão, sendo seu uso comum na infância, fase em que a expressão de raiva é mais livre (HAMMER, 1981, p.176).

---

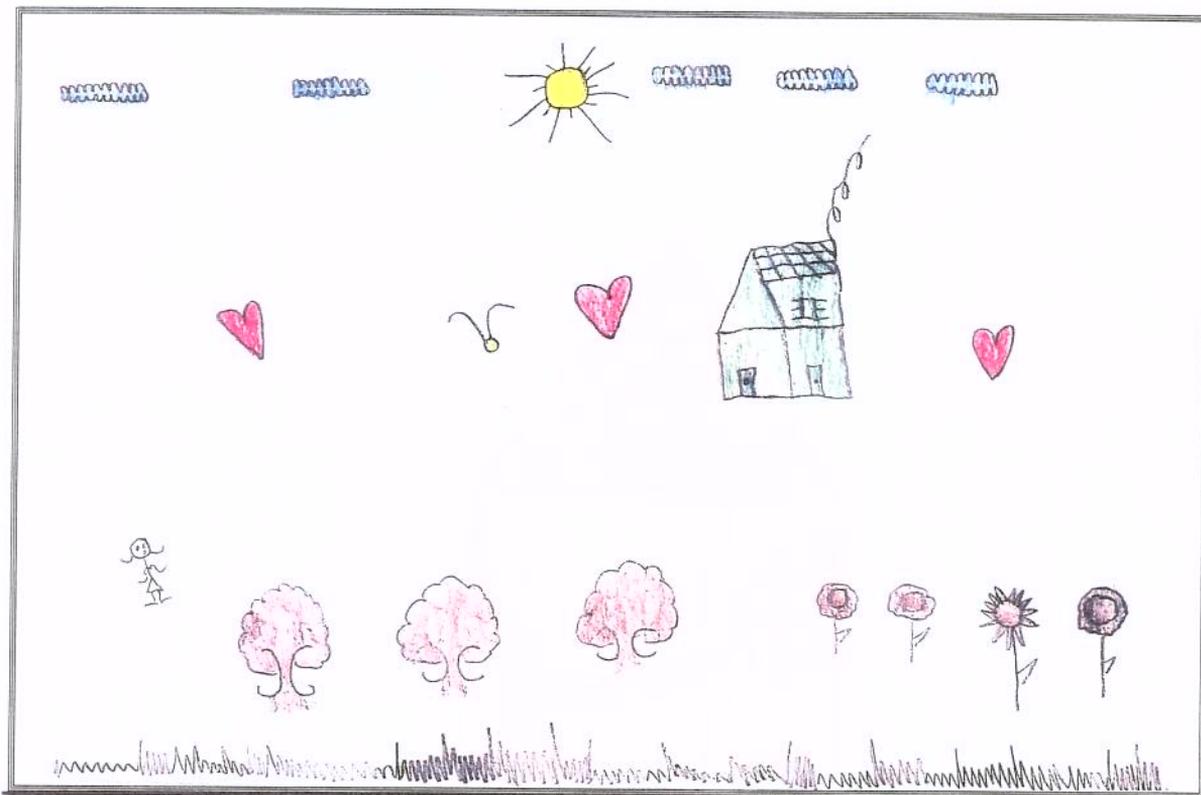
<sup>1</sup> BRICK, M. The mental hygiene value of children's art work. *Amer. J. Ortho.*, n. 14: 136 – 146, 1944.



**Figura 44: Desenho do conto “O Burrinho”, realizado por Ruth.**

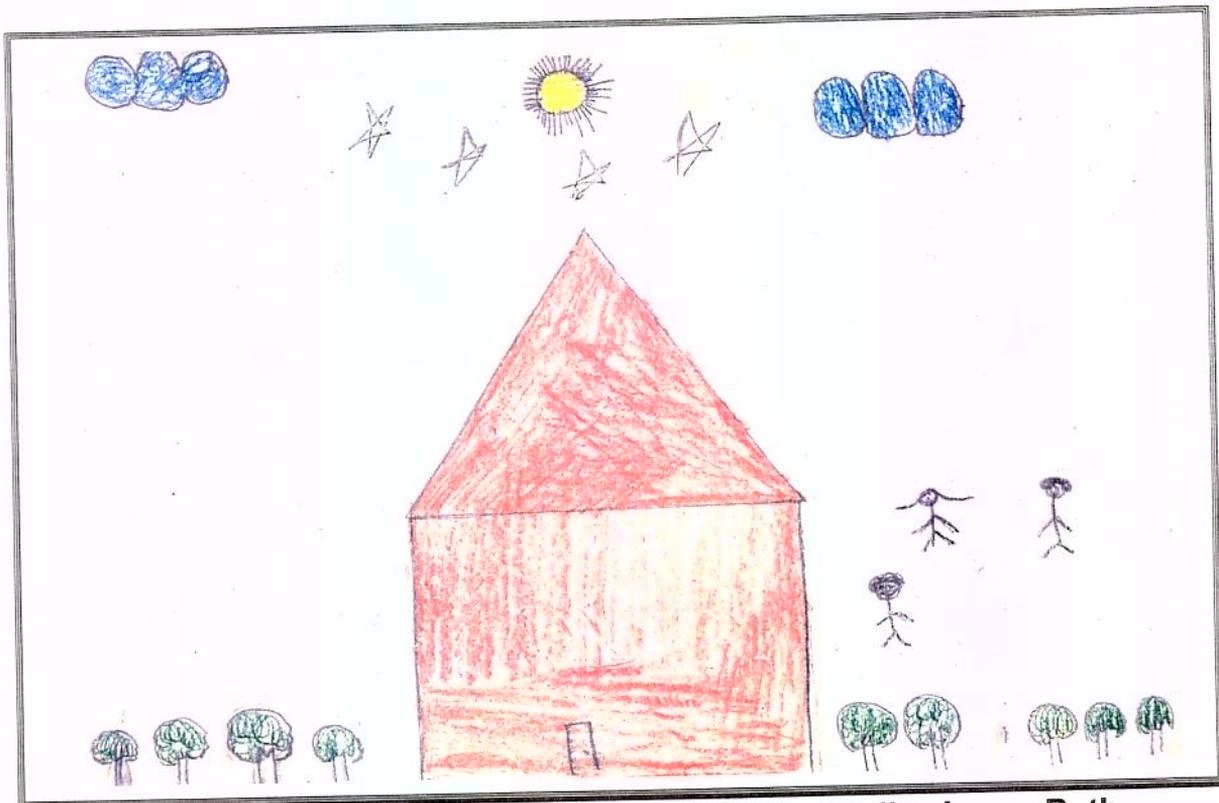
Na 4<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “Dona Ôla”, desenhou a casa de dona Ôla e a menina de ouro, disse ter gostado da parte em que a menina boa caiu no poço, ou seja, uma identificação com a parte inicial da história, o que parece indicar o início do contato com elementos do inconsciente.

Seu desenho apresenta indicadores de comprometimento emocional, tais como: o uso monocromático do verde, na casa, e do marrom, no jardim, que pode ser considerado como dificuldade em estabelecer relacionamentos interpessoais e de compartilhamento afetivo (HAMMER, 1981, p. 174-175), ao mesmo tempo em que os corações vermelhos representam sua carência afetiva.



**Figura 45: Desenho do conto “Dona Ôla”, realizado por Ruth.**

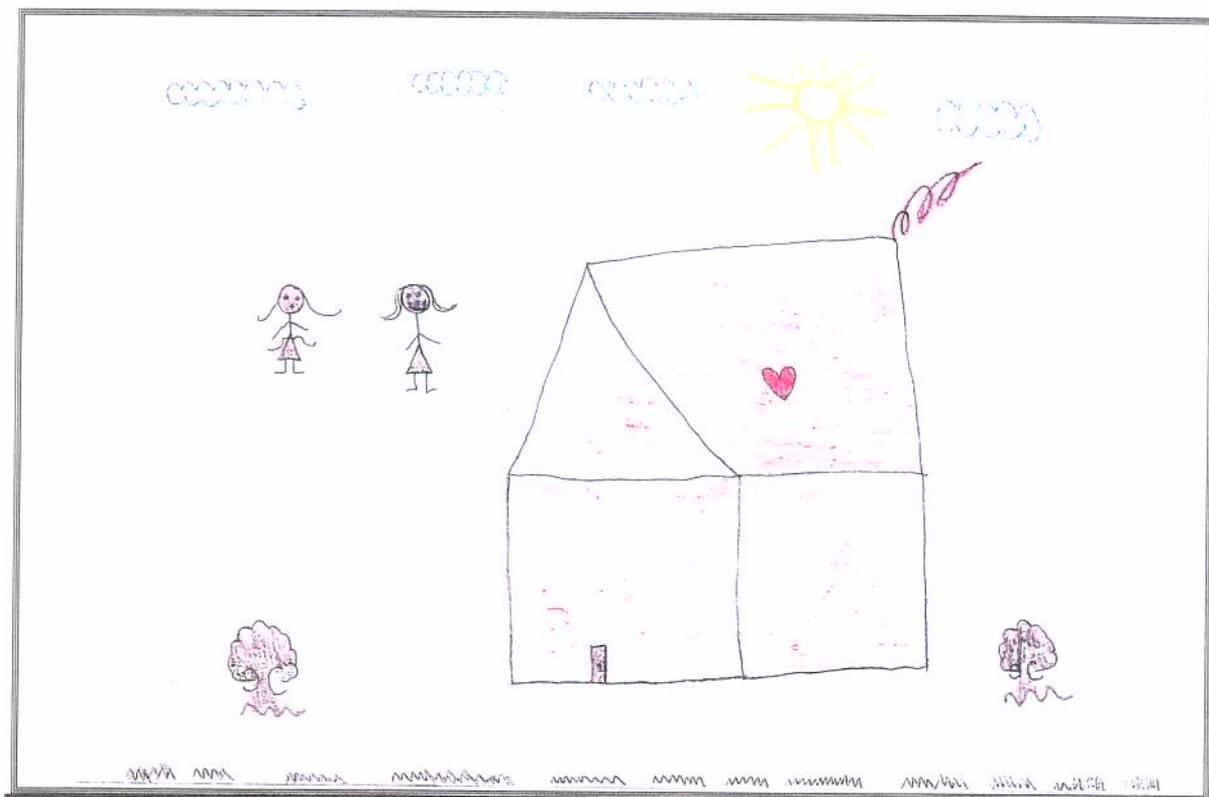
Na 5<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “João e Maria”, diz ter gostado da parte final quando eles voltam para casa e ficam felizes para sempre, o que parece indicar um movimento psíquico de busca de soluções, com a esperança de que o resultado dessa busca seja feliz. Entretanto, o conflito se manifesta em seu desenho na presença de um sol radiante rodeado de estrelas; ora, as estrelas não nos são visíveis a olho nu durante o dia, o que parece indicar que, em seu desenho, é dia e noite ao mesmo tempo.



**Figura 46: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Ruth.**

Na 6<sup>a</sup>. sessão, após ouvir a história da “Branca de Neve”, desenhou a casa dos anões, com um coração vermelho no telhado, a madrasta e Branca de Neve com o cinto na cintura, pintadas de marrom, assim como as árvores. Sabemos que a madrasta de Branca de Neve tenta matá-la três vezes, de diferentes maneiras; colocar o cinto na cintura de Branca e apertá-lo até ela não conseguir respirar é a primeira tentativa.

O coração desenhado na casa dos anões parece indicar o lugar seguro e desejado, enquanto o marrom das personagens e das árvores está associado à inibição e regressão (HAMMER, 1981, p.176).



**Figura 47: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Ruth.**

Podemos inferir que a mãe de Ruth relacionava-se com a menina através do seu lado negativo, ou seja, uma mãe-madrasta que a abandonou, que a entregou aos cuidados de empregados e parentes enquanto cuidava da outra filha. Se considerarmos que a identificação de Ruth é com a heroína Branca de Neve, compreendemos que ela se sente tal qual a heroína do conto, sendo sufocada pela madrasta que, na verdade, é a sua própria mãe.

A 7<sup>a</sup>. sessão confirma esta inferência: após ouvir o conto “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, a menina recontou a história para o grupo, salientando a parte final, quando a mãe cabra manda um dos cabritinhos pegar agulha, tesoura e linha para costurar a barriga do lobo. Ao destacar a vitória dos cabritinhos sobre o lobo, aponta seu próprio desejo de vitória sobre seus medos, angústias e conflitos, além de revelar o desejo de uma mãe protetora e zelosa que se empenha em salvar seus filhos dos perigos da vida.

Para SILVA e XAVIER (1993, p. 24), o lobo é o vilão da história e personifica o perigo, pois utiliza a astúcia como meio para convencer os cabritinhos de sua identidade. Enganados pelo disfarce do lobo, os cabritinhos acabam por abrir a porta, caindo em sua

armadilha. Para essas autoras, a substituição dos cabritinhos por pedras na barriga do lobo, quando este dorme passivamente, mostra que a astúcia não é privilégio dos mais fortes, mas que qualquer um pode dispor de seus recursos para resolver situações difíceis.

Na 14<sup>a</sup>. sessão, apareceu uma identificação interessante. Após ouvir o conto “Os Músicos de Bremen”, disse que queria ser o cachorro da história, porque ele era bonitinho. Porém, se verificarmos a história, veremos que o cachorro é que morde a perna do ladrão e coloca-o para correr.

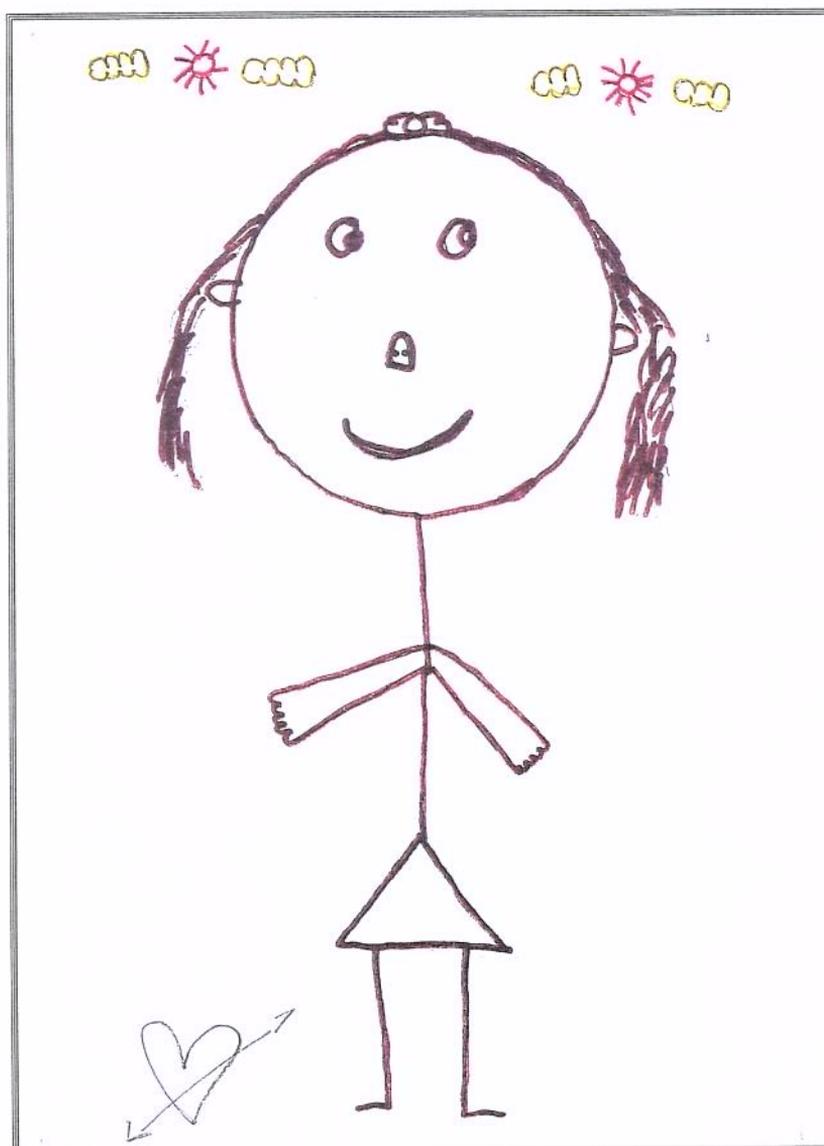
Parece que, ao justificar a escolha do cachorro porque ele era bonitinho, Ruth estava reprimindo as características agressivas do animal que lhe permitiram enfrentar os ladrões, impor-se e, com seus recursos (a mordida e seus dentes), vencer as ameaças da vida. Também Ruth, para vencer aquilo que a ameaçava e a amedrontava, por si mesma, de acordo com suas possibilidades, precisaria integrar seus aspectos agressivos, colocando-os a serviço de seu próprio desenvolvimento e aprendizado.

Na opinião de SILVA e MAY (1993b, p. 24), o burro, o cachorro, o gato e o galo são desvalorizados pelos donos e correm o risco do abandono e do aniquilamento total. Por isso, saem de casa para garantir a sobrevivência, autoprotégendo-se e tomando as decisões. A criança, na superproteção do lar, é impedida de buscar novas experiências, de crescer e de amadurecer. Ela precisa se libertar da tutela do adulto e ter oportunidades de escolher e agir por conta própria.

Para essas autoras, cada um dos animais simboliza uma condição infantil diferente. Sendo o burro o maior de todos, cabe a ele tomar as iniciativas e sintetizar as conclusões do grupo. Já o gato e o cachorro, inimigos por natureza e em constante rivalidade, acabam por se unir para atingirem um objetivo comum. O galo, inferior na escala zoológica, é aquele que orienta seus companheiros, despertando-os para a ação, é ele que vislumbra a luz da casa e o seu canto é decisivo para a vitória sobre os bandidos. Os personagens, de maneira simbólica, configuram os papéis de todos os filhos, o mais velho, os intermediários e o caçula.

Na 15<sup>a</sup>. sessão, o conto “Branca de Neve” foi recontado e, para surpresa, Ruth desenhou Branca, enorme, sorrindo e com dois sóis, embora pequeninos, sobre ela, nuvens e um coração atravessado por uma flecha. O desenho de dois sóis continua aparecendo no

desenho de outros contos: em “O Pássaro de Ouro” (17 sessão), “A Casa na Floresta” (18<sup>a</sup>. sessão), quando “O Burrinho” foi recontado (22<sup>a</sup>. sessão).



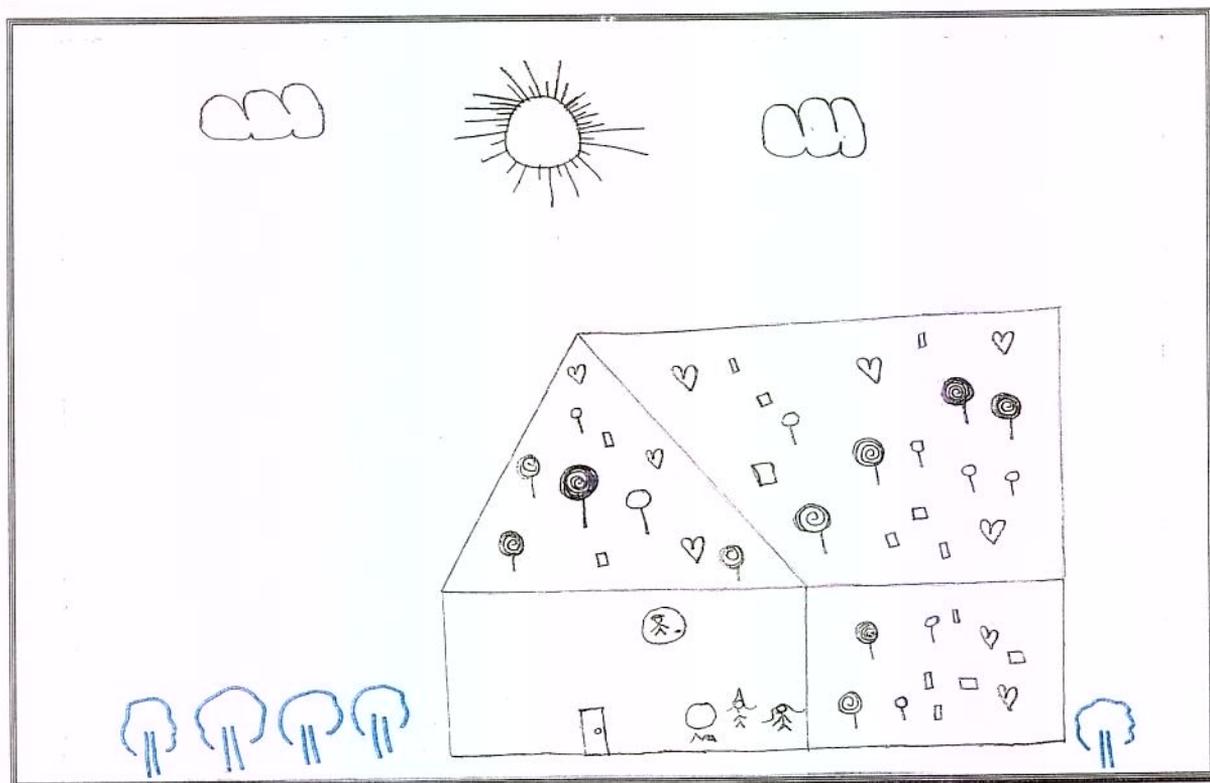
**Figura 48: Desenho do conto “Branca de Neve”, realizado por Ruth.**

Como já foi discutido anteriormente, o sol pode indicar calor, luz, vida, a consciência. A presença dele, em dose dupla, nos desenhos de Ruth, parece indicar que aquele sofrimento psíquico manifestado na 1<sup>a</sup>. sessão e o sentimento de sufocamento presente na 6<sup>a</sup>. sessão começam a ser elaborados e substituídos por um desejo de vida, calor e luz.

Uma criança que é rejeitada pela mãe e que assume conscientemente esta rejeição, está sem luz, está nas trevas, está no abandono, longe do calor. A presença dos sóis nos desenhos parece compensar estes aspectos.

A identificação de Ruth com casas está presente em várias sessões: na 1<sup>a.</sup>, 6<sup>a.</sup>, 7<sup>a.</sup>, 8<sup>a.</sup>, 9<sup>a.</sup>, 17<sup>a.</sup>, 18<sup>a.</sup>, 21<sup>a.</sup>, 22<sup>a.</sup> e na 27<sup>a.</sup> sessões. Como já foi discutido anteriormente, a casa representa a personalidade. Parece que, durante todo o processo analítico, existia um esforço de Ruth na estruturação e desenvolvimento de sua personalidade, no fortalecimento do ego, de modo a relacionar-se melhor e mais apropriadamente com o meio, com as pessoas, com a vida em si, lidando, inclusive, com seus medos, conflitos e angústia e resgatando sua auto-estima.

Na 23<sup>a.</sup> sessão, o desenho da história “João e Maria”, que foi recontada, indica um aspecto bastante significativo: Ruth desenhou a casa da bruxa com doces, João preso na gaiola, a bruxa acendendo o fogo e Maria prestes a empurrá-la.



**Figura 49: Desenho do conto “João e Maria”, realizado por Ruth.**

Este momento da história representa uma ação decisiva da heroína, que põe fim ao sofrimento das duas crianças e que pode representar o desejo de Ruth de, também, encontrar uma maneira de colocar fim ao seu sofrimento.

Isso parece ter uma relação com a 28<sup>a</sup>. sessão. Após ouvir o conto “Os Seis Que Tudo Conseguiram”, disse que queria ser o homem forte, pois, em sua opinião, ele era o mais inteligente, forte e esperto. Na verdade, na história, o mais inteligente é o soldado, dono das idéias, porém, é o homem forte que consegue carregar o saco de ouro. Em ambas as sessões, a parte da história destacada pela menina refere-se ao desfecho, quando o conflito está próximo de ser solucionado, o que aponta um movimento psíquico em direção à possibilidade de solução dos problemas, isto é, o foco muda do momento em que o conflito aparece para o momento em que o mesmo é resolvido, o que pode trazer conforto e esperança para a criança que está enfrentando problemas na vida.

A identificação de Ruth com as heroínas das histórias está presente em várias sessões. Na 4<sup>a</sup>. sessão, desenhou a menina de ouro do conto “Dona Ôla”. Na 30<sup>a</sup>. sessão, quando este mesmo conto foi repetido, fez uma diferenciação entre as meninas, referindo-se a uma como sendo a “menina do bem” e a outra como sendo a “menina do mal”. E disse querer ser a menina do bem. Na 13<sup>a</sup>. sessão, disse querer ser Cachinhos de Ouro, porque ela era linda. Na 15<sup>a</sup>. sessão, queria ser Branca de Neve e desenhou a heroína com dois sóis sobre ela. Na 17<sup>a</sup>. sessão, disse querer ser a princesa do conto “O Pássaro de Ouro”. Na 18<sup>a</sup>. sessão, queria ser a filha caçula do conto a “Casa da Floresta”, porque ela era obediente. Na verdade, ela era bondosa. Na 20<sup>a</sup>. sessão, queria ser Rapunzel, porque era linda. Na 22<sup>a</sup>. sessão, queria ser a princesa do conto “O Burrinho”. Na 31<sup>a</sup>. sessão, identificou-se com Cinderela.

Essa identificação com as heroínas dos contos evidencia a constelação do arquétipo do herói, aquele que luta para vencer os obstáculos, realizar uma missão, concretizar um ideal, redimir-se, alcançar um novo estágio de consciência e que, ao fazê-lo, torna-se redentor de todo seu grupo social.

Diante do conto “Cinderela” (31<sup>a</sup>. sessão), desenhou a parte em que a princesa casa com o príncipe e são felizes para sempre. Achou certo as irmãs terem ficado cegas e disse que o pai de Cinderela não era legal, pois deixava Cinderela sofrer nas mãos das irmãs maldosas, que nem eram irmãs de verdade.

Para SILVA e MAY (1993c, p. 24 - 25), o conto “Cinderela” mostra a personagem numa condição de inferioridade no ambiente familiar, pois a menina não tem vínculos parentais e afetivos com a madrasta e suas filhas. A situação de inferioridade se resolve quando a Cinderela livra-se do esquema familiar e, com o casamento, começa a organizar sua própria família.

Para essas autoras, a resolução dos problemas cumpre fases sucessivas, até chegar ao desencadeamento final. Isso acontece para mostrar que os conflitos não se resolvem abruptamente, o desenvolvimento humano segue um ritmo evolutivo natural. Não há como queimar etapas ou realizar saltos.

A crítica ao pai de Cinderela é significativa, pois revela uma possibilidade de considerar o papel do pai nas relações familiares. A mãe de Ruth a havia rejeitado quando nasceu, a avó a havia levado para cuidar dela e o pai havia permitido, sendo que agora ele a “paparicava” e a superprotegia, como pode ser observado no histórico da anamnese apresentado anteriormente.

Na 33<sup>a</sup>. sessão, após ouvir o conto “As Três Penas”, desenhou a noiva de João Bobo, sem cuja ajuda este jovem não conseguiria derrotar a arrogância dos irmãos mais velhos e herdar o reino.

Na verdade, a jovem senhorita era uma sapinha escolhida, a esmo, entre outras do séquito da Rainha-Rã, no reino subterrâneo ao qual somente João Bobo tinha acesso e que se transforma em uma linda jovem ao ser colocada dentro de uma cenoura oca que se transforma em carruagem, à qual estavam atrelados seis camundongos que se transformam em cavalos. Graças aos recursos provenientes de sua origem, a jovem consegue cumprir a tarefa imposta pelo rei, saltando graciosamente através de um aro pendurado no salão do palácio, selando, definitivamente, a vitória do Bobo sobre os irmãos arrogantes.

Essa jovem representa o auxílio dos recursos inconscientes para a solução de desafios da vida. Mas a própria transformação de sapa em princesa indica um processo de redenção da personagem. Ao ser escolhida pelo Bobo, ela se torna uma princesa e são suas habilidades que decidirão, não apenas o destino de ambos, mas de todo o reino.

A identificação de Ruth com essa personagem abre caminho para a utilização de recursos internos que a auxiliem a buscar soluções para suas dificuldades, conflitos e sofrimentos.

Quando questionada sobre o trabalho com contos de fada, disse:

*“O conto ajudou eu a fazer teatro. A ir mais ou menos bem na escola. Não sei dizer porquê. O conto que eu mais gostei foi As 3 Penas, porque o João é o esperto.” (sic)*

Na 1a. reunião realizada em 03/06/1998, com a mãe e o pai, estes relataram o seguinte:

*“Na escola, a professora não faz nenhum comentário. Ela somente diz que Ruth não dá problema nenhum. Antes não era assim, ela brigava com a professora. Agora, desde março, ela anda levando nota no caderno. É ótimo, é parabéns. Em casa ela era tão dependente. Dependia de mim (sic mãe) para trocar de roupa, agora, faz sozinha, mas demora. Olha, ela toma banho sozinha. Até comida, faz. E passa café.*

*Ela não anda brigando muito, mais. Mas continua nervosa. Fizemos um exame de ouvido e o médico disse que ela ouve menos do ouvido esquerdo. Usa ainda mamadeira, pelo menos uma vez, de manhã. Eu sei que estou errada, mas eu já consegui reduzir de 3 mamadeiras a uma vez no dia. De março para cá ela anda comendo de tudo. Antes, só comia miojo, de manhã, de tarde, só miojo. Agora não há quem faça R. usar calcinha. Ela tem pavor. Ela ficava, quando pequena, sem calcinha, porque ficava muito assada. Agora, este ano ela entra bem na escola e sai bem. Antes, chorava e brigava. Havia reclamações todos os dias. Agora, não. Ela está caprichosa no caderno e a professora diz gostar dela.”*

Na segunda reunião, ocorrida em 02/10/1998, os pais comentam:

*“Olha, ela está brigando na escola, não escreve e não lê. A professora percebe uma regressão, viu. Mas nós percebemos que ela melhorou. Ela está mais quieta, mais amorosa, não está tão nervosa. A mamadeira continua uma vez por dia. Agora, chupeta é todos os dias. (Pai afirma que largou a chupeta com 7 anos). A*

*professora diz que ela não avançou como os demais alunos, ela é mais lenta. Agora, ela é caprichosa no caderno e ela diz gostar da escola. Ela gosta de brincar com as crianças da rua, porém quando contrariada, ela não quer mais brincar. Fica nervosa, vai em cima e bate de tapas. Antes tinha um ciúme da irmã. Agora não, melhorou muito o relacionamento entre elas. Agora, nós não deixamos ela fazer tudo que ela quer não. Ela entende quando colocamos as regras pra ela. Antes saia do banho pelada. Conversamos, e entendeu. Continua não usando calcinha.” (sic)*

Na terceira reunião, realizada em 19/12/1998, os pais relatam:

*“Melhorou bastante. Não está briguenta, entende mais as coisas. Antes era muito rebelde. Não podia ver uma criança que brigava. Hoje faz mais amizades. Na escola está fraca. Mas foi para a terceira série. Não recebo reclamação da escola, principalmente quanto as brigas. Ela escreve, mas ela ainda não lê. Ela gosta da professora. E a professora também parece gostar dela. Ela nem reclama da Ruth Nunca mais a professora falou em regressão. Ela é amorosa, faz serviço, cuida das coisas, faz salada e faz arroz. Usa mamadeira, só de noite e só quando está em casa, porque quando vai dormir na casa da vó, nem lembra da mamadeira. Hoje come de tudo. Antes era só miojo. Chupa chupeta na hora de dormir, e quando está sozinha. Antes, chupava também na rua, agora, não. Ela chupa uma chupeta e cheira a outra. Sabe, quando as crianças brigavam com ela, ela não queria mais brincar. Hoje não, continua brincando. É muito difícil ela brigar, agora. Está mais obediente. Toma banho sozinha. Corta unha sozinha. Enrola o cabelo, pinta a unha, se arruma totalmente sozinha. E agora, quando sai de casa, coloca calcinha.*

*Ela passou a respeitar as pessoas. Antes ela não deixava ninguém conversar, queria atenção só para ela. Se a gente levasse ela na loja, mexia em tudo. A gente estava experimentando uma roupa, ela abria a cortina. Agora, não, se a gente fala não, ela entende e diz está bom.”*

Na reunião de desligamento, realizada em 18/03/1999, os pais comentaram:

*“Ela está na 3a. série, apesar da dificuldade. Não é mais nervosa. Só se irritar ela muito, caso contrário, a reação dela é normal. É compreensiva, a gente explica e ela entende. Antes jogava e quebrava o que tinha na mão, quando contrariada. Hoje, totalmente mudada. Ela não tem ciúmes mais das pessoas; tem sim das coisas dela, fica brava quando pega algo dela sem ordem. Ela mudou muito. Era tão arteira na escola: ia na diretoria todo dia, brigava com as crianças e batia nelas. Hoje não tem mais isso. Não é mais agitada, não é mais agressiva. Não usa mais mamadeira desde a última reunião com você. Não faz mais xixi na cama já há muito tempo. Usa chupeta. A crise de bronquite faz tempo que não deu mais.”*

Ruth evoluiu em relação às condutas apresentadas no início do atendimento, entretanto suas dificuldades eram ainda bastante grandes ao término do trabalho terapêutico proposto.

Suas dificuldades evidenciam as conseqüências devastadoras produzidas na criança pela rejeição materna. A escassez amorosa (WHITMONT, 1995, p. 211), conforme já assinalado anteriormente, produz dificuldade de relacionamento e auto-rejeição. Além disso, afirma WHITMONT que a escassez amorosa:

*“(...) leva a um agravamento da tensão da inferioridade, sentimentos de inadequação, culpa e deficiência; as outras pessoas parecem ser melhores, mais capazes, mais desejáveis, portanto essa criança torna-se ressentida, invejosa, superagressiva, cheia de ódio e sem autoconfiança. Sua auto-rejeição procurará compensação na rebelião, superdependência, superambição e agressividade.” (p. 212)*

Por outro lado, a mãe tem consciência da rejeição, mesmo porque manifestou um transtorno de depressão pós-parto que modificou-se em quadro de TPM, que vem sendo tratado há anos com psiquiatra e psicóloga. Esta situação, provavelmente, produz culpa que tenta compensar com superproteção e escassez de contenção, no dizer de WHITMONT (1995, p. 211). Isso é evidenciado na dificuldade em colocar limites aos comportamentos inadequados apresentados pela filha e na manutenção das condutas infantis, quando estas já não são mais condizentes com a idade da criança. Esta relação simbiótica patológica entre mãe e filha torna-se um círculo vicioso difícil de ser rompido, exigindo grande esforço e iniciativa de, pelo menos, uma das partes. Porém, ambas apresentam uma estrutura de ego fragilizada, o que tende a prolongar os esforços que podem ou não resultar em sucesso.

A seguir apresentaremos os resultados das avaliações formais realizadas no início (pré-teste) e no final (pós-teste) da intervenção terapêutica.

## RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES FORMAIS

### PARTICIPANTE 1: GIOVANI

<p><b>PRÉ - TESTE:</b> Janeiro/ Fevereiro de 1998</p> <p>D. N.: 26/7/89 – IDADE: 8 anos e 6 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 14 Percentil: &lt; P<sub>25</sub></p> <p><b>CLASSIFICAÇÃO:</b> “definidamente abaixo da média”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>d) Sieriação: Série: êxito - justifica medianos.</p> <p>a. Intercalação: ensaio e erro</p> <p>b. Contraprova: fracassa na contra prova. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> T</p> <p><b>CONCLUSÃO:</b> transição do período pré-operatório para operatório.</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia</p> <p><b>CAT:</b> Estórias descritivas, curtas, pobres em conteúdo. Apresenta muita dificuldade inicial em desempenhar a tarefa que lhe foi solicitada, contudo, no transcorrer da tarefa, demonstra estar mais à vontade, o que parece indicar que necessita de maior tempo na formação de vínculos de confiança. Demonstra necessidade de aceitação, sentimentos de perda, solidão e competição. A figura materna parece ser provedora de cuidados básicos, contudo, é internalizada com ausência de sentimentos, gerando uma figura paterna idealizada, o que a leva a vivenciar o Complexo de Édipo através de suas fantasias que, por sua vez, tem um final que resulta em punições físicas. Embora possamos observar que apresenta sentimentos de invasão e exclusão, vivendo um mundo externo persecutório, luta por encontrar meios que proporcionem uma sobrevivência menos conflitiva, mesmo que de maneira um pouco primitiva.</p>	<p><b>PÓS - TESTE:</b> Fevereiro de 1999</p> <p>IDADE: 9 anos e 7 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 24 Percentil: &gt; P<sub>50</sub></p> <p><b>CLASSIFICAÇÃO:</b> “intelectualmente médio”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: reversibilidade. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p>d) Sieriação: Série: êxito - justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: êxito sistemático. <b>CLASSIFICAÇÃO:</b> OC</p> <p><b>CONCLUSÃO:</b> período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia.</p> <p><b>CAT:</b> Estórias com encadeamento narrativo, de conteúdo mais rico. GIOVANI mostra, neste momento, sua necessidade em relacionar-se com outras pessoas, formando vínculos que o façam sentir mais fortalecido em suas dificuldades. Apresenta dependência, como que essencial à sobrevivência física ou emocional, o que dificulta-lhe visualizar as situações com clareza mental, o que parece não ser devastador à sua atual condição, uma vez que sente-se amparado. Contudo, forças internas parecem lutar entre si e serem assustadoras, mas seu lado mais sensível e fraco parece procurar meios que o auxiliem a vencer esta luta. Em alguns momentos, comportamentos infantilizados podem ser acompanhados de sentimento de menos valia, gerando certa confusão mental, principalmente, ao que se relaciona entre as figuras masculina e feminina que habitam em si. Observamos que, no momento, esta criança demonstra boa capacidade de superação de seus conflitos, principalmente, com auxílio de outras pessoas que a façam sentir aceita e aprovada em suas atitudes.</p>
---	--

## PARTICIPANTE 2: Rodolfo.

PRÉ - TESTE: Janeiro/ Fevereiro de 1998	PÓS - TESTE: Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 7/2/87 – IDADE: 10 anos e 11 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 21 Percentil: &gt; P<sub>25</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente médio”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva com argumento de compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: Quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: faz por ensaio e erro</p> <p>a. Intercalação: ensaio e erro</p> <p>b. Contraprova: ensaio e erro. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>CONCLUSÃO: transição do período pré-operatório para operatório</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia</p> <p><b>CAT:</b> parece estar, no momento, apresentando dificuldades em desenvolver um raciocínio abstrato. Sua relação com o meio externo mostra-se com fragilidade, o que o faz sentir necessidade de constantes confirmações e aprovações de seus atos e percepções que podem ser também observados através de sentimentos frequentes de menos valia e de comportamentos agressivos demonstrados através da necessidade de vingança, o que o faz converter este quadro através da dependência que impera em seus vínculos. As questões apresentadas são vivenciadas como imposições que, por sua vez, transformam-se em culpa e é apresentada como castigos e punições constantes no nível físico. Observam-se também certos conflitos relacionados aos perigos impostos pelo meio externo, que sente por certas ocasiões como persecutório e vividos com certa negação da realidade. Sua ligação com o meio externo parece dar-se também através das necessidades básicas de cuidado, em que a figura materna aparece com certa responsabilidade; já a figura paterna parece ser internalizada como coadjuvante. Estas posições parecem colocá-la em situações vividas com certa dificuldade emocional. O sentimento de menos valia parece fazer com que leve a apresentar dificuldades em aceitar elogios e de se sentir aceito. Assim, ao achar que suas atitudes lhe parecem impróprias, vivencia isto com sensação de abandono. Contudo, apesar das dificuldades apresentadas neste momento, a criança parece mostrar possuir condições favoráveis a um desenvolvimento mais adequado, desde que haja um acompanhamento que a auxilie a superar os conflitos vividos.</p>	<p>IDADE: 11 anos e 11 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 25 Percentil: P<sub>50</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente médio”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contraprova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia</p> <p><b>CAT:</b> no momento, parece apresentar certa qualidade de expressão intelectual e emocional, podendo ser observado que sua necessidade de aceitação demonstra-se menos rígida, o que nos leva a crer que internamente encontra-se mais fortalecido. Embora ainda viva o meio externo como ameaçador e perseguidor, busca internamente condições que o levem a superar e a encontrar saídas para suas angústias, o que nos leva a crer que tenha alcançado certa recuperação em sua capacidade de superar obstáculos. Internamente, pode-se observar que conflitos contrastantes em seus sentimentos, por vezes, levam-no a certa confusão de idéias e dúvidas, que poderão finalizar com algum prejuízo pelo não cumprimento de ordens. Hoje, sente-se com certa condição para competir, onde as contenções de seus desejos podem ser suportados por si e aceitos pelo meio. As figuras parentais mostram-se com certas responsabilidades voltadas para a mãe, enquanto o pai é vivido como ausente. Sua necessidade de cuidado, neste momento, passa a ser ligada ao campo afetivo-emocional, que parece ter sido marcado pela presença de uma figura externa, que a auxiliou e continua a auxiliar na superação de seus conflitos.</p>

### PARTICIPANTE 3: Juca.

PRÉ – TESTE: Janeiro/ Fevereiro de 1998	PÓS - TESTE: Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 14/5/88 – IDADE: 9 anos e 8 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 11 Percentil: &gt; P<sub>5</sub> CLASSIFICAÇÃO: “definidamente abaixo da média”.</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão - com dificuldades. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Sérição: Série: faz por ensaio e erro</p> <p>a. Intercalação: ensaio e erro</p> <p>b. Contraprova: pares e trios. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>CONCLUSÃO: transição do período pré-operatório para operatório</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia</p> <p><b>CAT:</b> parece apresentar, no momento, certa dificuldade em seu desenvolvimento intelectual podendo estar ligada a uma intensificação, de maneira negativa, em suas fantasias. Seu mundo mental apresenta-se como bastante sigiloso. Observa-se uma forte necessidade de aprovação externa, uma vez que, internamente, sente-se desaprovado. Apresenta constantes sentimentos de competição e de ser subjugado, sendo que estes comportamentos podem estar relacionados à busca de identificação com a figura parental masculina que, por sua vez, apresenta-se bastante idealizada em suas fantasias, dificultando assim a solução de seus conflitos. Seu comportamento competitivo leva-o a fazer uso do mecanismo de reparação maníaca, onde seu ego é apresentado como irrealista, podendo ser observado através de pensamentos impróprios. Sente fortes ameaças das divisões internas de seu pensamento, onde a figura materna é internalizada como forte e potente, levando a uma busca de identificação com o meio externo. Sua sexualidade parece estar sendo vivida quase que, explicitamente, através do Complexo de Édipo e observada pela busca, quase que constante, de identificação com as figuras parentais. Essa necessidade de busca da auto-imagem pode estar levando-o a utilizar-se do mecanismo de racionalização como fonte de solução de seus problemas. Contudo, a criança parece apresentar, em certos momentos, ter condições de se reorganizar mentalmente, demonstrando que, uma vez obtendo os cuidados necessários para a situação, poderá alcançar certo êxito em seu desenvolvimento.</p>	<p>IDADE: 10 anos e 9 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 14 Percentil: P<sub>10</sub> CLASSIFICAÇÃO: “definidamente abaixo da média.”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão - sem dificuldades. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Sérição: Série: êxito - justifica os medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia</p> <p><b>CAT:</b> parece estar vivenciando neste momento conflitos intensos que denotam uma capacidade intelectual limitada, que pode estar sendo afetada pela confusão mental e afetivo-emocional em que se encontra. No momento, a criança parece estar apresentando conflitos internos que a levam a uma inadequação de comportamento. Observa-se forte sentimento de abandono, com confusão entre sentimentos internos e externos. As figuras parentais alternam-se como ausentes, impotentes e/ou idealizadas e potentes, com aparecimento de relações primitivas e com ligações simbióticas e de apego que vivencia utilizando-se do mecanismo de regressão e intensas ameaças externas de aniquilação. Sua agressividade mostra-se com certa inconsistência. A sexualidade é exposta através do Complexo de Édipo não resolvido, o que poderá estar transportando-o à luta entre Eros e Tanatos. Contudo, a criança demonstra, em certas ocasiões, que mantém preservada sua capacidade de retomar seu crescimento e desenvolvimento, uma vez que consiga superar os conflitos por que passa e que parecem estar neste momento bastante salientados.</p>

## PARTICIPANTE 4: Léo.

<b>PRÉ - TESTE:</b> Janeiro/ Fevereiro de 1998	<b>PÓS - TESTE:</b> Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 21/3/89 – IDADE: 8 anos e 10 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 17 Percentil: &gt; P<sub>25</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente médio”.</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - justifica os medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contraprova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia.</p> <p><b>CAT:</b> demonstra certa dificuldade em realizar a tarefa a ela solicitada, levando-nos a suspeitar de suas dificuldades de relacionamento com o meio externo, observando-se também pobreza de conteúdos marcados por um campo intelectual afetado. Seu mundo mental atual apresenta-se persecutório, com fantasias de perseguição, destruição, aniquilamento e ausência da exposição de seus sentimentos. As figuras sexuais internalizadas parecem estar mal definidas, principalmente em comparação a figuras infantis que se apresentam frágeis e em necessidade de sentir-se protegida, aconchegada, acalantada. Observa-se, em suas fantasias, comportamentos que parecem ser regressivos, ligado a situações entre forças sentidas como más e com conseqüente punição física, denotando certa violência. Suas fantasias de desconhecimento sexual, vividas como persecutórias, deixam-na em estado de confusão mental. Uma vez que consegue exteriorizar suas necessidades de aconchego, parece ter condições de buscar com auxílio externo, superar seus conflitos e alcançar um desenvolvimento mais adequado.</p>	<p>IDADE: 9 anos e 10 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 27 Percentil: P<sub>75</sub> CLASSIFICAÇÃO: “definidamente acima da média”.</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação e reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> alfabético com erros de ortografia.</p> <p><b>CAT:</b> parece estar vivendo, neste momento, um luto pelo seu crescimento que, por vezes, pode levá-lo a buscar uma regressão a períodos mais remotos. Observa-se o desligamento da simbiose parental. O conflito de ordem emocional evidencia-se, neste momento, em forte necessidade de compreensão e apoio, contudo, por vezes, vê-se perseguido por suas fantasias o que torna necessária a sensação de aconchego e acolhimento (aceitação). O conflito com as figuras parentais parece estar sendo vivido através da busca de soluções mágicas ofertando, no momento, certa onipotência à figura masculina e exclusão da figura feminina. Parece apresentar, no momento, boas e adequadas condições de superação de seus conflitos, o que poderá levá-lo a um desempenho adequado.</p>

## PARTICIPANTE 5: Tina.

<b>PRÉ – TESTE:</b> Janeiro/ Fevereiro de 1998	<b>PÓS - TESTE:</b> Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 3/11/88 – IDADE: 9 anos e 2 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 13 Percentil: P<sub>10</sub> CLASSIFICAÇÃO: “definidamente abaixo da média”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Não conserva (não admite a igualdade inicial). CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: faz por ensaio e erro</p> <p>a. Intercalação: fracassa na intercalação</p> <p>b. Contraprova: fracassa na contra prova. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>CONCLUSÃO: transição do período pré-operatório para operatório</p> <p><b>ESCRITA:</b> transição do período pré-silábico para silábico</p> <p><b>CAT:</b> parece demonstrar sinais de certa dificuldade na área intelectual, que também pode ser observado através de um mundo de fantasias empobrecido. Outro fator relevante é a ausência de figuras masculinas marcantes, favorecendo assim sua fantasia de sobrevivência provinda, principalmente, da figura feminina. Isto talvez explique certa regressão presente em seu comportamento, que parece estar voltado a fases primárias de desenvolvimento, observado por ligações simbióticas. Situações novas ou desconhecidas levam-na a utilizar-se de mecanismos de resistência, podendo até mesmo impulsionar a um sentimento de solidão, ambivalência de sentimentos e menos valia. Nestes momentos, utiliza-se também do mecanismo de cisão, como meio de defesa psíquica. Sente o meio externo como ameaçador, onde se fazem presentes figuras autoritárias e persecutórias. A punição, portanto, provém deste meio ameaçador, que parece viver como algo que intervém em seu desenvolvimento psíquico - emocional. Contudo, observa-se ainda a presença de áreas preservadas, que nos apontam como meios facilitadores de auxílio a um desenvolvimento mais adequado desta criança.</p>	<p>IDADE: 10 anos e 3 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 21 Percentil: &gt; P<sub>25</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente médio”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de Quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: reversibilidade. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: reversibilidade e compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> período alfabético com trocas fonéticas e ortográficas.</p> <p><b>CAT:</b> parece apresentar certa dificuldade em expressar seus sentimentos. Há momentos em que notamos a quase total ausência da realização da tarefa solicitada, resumindo-se apenas na descrição do quadro apresentado, o que nos leva a crer no uso de mecanismos bastante reprimidos. O mundo parece apresentar certa obrigatoriedade de ações e omissão de sentimentos. Ao viver o conflito com as figuras parentais, sente como se os sentimentos aflorados fossem os de uma verdadeira guerra interna, vividos como sentimento de abandono e solidão. Contudo, parece estar conseguindo uma certa identificação com as figuras parentais. A ameaça que o meio externo oferece e onde as pessoas parecem não ter papéis definidos, faz com que seu mundo mental, utilize-se de mecanismos de defesa, principalmente, a negação e cisão. Concluindo, observamos que fantasias internas de abandono, persecutoriedade e solidão, transformam-se em medo e dificuldade de controlar suas necessidades, dificultando suas relações com o meio externo. Contudo, estes conflitos poderão ser superados, caso a criança continue obtendo auxílio de especialistas.</p>

## PARTICIPANTE 6: Olavo.

PRÉ – TESTE: Janeiro/ Fevereiro de 1998	PÓS - TESTE: Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 20/5/87 – IDADE: 10 anos e 8 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 20 Percentil: &gt; P<sub>25</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente médio”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: Faz coleção não figural. Não quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>d) Seriação: Série: faz por ensaio e erro</p> <p>a. Intercalação: ensaio e erro</p> <p>b. Contra prova: fracassa na contra prova. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>CONCLUSÃO: transição do período pré-operatório para operatório</p> <p><b>ESCRITA:</b> transição do período pré silábico para silábico</p> <p><b>CAT:</b> parece estar vivendo neste momento, muito ameaçado pelo meio externo, que vivencia como persecutório e punitivo. Isto parece demonstrar-se através de sentimentos de abandono, solidão e vazio, podendo estar vivendo tudo isto como forças enfraquecedoras de seus mecanismos internos. A figura materna parece estar sendo introjetada como principal mantenedora da família e provedora de bons sentimentos. A figura masculina é internalizada como detentora de poder que, por sua vez, é fonte geradora de raiva, rancor, trazendo à tona um sentimento de menos valia e que impulsiona o uso de mecanismos, tais como formação reativa e anulação. Concluindo, observa-se que existe em si uma força que o impulsiona a lutar e procurar a vitória em suas lutas internas, embora busque, com frequência, saídas mágicas para seus conflitos.</p>	<p>IDADE: 11 anos e 8 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 22 Percentil: P<sub>25</sub> CLASSIFICAÇÃO: “definidamente abaixo da média”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Conserva - argumento: compensação. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>c) Classificação: quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: êxito. CLASSIFICAÇÃO: OC</p> <p>CONCLUSÃO: período operatório concreto</p> <p><b>ESCRITA:</b> Escrita: período silábico - apresenta valor sonoro – vogais.</p> <p><b>CAT:</b> parece, neste momento, apresentar suas estórias com características essenciais, demonstrando certa adequação intelectual, embora sejam observados certos bloqueios emocionais. O mundo externo parece ser, com certa frequência, aniquilador, provedor de sentimentos ambivalentes, de perdas e abandono e busca fontes de soluções através dos mecanismo de formação reativa, negação e anulação. Quanto às figuras parentais, o lado masculino aparece como construtor e provedor de cuidados básicos, mas denotando um lado mental doentio; enquanto a figura feminina omite situações, negando-as e aparece como dependente da masculina. Contudo, através de um mundo de fantasias bem sucedido, a criança busca meios para que possa vivenciar esta experiência de maneira adequada. Mais uma vez a figura masculina parece surgir como atuante e participativa, no que se refere ao seu mundo de emoções, não deixando de buscar soluções mágicas para suas dificuldades. Finalizando, observa-se que através de uma falsa sensação de persecutoriedade, encontra forças para encarar o que o amedronta, embora faça uso da punição como defesa, além da contínua busca de soluções mágicas.</p>

## PARTICIPANTE 7: Ruth.

PRÉ-TESTE: Janeiro/ Fevereiro de 1998	PÓS-TESTE: Fevereiro de 1999
<p>D. N.: 18/8/87 – IDADE: 10 anos e 5 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 9 Percentil: P<sub>5</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente deficiente”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): Não conserva (admite a igualdade inicial). CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Não conserva (não admite a igualdade inicial). CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>c) Classificação: faz coleção não figural. Não quantifica a inclusão. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>d) Seriação: Série: êxito - não justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: fracassa na intercalação</p> <p>b. Contraprova: faz pares e trios. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>CONCLUSÃO: período pré-operatório</p> <p>ESCRITA: período pré-silábico</p> <p>CAT: parece estar, no momento, com sérias dificuldades em relacionar-se com o meio externo, o que pode ser observado através de sua postura assumida diante da solicitação feita, mostrando muita dificuldade em formar estórias, limitando-se quase que apenas em descrever as pranchas apresentadas. O fato acima relatado pode levar-nos a crer que encontra dificuldades em sentir-se à vontade, onde o meio parece ser bastante persecutório e ameaçador, denotando-se uma intensa resistência em inserir-se neste meio. Um leve indício de que pode se sentir cuidada e que demonstra, sutilmente, um impulso em tentar se expor, nos leva a imaginar que possa ultrapassar estas dificuldades, uma vez que seja estimulada e tratada visando assim a superação dos conflitos observados.</p>	<p>IDADE: 11 anos e 6 meses</p> <p><b>TESTE DAS MATRIZES COLORIDAS:</b> Pontuação: 12 Percentil: P<sub>5</sub> CLASSIFICAÇÃO: “intelectualmente deficiente”</p> <p><b>PROVAS PIAGETIANAS:</b></p> <p>a) Conservação de quantidades discretas (fichas): transição - admite a igualdade inicial, porém ao modificar a configuração ora nega que houve alteração na quantidade e ora afirma que houve mudança. CLASSIFICAÇÃO: T</p> <p>b) Conservação de quantidades contínuas (massa): Não conserva - admite a igualdade inicial, porém se modifica a configuração, diz que modifica a quantidade. CLASSIFICAÇÃO: PO</p> <p>c) Classificação: faz coleção não figural. Quantificação da inclusão: dúvida - ora nega e ora afirma. CLASSIFICAÇÃO: T</p> <p>d) Seriação: Série: êxito- justifica medianos</p> <p>a. Intercalação: êxito</p> <p>b. Contra prova: faz por ensaio e erro. CLASSIFICAÇÃO: T</p> <p>CONCLUSÃO: transição do período pré-operatório para operatório concreto</p> <p>ESCRITA: transição de pré-silábico para silábico</p> <p>CAT: demonstra neste momento que seu estado de ego remete a sentimentos ambíguos. Mostra, também, que necessita de auxílio e cumplicidade para que consiga comunicar e expressar-se com o meio, sendo que desta maneira obtém certo êxito. Observamos que a experiência triádica estaria sendo vivida como se fosse uma brincadeira, buscando negar os sentimentos por ela evocados. Situações conflitivas parecem ter marcado seu desenvolvimento, tendendo a uma fixação, possivelmente na fase anal, contudo parece buscar forças que a auxiliem na solução destes conflitos, embora sinta-se ainda um pouco impotente com relação a estas soluções. Internamente, mostra certa tendência à criação de fantasmas que a perseguem, trazendo à tona sentimentos de abandono, exclusão, impotência e fragilidade, com uma vivência de fantasias sexuais persecutórias que a remetem ao desejo de negar esta existência. Há ainda a presença de sentimentos de inutilidade que a colocam em uma posição de pequenez e falta de importância. Concluindo, embora com certa fragilidade, observa-se que, internamente, mostra possibilidade em sua capacidade de sentir-se necessária aos outros, lutando assim para superar sentimentos de menos valia, mas com chances de encontrar meios que a fortaleçam e favoreçam para um enriquecimento de sua personalidade e conseqüentemente de seu desenvolvimento afetivo-emocional.</p>

## **CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Cada uma dessas crianças chegou para o atendimento em momentos diferentes do desenvolvimento psíquico, sobretudo no que se refere à estruturação do ego e com necessidades pessoais próprias. Cada uma evoluiu dentro de suas possibilidades. Quatro delas parecem ter conseguido superar os conflitos que as estavam paralisando. Três delas (Olavo, Tina e Ruth), no entanto, foram orientadas a prosseguir o processo terapêutico com outra psicóloga, após o encerramento do trabalho com a terapeuta - pesquisadora.

Não podemos afirmar que houve uma influência direta das narrativas dos contos de fada na superação das dificuldades de aprendizagem das crianças atendidas, uma vez que existiu, ao longo do processo, uma série de variáveis que impossibilitam estabelecer qualquer relação unívoca de causa e efeito. Mesmo porque uma pesquisa qualitativa como esta não permite o estabelecimento desse tipo de relação entre as variáveis estudadas.

As crianças estiveram durante o atendimento inseridas nas escolas, relacionando-se com outras crianças, com seus professores e com seus familiares. Mudanças e estimulações diversas aconteceram a todo momento. Muitas variáveis podem ter influenciado o desenvolvimento e a aprendizagem escolar dessas crianças. Não controlamos, por exemplo, as metodologias de ensino utilizadas pelos diferentes professores e sabemos que esta é uma variável que interfere no processo ensino - aprendizagem (CAMPBELL E STANLEY, 1979, p. 14 - 22).

Inúmeros fatores estão envolvidos e influenciando o desenvolvimento infantil e o que se busca nesse trabalho é compreender o modo como esses fatores se entrelaçam e colaboram para a configuração da realidade observada.

Observamos que as crianças deste estudo, uma mais e outras menos, evoluíram cognitivamente durante o processo terapêutico. Melhoras no rendimento escolar foram observadas pelos professores e relatadas aos pais das crianças.

A própria avaliação realizada no pós - teste evidencia uma melhora nas respostas das crianças em relação ao pré - teste. De certo modo, o processo terapêutico com os contos de fada foi bem sucedido; porém, é preciso salientar que a grande influência aconteceu no nível afetivo. Foi possível observar melhoras significativas das crianças em relação aos

seus relacionamentos familiares, na superação de seus medos, no desenvolvimento da auto-estima, no desenvolvimento da autoconfiança, liderança, criatividade, iniciativa.

Se considerarmos que, pela avaliação realizada inicialmente, problemas de ordem afetiva e transtornos emocionais estavam prejudicando a aprendizagem dessas crianças, ao oferecermos um ambiente que lhes possibilitasse a expressão de seus sentimentos, afetos e emoções, permitimos que elas se abrissem às experiências proporcionadas pelo meio, o que pode ter favorecido uma mudança na percepção do ambiente familiar e escolar, o que, por sua vez, pode ter favorecido a aprendizagem acadêmica.

O participante 1, Giovani, apresentou melhora em relação à queixa inicial, como se pode verificar através dos relatos da mãe nas reuniões com a terapeuta – pesquisadora durante o processo analítico.

No pré-teste, aos 8 anos e 6 meses, Giovani obteve classificação “definidamente abaixo da média na capacidade intelectual” e encontrava-se em transição para a operatoriedade. Suas estórias no CAT eram curtas e pobres em conteúdo. No pós-teste, aos 9 anos e 7 meses, obteve classificação “intelectualmente médio” na capacidade intelectual e encontrava-se no período operatório concreto. Suas estórias (no CAT) apresentavam encadeamento narrativo e conteúdo mais rico.

As evoluções observadas entre pré e pós-teste confirmam as observações realizadas, de sessão a sessão, durante o processo psicoterapêutico com contos de fada.

No que se refere aos processos internos avaliados através do CAT, observa-se que no pré-teste, Giovani manifestava sentimentos de perda, solidão e competição. A figura materna era percebida como provedora, mas internalizada com ausência de sentimentos, a figura paterna aparecia idealizada e o conflito em relação a estas duas figuras manifestava-se em fantasias com finais punitivos, sendo que seu meio ambiente era percebido persecutoriamente. No pós-teste, aparece a necessidade de formar vínculos que o fortaleçam. Sente-se amparado, embora dependente em relação tanto à sobrevivência física como emocional, busca meios para vencer seus conflitos internos, apesar do conflito entre a figura masculina e feminina ainda não ter sido solucionado, necessitando de aceitação e aprovação de suas atitudes. Isso indica que houve um fortalecimento do ego, que passou a buscar meios para lidar com suas dificuldades e conflitos.

O participante 2, Rodolfo, também apresentou evoluções, como pudemos verificar no decorrer deste capítulo. Chegou para atendimento com a queixa de que não gostava de ir à escola, pedia para que o tirassem da escola e esquecia o que aprendia com facilidade. Era nervoso e violento em suas brincadeiras com os colegas e irmão mais novo. Gostava de viver situações de perigo: montava cavalos e saía em disparada, dirigia trator e insistia em dirigir o caminhão do pai. Também usava mamadeira e tinha medo de dormir sozinho, desde uma crise convulsiva; por isso dormia com o pai, apresentando pesadelos e sonambulismo.

Durante o processo terapêutico, essas queixas foram minimizando-se. Rodolfo deixou a mamadeira, passou a dormir sozinho e a ter uma relação melhor com escola e professora, aprendendo a lidar melhor com sua agressividade, o que o ajudou a se relacionar melhor com seus colegas e com o irmão. Os pesadelos e o sonambulismo, que era intenso (chegava a levantar cinco vezes por noite), também deixaram de ocorrer.

No pré-teste, com 10 anos e 11 meses, Rodolfo apresentava classificação “intelectualmente médio” na capacidade intelectual, porém com percentil próximo a 25; no pós-teste, com 11 anos e 11 meses, a classificação permaneceu a mesma, porém sua pontuação ficou dentro do percentil 50, o que indica uma evolução dentro da mesma classificação. No pré-teste, encontrava-se em transição para a operatoriedade, no pós-teste apresentou condutas operatórias.

No CAT, apresentou dificuldade em elaborar seu raciocínio, no pré-teste. No pós-teste, suas narrativas apresentavam qualidade de expressão intelectual e emocional. No pré-teste, apresentava fragilidade na relação com o meio externo (note-se que, mais tarde, ele desenharia a casa de palha ao ouvir a história dos três porquinhos), necessidade de aprovação e confirmação de seus atos e percepções, sentimentos de menos-valia, agressividade e desejo de vingança. Apareceram também conflitos relacionados aos perigos do meio externo que eram vividos como negação da realidade (note-se que Rodolfo insistia em dirigir o trator e o caminhão do pai, montar a cavalo e sair em disparada). No pós-teste, apresentava necessidade de aceitação menos rígida, fortalecimento do ego, que busca soluções internas para suas dificuldades e conflitos, embora ainda percebesse o meio como ameaçador e persecutório. Os resultados observados no pré-teste e no pós-teste confirmam as evoluções descritas ao longo das sessões de psicoterapia.

O participante 3, Juca, chegou para atendimento com queixa de mau aproveitamento escolar e com um pedido para avaliação e encaminhamento para classe especial. Apresentava sonambulismo e pesadelos. Tinha medo de dormir sozinho no próprio quarto. Dormia na sala e sua mãe tinha que se deitar ao seu lado até ele pegar no sono. Apresentava dor de estômago na escola e em casa, com quadro de gastrite, segundo diagnóstico médico e estava em tratamento há algum tempo, sem apresentar melhora. Em casa, os pais o achavam nervoso e ciumento (ciúmes dos sobrinhos mais novos). Pelo que consta, essas queixas foram superadas. No início do tratamento, freqüentava uma classe para alunos fracos. Durante o tratamento, por iniciativa da própria professora e da escola, passou a freqüentar o grupo de alunos mais fortes, segundo relato da própria professora, com possibilidade de avançar para outra série (passá-lo da 2<sup>a</sup>. série para a 3<sup>a</sup>. série - o que não aconteceu). Pesadelos e sonambulismo, bem como a dor de estômago deixaram de ocorrer. Passou a dormir no quarto sozinho, apesar de manter a luz acesa. Diminuíram também os ciúmes que tinha de seus sobrinhos.

Ao analisarmos os resultados das avaliações realizadas, observamos que, no pré-teste, com 9 anos e 8 meses, Juca obteve classificação “definidamente abaixo da média na capacidade intelectual”; no pós-teste, com 10 anos e 9 meses, esta classificação se manteve, entretanto, verificou-se que seu resultado passou do percentil > 5 para o percentil 10. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, encontrava-se, no pré-teste, em transição para a operatoriedade; no pós-teste, apresentava condutas operatórias.

No aspecto afetivo, avaliado pelo CAT, evidenciava no pré-teste, uma influência negativa das fantasias, prejudicando seu desenvolvimento intelectual, necessidade de aprovação externa, sentimentos de competição e de ser subjugado, além de conflitos com as figuras parentais idealizadas. No pós-teste, seus conflitos continuavam intensos, evidenciando certa confusão interna enquanto lutava para superar suas dificuldades, oscilando entre o apego simbiótico às figuras parentais e a retomada de seu crescimento.

Esse aspecto oscilante manifestava-se durante as sessões terapêuticas, após ouvir as histórias, quando manifestava suas identificações com personagens e situações. Na história dos três porquinhos, por exemplo, gostaria de ser o lobo e também o porquinho esperto, gostaria de morar na casa de tijolos porque é forte, mas também na casa de palha porque é refrescante. Apesar das dúvidas e insegurança, Juca conseguiu apresentar comportamentos

adaptativos, que passaram a ser reconhecidos pela escola que o colocou em um grupo de alunos “fortes”, correspondendo às suas necessidades de aprovação externa.

Léo, participante 4, apresentava queixas de dificuldades de aprendizagem, era medroso e inseguro, não dormia à noite e apresentava ciúmes exagerados da mãe. Isolava-se das crianças e chorava com facilidade. Não gostava de ir à escola, reclamava de dor de barriga, chorava para que a mãe não o mandasse à escola e apresentava crises de tosse. Dormia com a mãe, no quarto do casal e, às vezes, com a irmã mais nova, na própria cama dela. Usava chupetas, não tomava banho sozinho, não se vestia sozinho, não escovava os dentes sozinho e roía as unhas. A mãe achava-o tímido e agitado. Não gostava que o pai e a mãe ficassem sozinhos e apresentava grande curiosidade sexual.

Apesar da mãe ter conseguido observar as mudanças ocorridas em seu filho somente com a ajuda da empregada, consta que houve mudanças no comportamento de Léo. Segundo relatos da própria mãe, ele deixou de apresentar crises de tosse e dor de barriga na hora da escola, não chorava para ir à escola, apesar de dizer abertamente que não gostava da escola e muito menos de estudar. Ficou mais independente, pois passou a fazer sua higiene pessoal sozinho. Deixou de usar chupeta. Passou a dormir na sua própria cama. Deixou de ter ciúmes da mãe com o pai e da mãe com sua irmã mais nova. Era muito amigável no grupo de terapia. Não se isolava, não era agitado e nem tímido.

No pré-teste, com 8 anos e 10 meses, obteve classificação “intelectualmente médio”, com percentil > 25, sendo que no pós-teste, com 9 anos e 10 meses, sua classificação passou para “definitivamente acima da média”, com percentil 75. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, não apresentava defasagens já no pré-teste, mantendo-se operatório no pós-teste.

Observou-se através do CAT, no pré-teste, que seu funcionamento intelectual encontrava-se afetado, com dificuldade para corresponder às solicitações do meio externo. Apresentava fantasias persecutórias, inclusive no aspecto sexual (note-se seu ciúme dos pais e sua curiosidade sexual) e necessidade de proteção e aconchego. No pós-teste, o CAT revela o desligamento da simbiose parental e a percepção de que os impulsos internos podem ser controlados. Apesar da necessidade de acolhimento e aconchego, os conflitos vivenciados podem ser superados, pois parece ter havido um fortalecimento do ego.

Tina, participante 5, foi encaminhada com queixa de dificuldades de aprendizagem e pedido de avaliação para encaminhamento à classe especial. Era desinteressada pelas tarefas escolares e, segundo a mãe, só queria brincar. Era tímida e apática. Tina apresentou evoluções cognitivas e afetivas, no decorrer do processo analítico. Apresentou maior interesse pela escola, mas se mantinha apática frente a situações de vida que exigiam dela uma outra atitude. Apanhava e não se defendia. Escondia-se atrás da mãe. Era esta que deveria defendê-la quando apanhava de seus colegas na escola. Inicialmente, o irmão era muito agressivo com ela. Este quadro se modificou no decorrer do processo, o irmão passou a tratá-la melhor, porém ela passou a agredi-lo. Fixada no pai, tinha ciúmes dele com a mãe; dizia que ela, Tina, era a namorada do pai, quadro este que se manteve até o final do processo terapêutico.

Tina foi uma das crianças encaminhadas a outra terapeuta para dar continuidade ao tratamento quando o nosso trabalho terminou.

No pré-teste, com 9 anos e 2 meses, obteve classificação “definidamente abaixo da média na capacidade intelectual”, estando seus resultados no percentil 10. No pós-teste, com 10 anos e 2 meses, seus resultados enquadraram-se na classificação “intelectualmente médio”, com percentil maior que 25. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, encontrava-se, no pré-teste, em transição para a operatoriedade, tendo evoluído para a operatoriedade, no pós-teste.

Na escrita, encontrava-se, no pré-teste, em transição para o nível silábico de compreensão do sistema alfabético de escrita, tendo evoluído para o nível alfabético, no pós-teste, com trocas fonéticas e ortográficas.

Suas dificuldades intelectuais foram reveladas no pré-teste com o CAT, que também evidenciou um mundo de fantasias empobrecidas, além de um vínculo simbiótico com a figura materna e indícios de condutas regredidas a fases anteriores do desenvolvimento, dificuldade em lidar com situações novas, apresentando resistência e sentimentos de menos valia. Percebia o meio exterior como ameaçador, onde viviam pessoas autoritárias e persecutórias (cabe ressaltar que sua mãe era uma pessoa bastante autoritária e agressiva, que chegava a agredir a filha na sala de espera do ambulatório).

No pós-teste, o CAT indicou dificuldade de expressão de sentimentos, pelo uso da repressão, enquanto travava-se um intenso conflito interno, com sentimentos de abandono e

solidão, embora estivesse conseguindo uma certa identificação com as figuras parentais. O meio externo ameaçador acabava associando-se a fantasias de abandono e persecutoriedade, com sentimentos de medo, o que prejudicava sua relação com o mundo externo.

Houve indicação de continuidade do processo terapêutico, pois, a despeito das evoluções observadas, era uma criança que apresentava dificuldades de expressão, de relacionamento interpessoal, malcuidada, obesa e com uma expressão facial de infelicidade, inibida e sem iniciativa, submissa a uma mãe – madrasta.

O participante 6, Olavo, apresentava queixa de dificuldades de aprendizagem e pedido de avaliação e encaminhamento à classe especial. Não fazia a lição da escola, trepava na mesa e nas cadeiras da classe, brigava com os colegas, era agressivo em casa, com os irmãos. Por iniciativa da própria escola, passou a freqüentar uma classe especial, sem o resultado da avaliação e, por iniciativa também da escola, deixou de freqüentar a classe especial no final do processo terapêutico.

Olavo apresentou poucas evoluções cognitivas e mesmo afetivas. Foi encaminhado a outra psicóloga para continuar o processo terapêutico.

No pré-teste, com 10 anos e 8 meses, obteve classificação “intelectualmente médio”, mas, no pós-teste, com 11 anos e 8 meses, seu resultado classificou-se em uma categoria inferior, “definidamente abaixo da média”. Embora tivesse uma pontuação maior no pós-teste, seu resultado, comparativamente ao de outras crianças de sua faixa etária, ficou abaixo do esperado. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, no pré-teste encontrava-se em transição para a operatoriedade, tendo evoluído para a operatoriedade, no pós-teste.

Sua compreensão do sistema alfabético de escrita encontrava-se, no pré-teste, em transição para o nível silábico, tendo evoluído para o nível silábico, no pós-teste, o que indica uma pequena evolução em relação ao tempo de escolaridade, uma vez que o objetivo principal das séries iniciais do ensino é a alfabetização.

Quanto aos aspectos afetivos, o CAT revelava, no pré-teste, uma percepção do mundo externo como ameaçador, persecutório e punitivo, com sentimentos de abandono, solidão e vazio interno, evidenciando o enfraquecimento dos recursos psíquicos. O conflito, que buscava superar ativamente, em relação às figuras parentais, envolvia o medo de perder

a mãe, internalizada como provedora, ao lado de sentimentos de raiva e rancor em relação ao pai, internalizado como figura de poder. No pós-teste, o CAT evidenciava certa adequação intelectual, porém, com bloqueios emocionais. O meio externo ainda era percebido como ameaçador, porém, a percepção das figuras parentais modificou-se, sendo a figura masculina evidenciada como provedora, apesar de apresentar aspectos doentios, enquanto a figura feminina aparecia como dependente da masculina.

Cabe destacar o enriquecimento do mundo interno de fantasias, através do qual, de acordo com os resultados do CAT, a criança buscava solucionar seus conflitos de maneira adequada.

Ruth, participante 7, foi encaminhada ao atendimento por apresentar dificuldade de aprendizagem. Era repetente por 4 anos na 1ª. série e a escola solicitava orientação para realizar o trabalho com ela na própria escola. Sua mãe dizia que ela era nervosa e agitada. Quando contrariada, quebrava o que tinha na frente. Usava mamadeira (mamava três mamadeiras por dia), recusava alimentação, somente aceitava comer miojo, usava chupeta, era agressiva com seus colegas, por isso não tinha muitos amigos.

No decorrer do processo terapêutico, deixou de usar chupeta e mamadeira, aprendeu a controlar a sua agressividade. Quando contrariada, aceitava, não brigava e continuava brincando normalmente. Começou a se alimentar melhor.

No que se refere aos resultados das avaliações realizadas, obteve classificação “intelectualmente deficiente” no pré-teste, com 10 anos e 5 meses, o que se manteve no pós-teste, com 11 anos e 6 meses. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, encontrava-se no período pré-operatório, no pré-teste, tendo evoluído para a transição para a operatoriedade, no pós-teste.

Em relação à escrita, encontrava-se no nível pré-silábico de compreensão do sistema alfabético, evoluindo para transição para o período silábico, no pós-teste.

O CAT apontou no pré-teste, uma grande dificuldade em se relacionar com o meio externo, ao lado de uma percepção desse meio como ameaçador e persecutório, resistindo a inserir-se nele e necessitando de ajuda para superar suas dificuldades e sentir-se cuidada. No pós-teste, o CAT indicou ambigüidade de sentimentos, fixação em fases anteriores do desenvolvimento, sentimentos de abandono, exclusão, impotência e fragilidade, inutilidade

e menos valia. Entretanto, evidenciava possibilidade de superação desses conflitos, desde que pudesse sentir-se necessária a outras pessoas.

Apesar das evoluções apresentadas havia muito por ser feito, por isso, foi encaminhada a outra psicoterapeuta para dar continuidade ao trabalho que havíamos iniciado.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SECÃO CIRCULANTE

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A poor boy goes out into a wintry forest to collect wood on a sled. In the snow he finds a tiny key and near it an iron box. The boy inserts the key. He turns it. He lifts the lid. That is where the story ends. For once the brothers (Grimm) avoid a tidy ending. Instead, they have issued a golden invitation, since accepted by countless readers, to open the brother’s books with the key of the imagination. Only then can readers discover what wonderful things await them.” (O’Neill, on line, 2000, p. 11 - 12)*



Ao desenvolvermos esta pesquisa, partimos dos seguintes pressupostos:

- a) os contos de fada podem representar, simbolicamente, a vida das pessoas, seus problemas existenciais e suas possíveis soluções;
- b) os contos de fada podem contribuir para que a criança, ao ouvi-los e revivê-los, encontre perspectivas de solução para suas dificuldades emocionais e para suas dificuldades de aprendizagem;
- c) as dificuldades de aprendizagem podem ser manifestações de conflitos que paralisam a ação e inibem o crescimento psíquico por constituírem-se em dificuldades para atender às exigências do mundo real, externo, que se contrapõem a certas necessidades do mundo interno da criança;
- d) alcançando maior equilíbrio psíquico, as crianças poderiam enfrentar, mais adequadamente, suas dificuldades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Consideramos que a principal função dos contos de fada realiza-se no nível afetivo, ao oferecer meios para a criança lidar, simbolicamente, com seus sentimentos, seus desejos, suas fantasias, seu mundo interno (GARCIA GIGLIO, 1991, p. 77), através de uma rica multiplicidade de situações que permitem aos ouvintes a identificação com alguns dos personagens, como por exemplo, o herói que luta contra suas próprias dificuldades, elabora seus conflitos e derrota seus monstros.

Julgamos que os contos de fada são formas simbólicas pelas quais a psique se manifesta, podendo assim contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança e que a utilização dos contos de fada na psicoterapia poderia possibilitar a ela a compreensão do doloroso processo de crescimento e desenvolvimento, oferecendo-lhe uma via mais apropriada para expressão de seus conflitos, objetivando-os e permitindo, assim, a sua superação em busca de formas mais adequadas de adaptação à vida.

Na nossa opinião, as “dificuldades de aprendizagem” representam um conflito entre certas necessidades do mundo interno e as exigências do mundo real, que se contrapõem entre si. Como ocorre em outras situações difíceis, o conflito, por consumir grande quantidade de energia psíquica, paralisa, inibe a ação, desestruturando toda a conduta da pessoa, conduzindo a respostas inadequadas às solicitações tanto do meio externo quanto do mundo interno, sendo necessário encontrar vias adequadas para a simbolização dos

conteúdos psíquicos envolvidos, o que permitiria a superação do conflito e a restauração do fluxo de energia psíquica.

Propusemos como objetivos os seguintes:

- a) oferecer vias adequadas para expressão de necessidades do mundo interno da criança (fantasias, desejos, sentimentos, pensamentos, expectativas) mediante a oportunidade de ouvir narrativas de contos de fada e identificar-se com heróis e personagens desses contos;
- b) analisar as manifestações das crianças (verbalizações, desenhos, modelagens, dramatizações) e suas possíveis mudanças ao longo do período de intervenção, diante da narrativa de contos de fada, tendo como referencial a Psicologia Analítica de C. G. JUNG, considerando-as como indicadoras de processos psíquicos subjacentes;
- c) observar a ocorrência ou não de modificações no comportamento das crianças estudadas em relação às queixas apresentadas nas entrevistas iniciais e entre os resultados das avaliações iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste);
- d) verificar se as crianças estabeleciam conexão entre o conto de fada e suas vidas pessoais, em casa ou na escola.

Esperávamos que a vivência das narrativas dos contos de fada ajudasse as crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem a alcançar maior equilíbrio de suas forças internas tornando-as mais tranquilas e mais receptivas, conforme afirma GARCIA GIGLIO (1991, p. 78), e que pudessem enfrentar, mais adequadamente, suas dificuldades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Não pretendíamos abordar as dificuldades de aprendizagem geradas por um fator estrutural da inteligência, mas sobretudo as dificuldades de aprendizagem geradas pelo comprometimento afetivo que poderia dificultar o funcionamento cognitivo. Acreditávamos que, enquanto problemas afetivos comprometessem grande parte da libido para resolução dos mesmos, não haveria energia suficiente para impulsionar as crianças a buscarem a aprendizagem.

Há algum tempo, vínhamos estudando a contribuição dos contos de fada para a Psicologia. BETTELHEIM (1980) relata o uso dos contos de fada com crianças gravemente comprometidas afetivamente e as contribuições que lhes foram trazidas pelas narrativas. DIECKMANN (1986) enfatiza sua utilização no Oriente, para ajudar pessoas mentalmente

desorientadas, bem como na educação das crianças. PAVONI (1989) enfatiza a contribuição dessas histórias para seus alunos adolescentes, não só no aspecto afetivo mas também no cognitivo, afirmando que as narrativas os ajudaram a compreenderem melhor as matérias escolares. GARCIA GIGLIO (1991) relata experiência semelhante com seus alunos de uma escola particular, quando lecionava Língua Portuguesa. Na prática da psicoterapia analítica junguiana, costuma-se utilizar contos de fada em consultório, com pacientes adultos e crianças. PINHEIRO (1995), entre nós, desenvolveu um estudo utilizando contos de fada pessoais como recurso auxiliar nesta modalidade psicoterapêutica.

Entretanto, não é possível verificar a influência direta dos contos de fada na superação de dificuldades de aprendizagem, usando procedimento de pesquisa qualitativa, como é o nosso caso, mas é possível descrever e analisar as manifestações dos ouvintes, após a narrativa, e comparar essas manifestações com as apresentadas após sucessivas narrativas ao longo de um período determinado. Também é possível observar as condutas dos ouvintes estudados em outras situações fora do consultório, como em casa e na escola, ao longo do período em que a intervenção terapêutica está sendo realizada. Interessava-nos observar especificamente a conduta dos participantes no que se referia a dificuldades de aprendizagem, incluindo todos os sintomas envolvendo a escola: as atividades escolares, as professoras e demais profissionais, as tarefas para casa, a ida para a escola e assim por diante.

Os estudos sobre dificuldades de aprendizagem apresentam um vasto campo de conhecimento e de contradições em torno deste tema. Há muita contradição nas definições dos termos “dificuldade de aprendizagem”, “distúrbio de aprendizagem”, “problemas de aprendizagem”.

Grande parte dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem associa-as a falhas no ambiente escolar, envolvendo a formação dos professores, a infra-estrutura da escola, as metodologias de ensino (causas intra-escolares). Outros estudos atribuem suas dificuldades para aprender ao ambiente de vida dos alunos, incluindo a alimentação pobre, a carência de estímulos intelectuais no ambiente familiar, a organização familiar e financeira que resulta na baixa participação da família nos processos escolares (causas extra-escolares, pessoais ou familiares).

Na sua grande maioria, os autores brasileiros pareciam ter receio de falar de problemas emocionais relacionados às dificuldades de aprendizagem, talvez para não cometer erros anteriormente cometidos que resultavam em culpar a própria criança, sua carência e sua família por suas dificuldades. A abordagem dos fatores intra-escolares na produção das dificuldades dos alunos para aprender contrapunha-se à concepção da dificuldade de aprendizagem como uma patologia a ser tratada pela área da saúde, como um problema físico ou mental do aluno.

A despeito da mudança de foco, o resultado foi o mesmo, ou seja, a unilateralização do problema, pois se antes era um problema da criança, agora passava a ser um problema da escola.

Em nossa opinião, trata-se de levar em consideração que as dificuldades de aprendizagem não estão só na criança ou só no meio em que a criança está inserida, incluindo o meio escolar, mas sobretudo na *relação* entre a criança e o meio em que vive. Nesse sentido, o problema da dificuldade na escola sempre vai envolver um componente emocional: como a criança se sente ao não conseguir atender às expectativas do seu meio escolar (professores e colegas de classe) e familiar (os pais sempre têm uma expectativa em relação à aprendizagem do filho); como se sente consigo mesma, qual a sua auto-confiança, sua auto-valorização, quais os seus medos, quais as suas culpas, suas expectativas, suas possibilidades...

Apesar de toda a tentativa de estudiosos da área em detectar as causas do fracasso escolar no meio externo, pesquisas recentes indicam que as crianças que fracassam na escola sentem-se como as únicas responsáveis por este fracasso, entristecem-se por não conseguirem aprender, pela reprovação e pela frustração causada a seus pais. Os pais desses alunos também se sentem responsabilizados e pressionados pela escola, procuram serviços de saúde (médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos), ansiosos para que as dificuldades de seus filhos desapareçam do dia para noite. A relação entre escola e aluno, pais e filho, fica comprometida frente a dificuldades de aprendizagem na escola.

Estudos mais aprofundados sobre os fatores emocionais presentes nas dificuldades de aprendizagem devem ser realizados, para não continuarmos a cometer o mesmo erro de dividir a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva e acharmos que, na escola, no que

diz respeito a problemas escolares, somente a metade cognitiva está presente, colocando de lado tudo o que diz respeito à afetividade.

Não há dúvida de que a escola pode ser geradora do fracasso escolar do aluno. Há muitos erros dentro da instituição escolar que realmente prejudicam a aprendizagem de grande parte dos alunos. Por outro lado, as condições sociais e culturais da criança, realmente, dificultam a aprendizagem, pois muitas vezes a preocupação dos pais é com a sobrevivência e não com a aprendizagem, faltando estímulos e recursos. Porém, cabe à escola compreender e assumir seu compromisso, oferecendo condições para que todos os alunos aprendam e isto inclui a compreensão do aluno como uma pessoa, isto é, como uma totalidade, como um ser que pensa, sente, cria, sofre, modifica-se, desenvolve-se.

Através desta pesquisa, pudemos compreender que as crianças que estavam em atendimento apresentavam dificuldades emocionais que precisavam ser trabalhadas para favorecer-lhes melhor adaptação não só na escola, mas sobretudo, na vida. Os participantes da pesquisa, apresentavam queixas de dificuldades de aprendizagem que estavam associadas a fatores emocionais: eram crianças medrosas, dependentes, inseguras, agressivas, tímidas, sem iniciativa e embotadas diante da vida. Pudemos compreender o quanto estes comportamentos impediam a adaptação e a realização dessas crianças diante da vida. Há muitas crianças que apresentam comportamentos como os descritos acima, mas não apresentam dificuldades na escola. Cada criança tem o seu próprio jeito de lidar com as situações de conflito, umas vão bem na escola e até se adaptam regularmente à vida, apesar dos seus problemas emocionais, porém isso não acontece com todas as crianças. As crianças deste estudo são exemplos de crianças que possuem conflitos internos que acabam afetando toda sua vida, dentro e fora da escola.

GARCIA GIGLIO (1991) afirma que, ao ouvir contos de fada, as crianças encontram um melhor equilíbrio de suas forças internas, tornando-se mais receptivas e tranquilas. Os relatos dos pais das crianças que participaram deste estudo estão de acordo com essa autora, pois foi possível verificar mudanças significativas nas atitudes das crianças: aquelas que usavam mamadeira deixaram de usar ou diminuíram, consideravelmente, o seu uso; as que choravam, sentiam dor de barriga, de estômago ou de cabeça para ir, ou quando já estavam na escola, deixaram de apresentar esses problemas; as que se recusavam a ir à escola ou que fugiam dela modificaram estes comportamentos,

passaram a freqüentar a escola, a não faltar, a não mais pedir para faltar (antes do atendimento isto era comum), a fazer as tarefas da escola, a cuidar de seu material; aquelas crianças que eram ciumentas diminuíram seus ciúmes; as crianças que eram tidas como agressivas ou briguentas, assumiram um outro comportamento, mais adequado.

Ao mesmo tempo, o pós-teste evidenciou evoluções cognitivas nessas crianças, observadas nos resultados das Provas do Raciocínio Operatório e no Teste das Matrizes Coloridas, no qual, mesmo quando a classificação pela norma permanecia a mesma, foi possível observar ganhos em percentis, nos resultados de 5 das 7 crianças em atendimento. Este ganho em percentil não pode ser atribuído a efeito de aprendizagem do teste, pois o intervalo entre o pré e o pós-teste foi de um ano, aproximadamente, período longo durante o qual os participantes estiveram envolvidos em tarefas sem relação direta com a exigida pelo teste, dentro e fora do processo terapêutico. Além disso, esse instrumento foi construído de modo que a norma acompanha o crescimento em idade, sendo esperado que o resultado obtido por um sujeito permaneça estável, ao longo dos anos, pois o número de acertos aumenta com a idade, mas a escala de percentis é ajustada em relação às faixas etárias que abrangem cerca de um ano cada uma, o que resulta na estabilidade das classificações.

Por tais evidências, acreditamos que as narrativas dos contos de fada ajudaram essas crianças a apresentar essas evoluções, contribuindo para que elas encontrassem melhor equilíbrio em seus conflitos internos, ajudando-as a enfrentar com mais adequação suas dificuldades dentro e fora da escola.

Apesar das evoluções apresentadas pelas crianças, três delas foram orientadas a continuar o tratamento, pois suas dificuldades eram significativas, principalmente, no que dizia respeito ao desenvolvimento cognitivo, comprometendo seu sucesso na escola. Isto levou-nos a pensar que um atendimento psicoterapêutico, preponderantemente direcionado ao desenvolvimento emocional, é insuficiente para algumas crianças que apresentam dificuldades escolares, principalmente, quando estas dificuldades são acentuadas. Seria adequado conciliar o atendimento psicoterapêutico com um atendimento psicopedagógico, de modo que, ao mesmo tempo em que se trabalham os conflitos internos que dificultam a aprendizagem, ocorresse uma solicitação mais específica das habilidades relacionadas à

aprendizagem da leitura e da escrita e à construção do número, que são os focos principais da aprendizagem nos primeiros anos escolares.

Nosso trabalho consistiu em contar histórias às crianças e permitir que elas se expressassem quanto às narrativas, através de desenhos, massa de modelar ou argila, expressão oral ou escrita e dramatizações. Dessas expressões (oral, escrita, desenho, dramatização, modelagem) foi feito um recorte dos aspectos considerados interessantes para serem interpretados de acordo com o referencial junguiano e com os dados pessoais das crianças atendidas. Um outro observador poderia ressaltar outros significados, pois sabemos que o símbolo é polissêmico, isto é, possibilita inúmeras interpretações.

As amplificações feitas, a partir das manifestações das crianças durante o processo de intervenção terapêutica, revelaram-nos a dinâmica de seus conflitos e dificuldades e de sua busca de soluções no plano simbólico. As próprias crianças atendidas atribuíram ao trabalho com contos de fada um auxílio na modificação de algumas de suas condutas: Giovani disse que o conto ajudou-o na escola, a prestar mais atenção na professora; Rodolfo achou que o conto ajudou-o a não brigar mais com o irmão; Juca disse que o conto ajudou-o a prestar mais atenção e a aprender outros contos que não conhecia; Léo achou que o ajudou na escola, que a professora ficou melhor e ele com mais vontade de estudar; Tina achou que os contos a ajudaram na escola, apesar de não saber dizer como; Olavo achou que os contos o ajudaram a contar histórias, a modelar, a pintar, a desenhar, a ter amigos e a fazer teatro; Ruth achou que os contos a ajudaram a fazer teatro e a ir mais ou menos bem na escola, embora também não saiba dizer o motivo.

Isso revela que as crianças atendidas estabeleceram uma relação entre os contos de fada e suas vidas pessoais, em casa ou na escola, apesar de não saberem dizer claramente como ou porquê. Em nossa abordagem analítica, entendemos que esse dado é indicativo de um processo inconsciente ou apenas parcialmente percebido, conscientemente.

A bem da verdade, as modificações nas condutas das crianças atendidas neste estudo superaram nossas expectativas. Entretanto, há necessidade de outros estudos, com outros tipos de delineamentos de pesquisa, que permitam ampliar nossos conhecimentos acerca das possibilidades terapêuticas desse recurso milenar: o conto de fada.



## **SUMMARY**



Fairy-tales have been used for centuries not only as entertainment but also in children and youngsters education and in treatment of some physical and mental disorders in many cultures. In the field of Analytical Psychology of C.G. JUNG, fairy-tales are a pure and simple expression of unconscious contents and are interpreted and used in clinical practice, supporting children, teenagers and adults. Assuming this approach, we used 20 fairy-tales in grupal attendance of seven children, from 8 to 11 years old, in a public ambulatory of mental health. These children's parents had reported complaints of learning difficulties associated with other symptoms of psychic regression, such as: the use of feeding bottle, low tolerance of frustration, fixation in parental figures, among others. They were submitted to psychological assessment of cognitive and affective areas, before and after treatment, approximately after one-year interval between pre and post-test. Treatment consisted of narratives of fairy-tales along 33 weekly sessions, in the period between march 1998 and march 1999. After narrative children were asked to represent plastically, using different resources, the most appreciated part or the fairy-tale listened, the character most appreciated or the one they would like to be. At the end of treatment, the group chose one fairy-tale to be represented dramatically, and the characters were sorted among the participants who played it for their parents at the penultimate session of treatment. The representations and identifications of the participants during therapeutical session were analyzed, amplified and interpreted in a jungian perspective. The results of initial and final assessment are presented and discussed. Four children had clinical discharge at the end of the psychotherapeutic work proposed and three of them were oriented to continue the therapeutical process at the psychology service in the ambulatory.





## **GLOSSÁRIO**



**Anima:** segundo VON FRANZ (1995), é a personificação de todas as tendências psicológicas femininas na psique do homem – os humores e sentimentos instáveis, as intuições proféticas, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, a sensibilidade à natureza e, sobretudo, o relacionamento com o inconsciente.

**Arquétipo:** ver imagem arquetípica.

**Ego:** complexo de representações que constitui o centro do campo da consciência e, dado que este campo inclui também a personalidade empírica, o ego é o sujeito de todos os atos conscientes da pessoa (JUNG, 1990b; 1991b).

**Energia psíquica:** é a intensidade do processo psíquico, seu valor psicológico, n~zo em termos de atribuições morais, estéticas ou intelectuais, mas o valor estabelecido por sua força determinante que se manifesta nas produções psíquicas (JUNG, 1991b)

**Imagem arquetípica:** também chamada de imagem primordial ou arcaica, é considerada por JUNG como um sedimento mnêmico, um engrama, que surgiu da condensação de inúmeros processos semelhantes entre si, constitui-se, dessa maneira, uma forma típica fundamental de certa experiência psíquica que sempre retorna, sob a influência das condições ambientais atuando de maneira constante e universal sobre os processos internos. Como motivo mitológico é uma expressão sempre ativa e que sempre retorna, evocando a experiência psíquica em questão ou formulando-a de maneira apropriada. A imagem arquetípica, ou arquétipo, é sempre coletiva, isto é, comum a todos os povos e tempos. (JUNG, 1991b). Desse modo, constitui-se uma tendência a organizar certos conteúdos e experiências de determinada maneira; o arquétipo é forma e não conteúdo. Os conteúdos são resultantes da interação entre essa disposição arcaica, o sedimento mnêmico, e as experiências vividas no meio externo, que são semelhantes às situações originais vivenciadas pelo homem ao longo da história.

**Imago:** refere-se à imagem da relação subjetiva com o objeto, que não deve ser confundida com o objeto real ou mesmo com a imagem do objeto. O tratamento de um produto inconsciente no plano do sujeito revela a presença de julgamentos e tendências subjetivos dos quais o objeto se torna veículo. A interpretação no plano do sujeito

permite uma ampla interpretação psicológica do sonho e das obras literárias, em que os personagens individuais representam complexos funcionais relativamente autônomos na psique do autor (JUNG, 1991b).

**Inconsciente coletivo:** reúne conteúdos que qualificamos de impessoais, ou melhor, coletivos. Representa uma condição ou base da psique em geral, universalmente presente e sempre idêntica a si mesma (JUNG, 1990).

**Individuação:** ver Processo de Individuação.

**Libido:** JUNG utiliza este termo para se referir à energia psíquica, ressaltando-se que, ao contrário do que afirma Freud, esta energia não é apenas de natureza sexual e sim geral, sendo a sexualidade apenas uma das possibilidades de sua manifestação.

**Linguagem simbólica:** é aquela que se utiliza de representações cujos significados vão além do significado imediato e conhecido, e dado que o símbolo é polissêmico e inesgotável, trata-se de uma linguagem riquíssima, cuja compreensão exige a busca dos diferentes significados pessoais e coletivos (amplificação e síntese). Ver símbolo.

**Opus alquímico:** para JUNG, o trabalho dos alquimistas com a matéria constituía um sério esforço de penetrar na natureza das transformações químicas, mas, ao mesmo tempo, era a reprodução de um processo psíquico paralelo, relacionado com o símbolo e seu efeito psíquico. JUNG traça um paralelo entre o processo de desenvolvimento da personalidade, ou processo de individuação, e o simbolismo alquímico, entre as fases da psicoterapia e as fases do processo alquímico (JUNG, 1991c).

**Pedagogia Waldorf:** aplicação dos princípios da Teosofia à educação.

**Processo de Individuação:** consiste na busca de integração da personalidade, de totalidade, de inteireza, o que não significa de modo algum perfeição.

**Psique objetiva:** o mesmo que inconsciente coletivo. JUNG modificou a denominação anterior em virtude dos mal-entendidos gerados. Segundo Whitmont (1995), o termo psique objetiva amplia e substitui o conceito de inconsciente coletivo, para denotar uma dimensão da psique inconsciente que é de caráter humano geral, a priori, em vez de simplesmente o precipitado do material pessoal reprimido.

**Psique:** totalidade dos processos psíquicos, tanto conscientes quanto inconscientes.

**Rizoma:** a metáfora do rizoma toma como paradigma um tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por um emaranhado de pequenas raízes em meio a um pequeno bulbo armazenatório, remetendo à imagem dos diversos significados, pessoais e coletivos, de um dado conteúdo psíquico, representados pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam, formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem-se uns aos outros e para fora do próprio conjunto.

**Self:** ou Si-mesmo. Designa o centro e a totalidade da personalidade. Tomando como metáfora o rizoma, o Self é o centro do qual emanam e para o qual se remetem todos os processos e elementos da personalidade global.

**Símbolo:** um termo, um nome ou mesmo uma imagem que pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além de seu significado evidente e convencional. Uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto inconsciente mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperança de defini-la ou explicá-la (JUNG, 1995). Para JUNG, o símbolo é polissêmico e inesgotável.

**Sombra:** representa atributos ou qualidades pouco conhecidas do ego e não apenas aspectos negativos que o ego recusa reconhecer em si próprio. É um arquétipo que reúne em si aspectos obscuros da personalidade, que podem ser reconhecidos com certo dispêndio de energia e através das projeções dessas características nos outros.

**Sombria (o):** ver Sombra.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- ANDERSEN, H. C. *O patinho feio*. 5 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- ANZIEU, D. *Os métodos projetivos*. 5 ed., Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (on line). *O que é a ABD*. Disponível em: <  
<http://abd-dislexia.8k.com>> [consulta: 16/08/1998].
- BAETA, Anna M. B. Fracasso escolar: mito e realidade. *Série Idéias: Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo: FDE, n. 6, p. 17 – 23, 1989.
- BELLAK, L. e BELLAK, Sonya S. *CAT- A - Teste de Apercepção Infantil com figuras de animais*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fada*. 7 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOECHAT, W. Eros e Psiqué sob o ponto de vista da individuação do homem. In: Boechat, W. (Org.). *Mitos e arquétipos do homem contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 113-125.
- BONAVENTURE, Jette. *O que conta o conto ?* São Paulo: Paulinas, 1992.
- CAMPBELL, J. *O vôo do pássaro selvagem: ensaio sobre a universalidade dos mitos*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- CAMPBELL, D. T. e STANLEY, J. C. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. São Paulo: EPU, 1979.
- CAMPOS, Dinah M. de S. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1969 – 1996.
- CAMPOS, Luciana M. L.. A rotulação de alunos como portadores de "distúrbios" ou "dificuldades de aprendizagem": uma questão a ser refletida. *Série Idéias: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, no. 28, p. 125 – 140, 1997.
- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A.. *Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, fírmãs, figuras, cores, números*. 9 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- CHINEN, A. B. *...E foram felizes para sempre: Contos de fada para adultos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CIASCA, S. M. e CORSINI, C. F. A interação professor - aluno frente à dificuldade escolar. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p. 72.

- CID - 10. CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID - 10. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria A. A. (org.) *Fracasso escolar: uma questão médica?* São Paulo: Cortez, 1985. Série Cadernos Cedes, 15.
- COLLARES, Cecília A. L.. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. *Série Idéias: Toda criança é capaz de aprender?* São Paulo: FDE, no. 6, p. 24 -28, 1989.
- CORREL, W.; SCHWARZE, H. *Distúrbios de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1974.
- CUNHA, Jurema A., FREITAS, Neli K, RAYMUNDO, Maria G. B. *Psicodiagnóstico*. 3 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DE PAULO, Maria Salete L. L. e PÉREZ-LOPES, Aidyl M. de Q. Distúrbios emocionais em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. *Interações*, v. 1, n. 2, p. 127 - 138, jul./dez. 1996.
- DIECKMANN, H. *Contos de fada vividos*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- DRYLL, Elzbieta. Expectations of educational failure and patterns of mother - child interaction. In: XV INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM, 1992, Istambul (Turquia). Programme and abstracts ..., Istambul (Turquia): ISPA, 1992, p. 59.
- ESTEVES, M. Isabel e VALE, Renata V. Expectativa da família quanto ao tratamento e diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p. 123.
- FACION, J. R. e MENEZES, A. J. R. Distúrbios de Aprendizagem - Uma Visão Prática Humanista - Cognitivista. *Psicologia Argumento*, ano X, no. XI, p. 87 - 107, jun. 1992.
- FARJANI, A. C. *A linguagem dos deuses. Uma iniciação à mitologia holística*. São Paulo: Mercuryo, 1991.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas, 1985.

- FESSLER, Marjorie A., ROSENBERG, M. S., ROSENBERG, L. A. Concomitant learning disabilities and learning problems among students with behavioral /emotional disorders. *Behavioral Disorders*, v. 16, n. 2, p. 97 - 106, feb. 1991.
- FONTES, A. T. Relações familiares: implicações para o desempenho acadêmico. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p.174.
- GAGNÉ, R.M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- GARCIA GIGLIO, Zula. A Utilização Pedagógica do Maravilhoso. In: GIGLIO, J. S. et al. *Contos Maravilhosos: expressão do desenvolvimento humano*. Campinas (SP): N.E.P, UNICAMP, 1991. p. 63 – 83.
- GIGLIO, J. S. e SILVA, A. G. C. R. Os Contos Maravilhosos Hoje. In: GIGLIO, J. S. et al. *Contos Maravilhosos, expressão do desenvolvimento humano*. Campinas (SP): N.E.P., UNICAMP, 1991. p. 13 – 47.
- GIGLIO, J. S. Prefácio. In: Queiroz, M. S. *Em busca do paraíso perdido - a teoria dos tipos humanos no Sistema Ouspensky – Gurdjieff*. São Paulo: Mercuryo, 1995. p. 7 – 8.
- GOETHE, J. W. V. *Fausto*. Tradução por Jenny Klabin Segall. 3 ed., Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- GOTLIB, Nádia B.. *Teoria do Conto*. 9 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GRIMM, W. e GRIMM, J. *Contos e Lendas dos irmãos Grimm*. Tradução por Iside M. Bonini. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1967. vol. VI.
- GRIMM, W. e GRIMM, J. *Os Contos de Grimm*. Tradução por Tatiana Belinky. 4 ed., São Paulo: Paulus, 1989.
- HAMMER, E. F. *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- JACOB, A. V. e LOUREIRO, S. R. Crianças com atraso escolar: avaliação psicológica através do TPC. In: 2º ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE RORSCHACH E 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FENÔMENO-ESTRUTURAL, 1997, Ribeirão Preto (SP). Anais ..., Ribeirão Preto (SP): Sociedade Brasileira de Rorschach, 1997. p. 12.

- JOHNSON, D.J. e MYKLEBUST, H.R. *Distúrbios de aprendizagem. Princípios e práticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- JUNG, C. G. *A Natureza da Psique*. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1991a.
- JUNG, C. G. *Aion. Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. 3 ed., Petrópolis: Vozes, 1990b.
- JUNG, C. G. *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990c.
- JUNG, C. G. *O Desenvolvimento da Personalidade*. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1988.
- JUNG, C. G. *Psicologia do Inconsciente*. 7 ed., Petrópolis: Vozes, 1990a.
- JUNG, C. G. *Psicologia e Alquimia*, Petrópolis: Vozes, 1991c.
- JUNG, C. G. The Phenomenology of the Spirit in Fairytales. In: *The Archetypes and the Collective Unconscious*. New York: Bollingen Foundation Inc., 1968. Collected Works 9, Part I. p. 207 – 254.
- JUNG, C. G. The spirit of Mercurius. In: *Alchemical studies*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967. The Collected Works 13. p. 191 – 250.
- JUNG, C. G. *Tipos Psicológicos*, 5 ed, Petrópolis: Vozes, 1991b.
- JUNG, C.G. et al. *O Homem e seus Símbolos*. 13 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- KAST, Verena. Contos de fadas como terapia. Mimeo. Anotações resumidas apresentadas em aula do Curso de Especialização em Psicologia Analítica da Escola de Extensão da FCM - Unicamp, 1997.
- KEIRALLA, Dayse M. B. Quando a dificuldade de aprendizagem é doença? In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p. 172.
- KOCH, K. *O Teste da Árvore*. São Paulo: Mestre Jou, 1965.
- KVALE, S. *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (California, EUA): SAGE Publications, 1996.
- LENZ, Friedel. *A linguagem simbólica dos contos*. Tradução: Ingeborg Elizabeth Oberding. Freiburg: Urachhaus, [197\_]. Texto mimeografado.
- LINHARES, Maria Beatriz M. Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área da saúde - uma perspectiva desenvolvimentista. *Revista Psicopedagogia*, v. 17, n. 46, p. 30 – 36, 1998.

- LÜDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *Contos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, Adriana M. *Crianças de classe especial – efeitos do encontro entre saúde e educação*. 2 ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão! Uma tentativa de explicar o significado do déficit intelectual., In: *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 17 – 41.
- MASINI, Elcie S. *Aconselhamento escolar, uma proposta alternativa*. São Paulo: Loyola, 1984a.
- MASINI, Elcie S. Orientação Psicopedagógica. *Boletim da AEPSP*. Ano 3, n. 5, ago. 1984b.
- MATEOS, Simone B. Afeto auxilia recuperação de desnutridos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 15 mar. 1999. Caderno A, p. 11.
- MCCONAUGHY, Stephanie H., MATTISON, Richard E., PETERSON, Reece L. Behavioral/emotional problems of children with serious emotional disturbances and learning disabilities. *School Psychology Review*, v. 23, n. 1, p. 81 – 98, 1994.
- McCORMACK, B. e BUNGENER, Janet. Psychotherapy and learning disability. In: Petrúška Clarkron and Michael Pokorny (ed.) *The Handbook of Psychotherapy*. New York: Routledge, 1994. p. 365 – 383.
- MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 4 ed., São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MONTEIRO, M. Cristina L. M. Fracasso escolar: culpa de quem? In: *Viver Psicologia*, ano 3, n. 34, p. 24 – 25, jul./ago. 1995.
- MORAES, Magali A. A. de. As crianças com dificuldades escolares na concepção dos pais, do professor e dos especialistas de saúde. *Interações*, v. 2, n. 3, p. 77 – 86, jan./jul. 1997.

- MORETTI, Lúcia H. T. e MARTINS, J. B. Contribuições da neuro-psicologia para a psicologia clínica e a educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, n. 2 e 3, p. 67 – 70, 1997.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- NAMO DE MELLO, Guiomar. *Magistério de 1º. grau, da competência técnica ao compromisso político*. 6 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- NEUMAN, W. L. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. 3 ed., Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- NEUMANN, E. *A criança. Estrutura e dinâmica da personalidade desde o início de sua formação*. 10 ed., São Paulo: Cultrix, 1995b.
- NEUMANN, E.. *Amor e Psiquê*. Uma contribuição para o desenvolvimento da psiquê feminina. São Paulo: Cultrix., 1995a.
- O'NEILL, T. (on line). *Guardians of the Fairy Tale: the Brothers Grimm*. National Geographic Article in National Geographic Society website. Disponível em: <<http://www.nationalgeographic.com/grimm/article.html>> [consulta: 06/12/2000].
- PAIN, Sara. Uma entrevista com Sara Pain. In: São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Projeto Ipê: Isto se aprende com o Ciclo Básico*, 1987. p. 154 – 155.
- PARROT, W.G., e SCHULKIN, J. (on line). Abstract. In: Neuropsychology and the cognitive nature of the emotions. *Cognition and Emotion*, v. 7, n. 1, p. 43 – 59, 1993. Disponível on line no endereço: < [www.apa.org](http://www.apa.org). > link para PsycInfo DIRECT.
- PATTO, Maria Helena S. A criança da escola pública: diferente, deficiente ou mal trabalhada? In: São Paulo. Secretaria de Estado e Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Projeto Ipê - Ciclo Básico: Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas por multimeios. Revendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, 1985. p. 13 – 21.
- PAVONI, A.. *Os Contos e os Mitos no ensino - uma abordagem junguiana*, São Paulo: E.P.U., 1989.
- PAVONI, Amarílis. *Arquétipos: fundamentos pedagógicos a partir da teoria junguiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1988.

- PAZ, Noemi. *Mitos e ritos de iniciação nos Contos de fadas*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995.
- PERRONE, E. S. e ARAÚJO, A. L. C. de. O método de Rorschach no psicodiagnóstico de crianças com “dificuldade de aprendizagem”. In: 2º ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE RORSCHACH E 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FENÔMENO-ESTRUTURAL, 1997, Ribeirão Preto (SP). Anais ..., Ribeirão Preto (SP): Sociedade Brasileira de Rorschach, 1997. p. 82.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 15 ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- PINHEIRO, Edna M. Os “contos de fadas pessoais” como recurso auxiliar na psicoterapia de orientação junguiana. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- QUEIROZ, M. S. Prefácio. In: Luz, Madel T. *A arte de curar versus a ciência das doenças*. História social da homeopatia no Brasil. São Paulo: Dynamis, 1996. p. 9 – 18.
- QUEIROZ, M. S.. *Em busca do paraíso perdido. A teoria dos tipos humanos no Sistema Auspensky - Gurdjieff*. São Paulo: Mercúrio, 1995.
- RAVEN, J. C. et al. *Teste das Matrizes Progressivas Coloridas – padronização brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- RAVEN, J. C. *Matrizes Progressivas. Escala Geral. Manual de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro: CEPA. [1986].
- ROCK, Elana E., FESSLER, Marjorie A., CHURCH, Robin P. The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities*, v. 30, n. 3, p. 245 - 263, may/june 1997.
- RODARI, G. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982..
- ROSA, Ivete P., MONACI, Eliana M., OLIVI, Marta E. W. e GANDINI, Rita C. Algumas observações sobre a interação da criança com distúrbio de aprendizagem com sua mãe. *Mudanças: Psicoterapia e Estudos Psicossociais*. ano I, no. 1, p. 95 – 107, 1993.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinante não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Patto, Maria Helena S. (org.). *Introdução a Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986. p. 258 – 295.

- ROSS, A. O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- ROURKE, B. P. Socioemotional disturbances of learning disabled children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 56, n. 6, p. 801 – 810, 1988.
- RUBINSTEIN, Edith. As dificuldades de aprendizagem e problemas de leitura e escrita: caracterização, diagnóstico e tratamento - o trabalho do psicopedagogo. *Boletim da Associação de Psicopedagogos*, ano 3, n. 6, p. 13 – 21, dez. 1984.
- RUBINSTEIN, Edith (org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SALAZAR, R. M. O Laudo Psicológico e a Classe Especial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, ano 16, n. 3, p. 4 – 11, 1996.
- SCHNEIDER, Daniela R. A visão psiquiatrizante dos problemas escolares e suas implicações na educação. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p. 76 - 77.
- SELLA, Sonia R. L. e RODRIGUES, Eliane C. Família: fator facilitador de aprendizagem. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p.123.
- SILVA, Nézia H. R. e MAY, Eliza A. T. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *Rapunzel*. 7 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993a. p. 24-25.
- SILVA, Nézia H. R. e MAY, Eliza A. T. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *Os músicos de Bremen*. 2 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993b. p. 24-25.
- SILVA, Nézia H. R. e MAY, Eliza A. T. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *Cinderela*. 6 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993c. p. 24-25.
- SILVA, Nézia H. R. e XAVIER, Suzana U. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *A casinha na floresta*. 4 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1988. p. 24-25.
- SILVA, Nézia H. R. e XAVIER, Suzana U. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *O Pequeno Polegar*. 6 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1991. p. 24 – 25.

- SILVA, Nézia H. R. e XAVIER, Suzana U. Comentando a história. In: IRMÃOS GRIMM. *O lobo e os 7 cabritinhos*. 4 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993. p. 24.
- SILVEIRA, Nise. *Jung - vida e obra*. 13 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- SIMONSEN, Michele. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- SOUZA, Maria Thereza C. C. Aspectos afetivos e cognitivos em reconstituições de um Conto de Fada. In: Sisto, F. F. (org.) *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas (SP): Papyrus, 1999.
- SOUZA, Marilene P.R. de. Repensando o lugar dos afetos na sala de aula. *Série Idéias: os desafios enfrentados no cotidiano escolar*. São Paulo: FDE, n. 28, p. 159 – 174, 1997.
- TARDIVO, Leila S. P. C. e DE PAULO, Maria Salete L. L. Estudo da dinâmica emocional de meninos com dificuldade de aprendizagem através das pranchas 5, 6 e 7 do CAT - A. *Revista Marco*, n. 6, p. 35 – 46, jun 1992.
- TENAN, S. H. G.; SATO, S.; LOUREIRO, S. R. Crianças com baixo rendimento escolar: recursos potenciais avaliados através da técnica de Rorschach. In: 2º ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE RORSCHACH E 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FENÔMENO-ESTRUTURAL, 1997, Ribeirão Preto (SP). Anais ..., Ribeirão Preto (SP): Sociedade Brasileira de Rorschach, 1997. p. 128.
- TRINCA, W. *Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo de apercepção temática*. 2 ed., São Paulo: E. P. U., 1987.
- ULSON, Glauco. Mitos escatológicos gregos. In: Boechat, W. (org.). *Mitos e arquétipos do homem contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 43 – 53.
- VALENTE, Maria Luisa L. C. The scholarly failure is a family problem? In: XIV ISPA COLLOQUIUM, 1991, Braga (Portugal). Abstracts... Braga (Portugal): ISPA/APPORT, 1991. p. 180.
- VALETT, R.E. *Tratamento de distúrbios de aprendizagem: manual de programas psicoeducacionais*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.
- VAN KOLCK, Odete L. *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo: EPU, 1984.
- VIAL, Monique. Um desafio à democratização: o fracasso escolar. In: Zaia Brandão (org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

- VIVAS, Eleonora. Story reading and language stimulation. In: XVII INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM E II CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1994, Campinas (SP). Abstracts e Resumos ..., Campinas (SP): PUCCamp/ISPA/ABRAPEE, 1994. p. 184 – 185..
- VIZZOTTO, Marília M. Ausência paterna: associações psicodinâmicas e aprendizado infantil. *Mudanças: Psicoterapia e Estudos Psicossociais*, ano I, no. 1, 1993. p. 109 – 118.
- VON FRANZ, M.L. *A Sombra e o Mal nos Contos de fada*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- VON FRANZ, Marie-Louise. *A interpretação dos Contos de fada*. São Paulo, Paulinas, 1990.
- VON FRANZ, Marie-Louise. O Processo de Individuação. In: JUNG, C. G. et al. *O Homem e seus Símbolos*. 13 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 158 – 229.
- VON FRANZ, Marie-Louise. *O significado psicológico dos motivos de redenção nos Contos de fada*. São Paulo, Cultrix, 1993.
- WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5 ed. rev., São Paulo: Pioneira, 1997.
- WADSWORTH, B. J. *Piaget para o professor de pré-escola e 1º grau*. 3 ed., São Paulo: Pioneira, 1989.
- WHITMONT, E. C. *A busca do símbolo*. Conceitos básicos da Psicologia Analítica. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ZILBERMAN, Regina. Em busca da identidade. In: ANDERSEN, H. C. *O patinho feio*. 5 ed., Porto Alegre: Kuarup, 1993. p. 26-28.
- ZIMMERMANN, Elizabeth B. Os Contos de fada: Expressão do desenvolvimento humano. In: GIGLIO et al. *Contos Maravilhosos - expressão do desenvolvimento humano*. Campinas (SP), NEP, UNICAMP, 1991. p. 1-11
- ZORZI, J. L. Dislexia, distúrbios da leitura - escrita... de que estamos falando? *Revista Psicopedagogia*, v. 17, n. 46, p. 13 – 19, 1998.

## **ANEXOS**

- A. QUADROS SINÓPTICOS DAS SESSÕES DE NARRATIVAS DE CONTOS DE FADA, POR PARTICIPANTES**
- B. MODELO DE AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELOS PAIS DOS PARTICIPANTES**



PARTICIPANTE 1. Giovanni			
sessão	conto	representação	observações
1ª	"O Burrinho"	Desenhou o sol, afirmando que ele dava calor	Não há no conto nenhuma referência a sol.
2ª	"As Três Penas"	Castelo, rei e filhos, escada e casa da Rainha-Rã.	Gostou da parte inicial da história, quando o rei joga as penas.
3ª	"Chapeuzinho Vermelho"	Chapeuzinho e o lobo no caminho entre sua casa e a da vovó.	Diz ter gostado da casa da vovó e da casa da Chapeuzinho.
4ª	"Dona Óla"	Menina bondosa e casa de dona Óla.	Diz que queria ser o galo da história, porque ele canta. Diz ter gostado do ouro porque é valioso e da casa.
5ª	"João e Maria"	Desenhou a casa da madrastra com chaminé. Desenhou o início da história, quando João joga pedras pelo caminho e a parte final com a pata no lago.	Diz ter gostado da casa, da água e da pata. Queria ser o João porque ele é esperto e jogou as pedras.
6ª	"Branca de Neve"	Morte de Branca de Neve, sendo velada pelos animais e os anões.	Desenha a parte final da história, dizendo ter gostado da parte em que Branca de Neve morreu - (Branca de Neve dentro do caixão).
7ª	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	7 cabritinhos dentro da casa e a cabra fora, entre árvores.	Diz ter gostado da casa e dos 7 cabritinhos.
8ª	"O Moço do Moinho"	A gatinha dentro da casa, a carruagem, o moinho e o velho.	Diz ter gostado da casa e do moinho. Diz querer ter uma moça chegando numa carruagem e salvando-o. Não faz referência ao moço do moinho, porém como ele gostaria de ser salvo pela gatinha, parece que a identificação é com o moço do moinho.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	A casa, o gnomo e o urso (que chamou de lobo).	Diz ter gostado da casa, do lobo (urso) e do gnomo, porque ele é mágico, mesmo tendo morrido no final.
10ª	"O Rei Sapo"	FALTA	
11ª	"O Pequeno Polegar"	FALTA	
12ª	"O Pequeno Polegar"	FALTA	
13ª	"Cachinhos de Ouro"	A cama e os ursos deitados.	As crianças continuaram a trabalhar na história de pequeno polegar. Giovanni apenas ajudou seus colegas, pois havia faltado na sessão anterior.
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Os animais indo para a cidade e encontrando a casa com os bandidos.	Disse que o pai urso era grande e legal, por isso havia gostado deste personagem. Desenhou uma nuvem de chuva caindo em cima do burro, questionado, disse que era porque o burro queria (CHUVA = DEPRESSÃO; BURRO = IDENTIFICAÇÃO). Diz querer ser o cachorro, porque ele é bravo.
15ª	"Branca de Neve"	A bruxa, a Branca de Neve e os 7 anões.	Queria ser o rei porque ele é rico e o Zangado porque ele é bravo e bate no Dunga. Não há referência na história ao Zangado e ao Dunga, que foram introduzidos na adaptação popular realizada pelo estúdio de Walt Disney.
16ª	"Os Três Porquinhos"	Desenhou as três casinhas, o porquinho esperto e uma escada para a chaminé.	Escreveu: "eu quero ser o mais esperto porque ele é mais esperto. Eu quero morar na casa de tijolo porque é mais resistente." (sic)
17ª	"O Pássaro de Ouro"	Príncipe e princesa.	Gostou da parte em que o príncipe beija a princesa e a puxa para o cavalo.
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou a casa da menina e a casa do velho.	Queria morar na casa do velho porque ela se transforma em castelo. Queria ser a menina caçula porque soube ajudar o velho.
19ª	NAO HOUVE		

PARTICIPANTE 1. Giovanni			observações
sessão	conto	representação	
20ª	"Rapunzel"	Príncipe e Rapunzel na floresta.	Diz ter gostado da parte final da história, quando o príncipe fica cego e a Rapunzel chora (sua lágrima cai nos olhos dele, curando-o). Quería ser o príncipe porque é rico e mora no castelo.
21ª	"O Moço do Moinho"	João bobo (o moço do moinho).	Relata que a história é parecida com "As Três Penas". Gosta da parte em que João corta o mato, trabalhando para a gatinha. Percebe que o João é uma pessoa boa, enquanto os dois rapazes não são. Diz que se achavam espertos e perderam o moinho.
22ª	"O Burrinho"	Desenhou o príncipe.	Disse querer ser o rei, porque ele recebeu o burrinho no castelo e era rico e bom. Diz ter gostado da parte em que o burrinho tira a pele de burro e se revela príncipe.
23ª	"João e Maria"	A casa na floresta.	Gostou da parte em que Mariuzinha empurra a bruxa no fogo. Diz que a madrasta pode ser a bruxa da história.
24ª	"As Três Penas"	Desenhou uma pena, o alcapão e uma escada para descer pelo alcapão.	Não fez comentários.
25ª	"O Pequeno Polegar"	Desenhou a parte inicial da história, quando o Pequeno Polegar está dentro da orelha do cavalo que o leva para o pai.	Escreveu: "Eu queria ser Pequeno Polegar, porque é esperto".
26ª	"Os Porquinhos"	Desenhou somente a casa de tijolo, com os 3 porquinhos dentro.	Quería ser o porquinho que constrói a casa de tijolo, porque é o esperto.
27ª	"O Patinho Feio"	FALTA	-----
28ª	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Homem forte que arranca as árvores.	Também queria ser forte. Percebe que o soldado é o homem inteligente, pois é ele que chama os demais.
29ª	"O Rei Sapo"	Desenhou a parte inicial da história, quando a menina perde a bolinha e o sapo vai buscá-la no fundo do poço.	Acha o sapo bom e legal. Quería ser o Príncipe que era sapo e desviou, voltando a ser príncipe, porque ele é bom
30ª	"Dona Óla"	Modelou a menina boa chacoalhando a macieira.	Quería ser a menina boa.
31ª	Cinderela	FALTA	-----
32ª	"As Três Penas"	FALTA	-----
33ª	"As Três Penas"	Desenhou o irmão mais velho porque foi sorteado para interpretá-lo.	Personagem que interpretaria no teatro.

6 faltas

PARTICIPANTE 2. Rodolfo		
sessão	conto	Representação
1ª	"O Burrinho"	Rei, o burro, a fogueira e a pele.
2ª	"As Três Penas"	Rei, filhos e suas companheiras no castelo, sendo que o caçula segurava a sapa que viraria princesa.
3ª	"Chapeuzinho vermelho"	Chapeuzinho e o lobo no caminho.
4ª	"Dona Ola"	A menina boa chacoalhando a árvore.
5ª	"João e Maria"	João e Maria carregando o tesouro perto do lago.
6ª	"Branca de Neve"	Desenhou a bruxa colocando a cinta na Branca e depois os anões chegando e tirando a cinta.
7ª	"A Cabra e os 7 Cabritinhos"	O lobo indo em direção ao poço beber água.
8ª	"O Moço do Mojinho"	A casa que João fez para a gatinha.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	As meninas e o gnomo com a barba presa na árvore.
10ª	"O Rei Sapo"	FALTA
11ª	"O Pequeno Polegar"	O Pequeno Polegar conversando com os ladrões. Depois, sendo engolido pelo lobo e voltando para casa.
12ª	"Os seis que tudo conseguiram"	Desenha o homem forçado arrastando o ouro.
13ª	"Cachinhos de Ouro"	Desenhou a família urso olhando para a cama desarrumada.
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Desenhou a casa e o cachorro mordendo a perna do ladrão.
15ª	"Branca de Neve"	Desenha a parte em que a bruxa dá a maçã para Branca.
16ª	"Os Três Porquinhos"	Desenhou a casa de palha e o porquinho dentro dela.
17ª	"O Pássaro de Ouro"	Desenhou o príncipe, a princesa, o pássaro de ouro, cavalo e árvores.
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou um castelo, o rei, a filha caçula e, ao lado do castelo, um soldado.
19ª	"Rapunzel"	Desenha a parte em que o príncipe pula da torre.
		observações
		Gostou da parte em que o rei coloca fogo na pele de burro. Identifica-se com a parte final do conto, quando o rei manda os filhos buscarem a mulher mais bonita do mundo. Achou esta parte engraçada.
		Diz gostar da parte em que o lobo engana a Chapeuzinho e come ela e a vovó.
		Diz ter desenhado a menina boa chacoalhando a macieira, porém queria ser o galo, pois ele cantou quando a menina chegou.
		Identifica-se com a parte final da história, quando as crianças têm que atravessar o lago e a pata os ajuda. Quería ser o João, porque ele catou o ouro e levou para o pai. Quería ser Branca de Neve porque casou com o príncipe e ficaram felizes.
		Identifica-se com a parte final da história quando o lobo cai no poço.
		Diz que queria ser o João e casar com uma gatinha para ficar rico.
		Quería ser Branca de Neve, porque ajudava o homem. Acha legal a barba do gnomo ficar presa na árvore.
		-----
		Diz gostar da parte final quando o Pequeno Polegar ganha a roupa nova. Quería ser o pequeno polegar porque ele é inteligente.
		Identifica-se com a parte final da história. Quería ser o homem do vento (foi ele quem fez os guardas voarem quando queria prende-los).
		Quería ser o ursinho Mateus porque foi ele que descobriu tudo. (Este ursinho é o caçula da família dos ursos).
		Identifica-se com a parte final da história, quando o cachorro morde a perna do ladrão e este foge para longe dali. Diz que queria ser o burro porque fugiu de casa e encontrou os amigos e propôs formarem uma banda musical.
		Quería ser Branca de Neve, porque casa com o príncipe e é feliz.
		Diz querer morar numa casinha de tijolo porque é forte e ser o porquinho inteligente.
		Diz ter gostado da raposa que ajuda o príncipe e também da parte em que o caçula pega a princesa. A raposa no final revela-se irmão da princesa que estava enfeitado.
		Diz querer morar na casa pobre do velho porque tem comida. Quería ser a filha caçula, porque era bondosa.
		Acha que pulando, o príncipe salvou sua vida. Quería ser o homem do repolho, pois ele ajuda sua mulher.

PARTICIPANTE 2. Rodolfo		Observações
sessão	conto	representação
20 <sup>a</sup>	“Os Doze Irmãos”	A irmã e seus irmãos corvos.
21	“O Moço do Moinho”	Um dos moleiros com os cavalos deficientes e a princesa chegando de carruagem.
22	“O Burrinho”	O burrinho tirando sua pele de burro ao lado da princesa.
23 <sup>a</sup>	“João e Maria”	Desenhou Maria empurrando a bruxa para o forno e Joãozinho preso na gaiola.
24 <sup>a</sup>	“As Três Penas”	O castelo, o rei e seus filhos com suas mulheres e a princesa pulando o arco.
25 <sup>a</sup>	Pequeno polegar	Desenhou a casa, o pai, o pequeno polegar dentro da barriga do lobo e depois já fora dela.
26 <sup>a</sup>	“Os Três Porquinhos”	Desenha a casa de tijolo com o porquinho esperto dentro e o lobo assoprando sem nada conseguir.
27 <sup>a</sup>	“O Patinho Feio”	O patinho feio no lago e o caçador.
28 <sup>a</sup>	“Os Seis Que Tudo Conseguiram”	Os homens com o ouro.
29 <sup>a</sup>	“O Rei Sapo”	Desenha a parte final da história, quando a princesa joga o sapo na parede.
30 <sup>a</sup>	“Dona Óla”	Modelou com argila a menina boa chacoalhando a macieira.
31 <sup>a</sup>	“Cinderela”	Cinderela e o pássaro que atende os pedidos dela, na árvore.
32 <sup>a</sup>	“As Três Penas”	Modelou o João, a princesa e o arco.
33 <sup>a</sup>	“As Três Penas”	Desenhou o João, o alcapão e a princesa.
		Acha legal quando a velha diz para ficar 7 anos sem falar e quando a rainha malvada morre. Quería ser a menina que salvou os irmãos.
		Identifica-se com a parte final da história, quando a princesa chega de carruagem com os cavalos. Quería ser João Bobo porque casou com a gatinha, que era uma rainha e ganhou o castelo e ficaram felizes.
		Gosta da parte em que o burrinho tira a sua jaqueta de burro e de quando o rei pega a pele do burrinho e queima. (Parte final da história). Quería ser o príncipe que casou com a princesa.
		Quería ser Maria pois foi ela quem matou a bruxa.
		Identifica-se com a parte final da história. Diz que no final foi que o João herdou o reino. Desenhou o arco que as moças pularam.
		Identifica-se com a parte final da história, quando o lobo come polegar e este faz o lobo levá-lo para casa. Gosta também de quando o Pequeno Polegar ganha roupas novas.
		Quería ser o porquinho esperto, porque ele construiu a casa de tijolo e sabia que o lobo ia aparecer.
		Diz ter gostado da parte em que o caçador salvou-o. Quería ser o patinho porque antes ele era feio mas depois ficou bonito.
		Diz ter gostado da parte final, quando pegaram o ouro. Quería ser o homem veloz, pois ele e quem compete com a princesa.
		Quería ser o sapo que vira príncipe e casa com a princesa e são felizes para sempre.
		Quería ser a menina boa
		Gostou da parte final, quando as pombinhas arrancam os olhos das irmãs.
		Gostou da parte final quando a princesa pula o arco e se dá bem.
		Rodolfo era o narrador da história, teve liberdade de desenhar o que quisesse. Quería ser o João bobo.

1 falta

PARTICIPANTE 3. Juca			
sessão	conto	representação	observações
1 <sup>a</sup>	"O Burrinho"	Desenhou um castelo e ao lado o burrinho.	Queria ser o Burrinho que vira príncipe.
2 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Desenhou o rei, seus filhos e a princesa pulando o arco.	Identifica-se com a parte final, quando a princesa está pulando o arco.
3 <sup>a</sup>	"Chapeuzinho Vermelho"	Desenhou uma floresta.	Diz ter medo da floresta, porque tem bichos.
4 <sup>a</sup>	"Dona Ola"	Desenhou a menina andando na floresta no meio das maceitas.	Gosta da parte inicial, quando a menina pula no caldeirão e cai na floresta. Queria ser um menino bom.
5 <sup>a</sup>	"João e Maria"	Desenha a casa pobre, as crianças, a madrastra e o pai.	Identifica-se com a parte inicial da história, Diz gostar da parte em que eles estão na floresta. Queria ser a pata.
6 <sup>a</sup>	"Branca de Neve"	FALTA	-----
7 <sup>a</sup>	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	Desenhou o lobo dormindo e a cabra e o cacula ao lado dele.	Queria ser o cabritinho caçula.
8 <sup>a</sup>	"O Moço do Moinho"	FALTA	-----
9 <sup>a</sup>	"Branca de Neve" e Vermelha de rosa	Desenhou uma casa, uma rolinha e um carneiro.	Identifica-se com a parte inicial. Diz gostar da hora em que o lobo bate a porta. Queria ser um coelho.
10 <sup>a</sup>	"O Rei Sapo"	Desenhou a princesa conversando com o sapo no poço.	Identifica-se com a parte inicial da história. Queria ser o sapo.
11 <sup>a</sup>	"O Pequeno Polegar"	Desenhou Polegar voltando para casa..	Identifica-se com a parte em que Polegar é engolido pela vaca, pelo lobo e se salva. Queria ser Pequeno Polegar, porque é pequeno e todos os pequenos são espertos.
12 <sup>a</sup>	"O Pequeno Polegar"	Continuação da sessão anterior	-----
13 <sup>a</sup>	"Cachinhos de Ouro"	Desenhou os ursos dormindo	Queria ser o "ursão" (pai), porque é bravo.
14 <sup>a</sup>	"Os Músicos de Bremen"	Desenhou árvores carregadas de frutas.	Diz ter gostado da parte em que os bichos dormiram na árvore. Queria ser o cachorro porque ele é bravo
15 <sup>a</sup>	"Branca de Neve"	Desenhou um castelo e Branca de Neve.	Diz gostar do castelo. Queria ser Branca de Neve
16 <sup>a</sup>	"Os Três Porquinhos"	Lobo em cima da casa e os porquinhos dentro dela.	Queria ser o lobo porque é bravo e o porquinho porque é inteligente. Diz querer morar numa casa de tijolo, porque é forte, é resistente, e na casa de palha, porque é refrescante, entra ar.
17 <sup>a</sup>	"O Pássaro de Ouro"	Desenha o castelo, o príncipe e a raposa.	Queria ser o jovem príncipe.
18 <sup>a</sup>	"A Casa na Floresta"	Desenhou a casa pobre.	Diz querer morar no castelo porque tem comida e é rico. Queria ser o galo.
19 <sup>a</sup>	Não houve		
20 <sup>a</sup>	"Rapunzel"	Desenhou a parte inicial da história, quando o pai encontra com a bruxa.	Não queria ser ninguém.
21 <sup>a</sup>	"O Moço do Moinho"	Desenhou o encontro do João com a gatinha.	Gostou da parte em que o João estava na floresta procurando cavalo e encontrou o cavalo. Queria ser o João bobo esperto.
22 <sup>a</sup>	"O Burrinho"	FALTA	-----
23 <sup>a</sup>	"João e Maria"	Desenhou João e Maria na casa da bruxa encontrando o tesouro.	Diz gostar da parte final, quando acham ouro dentro da casa da bruxa.
24 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Desenha a parte em que João desce a escada e chega na casa da rá.	Queria ser o João.
25 <sup>a</sup>	"O Pequeno Polegar"	Desenha a casa do padre e o polegar dentro gritando e expulsando os ladrões.	É a parte que mais gostou. Queria ser o Pequeno Polegar porque é esperto.
26 <sup>a</sup>	"Os Três Porquinhos"	Desenhou o porquinho na casa de tijolo.	Gostou da parte em que o porquinho constrói a casa de tijolo. Queria ser o porquinho esperto.

PARTICIPANTE 3. Juca			observações
sessão	conto	Identificação	
27ª	"O Patinho Feio"	FALTA	Decidi contar esta história porque na sessão passada Juca havia me pedido para contá-la, mas ele faltou.
28ª	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	FALTA	
29ª	"O Rei Sapo"	Desenhou a princesa jogando o sapo na parede.	Identifica-se com a parte final, quando a princesa joga o príncipe na parede. Diz que se fosse o sapo deixava a bola no fundo do poço, e que achava o sapo chato e folgado. Queria ser o rei, ele é bom e tem castelo.
30ª	"Dona Óia"	FALTA	-----
31ª	"Cinderela"	Desenhou a irmã que corta um pedaço do pé para caber no sapato.	Diz ter gostado da parte em que a irmã queria casar e cortou o dedão para caber no sapato. Diz que se fosse Cinderela não aceitaria ordem das irmãs porque ela é que era filha do rei.
32ª	"As Penas"	Modelou João bobo segurando a rã, aquela que iria se tornar rainha.	Queria ser João Bobo.
33ª	"As Três Penas"	Desenhou o João e a casa da rã.	Vibrou de felicidade quando sorteou o personagem João para representar no teatro, diz que queria muito ser o João.

7 faltas

Participante 4. Léó		
sessão	Conto	representação
1ª	"O Burrinho"	Desenhou sol, nuvens e príncipe.
2ª	"As Três Penas"	Desenhou a casa do rei, o João e os irmãos. Desenhou o rei em cima de uma pedra, de onde jogava as penas.
3ª	"Chapeuzinho Vermelho"	Desenhou a casa da Chapeuzinho e a Chapeuzinho; desenhou a casa da vovó e a vovó dormindo; desenhou a chapeuzinho indo para a casa da vovó.
4ª	"Dona Óla"	Desenhou a casa da dona Óla e a chuva de ouro.
5ª	"João e Maria"	Desenhou uma casa trincada, porque é pobre, dentro dela João, Maria e o pai.
6ª	"Branca de Neve"	Desenhou Branca de Neve no caixão e os 7 anões.
7ª	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	faltou
8ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou a casa do João e o moinho.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	Desenhou a casa das meninas.
10ª	"O Rei Sapo"	faltou
11ª	"O Pequeno Polegar"	Desenhou a casa, com o pai, a mãe e o Pequeno Polegar. Desenhou o cavalo com o Pequeno Polegar na orelha, desenhou o pequeno polegar no chapéu de um dos ladrões e ele escondido no caramujo.
12ª	"O Pequeno Polegar"	Continuidade da sessão anterior.
13ª	"Cachinhos de Ouro"	Faltou
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Desenhou a casa, nuvens, sol, árvore. Da nuvem cai chuva.
15ª	"Branca de Neve"	faltou
16ª	"Os Três Porquinhos"	Desenhou a casa do porquinho esperto.
17ª	"O Pássaro de Ouro"	Desenhou o castelo, príncipe e princesa.
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou o castelo e a casa pobre.
19ª	"Rapunzel"	Faltou
20ª	"Rapunzel"	Desenhou príncipe e Rapunzel na floresta.
21ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou o João Bobo.
		observações
		Parece ser o final da história. Quería ser o príncipe. Quería ser o rei.
		Diz ter gostado da casa da vovó. Questionado diz que é porque sim.
		Questionado sobre o personagem que queria ser da história disse que queria ser o galo, pois ele não queria ser pessoa, porque tem que estudar e ele não gosta de estudar.
		Casa: "eu gostei da casa de Joãozinho, porque é mais bonito, gostei do lago porque tem pais. Quería ser a mãe". (sic)
		Gostou do caixão: porque ele é de vidro
		Faltou
		Disse: "quero uma casa mas quero que minha mãe vá junto." (sic)
		Quería ser o lobo (urso)
		Faltou
		Quería ser o Pequeno Polegar.
		-----
		Faltou
		Diz não ter gostado de nenhuma parte da história. Quería ser o Burro, porque era o mais inteligente da turma
		Faltou
		Achou bonita a casa do porquinho esperto, "Ele a fez de tijolo. Ele não é burro." (sic)
		Diz ter gostado do castelo, do príncipe e da princesa
		Diz querer morar no castelo, porque só gente rica mora lá, pobre não tem dinheiro para comprar lá. Quería ser o velho, porque ele é rico, era príncipe; quem é rico é alegre e tem coisas.
		Chuva forte
		Diz ter gostado da parte em que cai lágrimas no olho do príncipe; quando a princesa cura o príncipe. Parte final, fica indignado quando o pai de Rapunzel entrega-a à bruxa. Bateu com toda força na perna. Quería ser o Príncipe
		Diz ter gostado da parte em que ele estava carpindo para a gatinha com a faca de prata e a pedra de ouro. Quería ser o João bobo, porque ficou rico

Participante 4. Léo		
sessão	Conto	representação
22 <sup>a</sup>	"O Burrinho"	Desenhou o príncipe, quando tira a roupa.
23 <sup>a</sup>	"João e Maria"	Desenhou a casa do João e da Maria nova.
24 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Desenhou a princesa pulando o arco.
25 <sup>a</sup>	"O Pequeno Polegar"	Faltou
26 <sup>a</sup>	"Os Três Porquinhos"	Desenhou o porquinho esperto.
27 <sup>a</sup>	"O Patinho Feio"	Faltou
28 <sup>a</sup>	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Faltou
29 <sup>a</sup>	"O Rei Sapo"	Faltou
30 <sup>a</sup>	"Dona Óia"	Modelou um campo com o sol e uma flor no meio.
31 <sup>a</sup>	"Cinderela"	Faltou
32 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Faltou
33 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Desenhou o rei, personagem que tirou em sorteio para representar no teatro.

**observações**

Diz querer ser o príncipe porque era esperto, ficou rico e casou com a princesa. Gostou da parte em que o príncipe ganha dois reinos, após, deitou com Giovanni no tapete e me perguntou: "Nunca, nunca acaba, né, Rosana?", referindo-se as sessões. Em seguida disseram: "quero dormir. Ah! Quero faltar na escola".

Identifica-se com a parte final da história, quando chegam na casa e encontram o pai e ficam sabendo que a madrastra morreu.

Gostou do desafio que foi vencido.

Faltou

Queria ser aquele que constrói a casa de tijolo porque é forte e o lobo não consegue destruir.

Faltou

Faltou

Faltou

Diz ter entendido que era um campo de futebol e de flores. Gostou da moça boa.

Faltou

Faltou

Sorteio dos personagens para a realização do teatro.

Observação: Parece-me que Léo tem uma identificação muito grande com riqueza, a todo momento ressalta a riqueza dos personagens. É interessante destacar, que Léo e sua família, vem passando por dificuldades financeiras, com perdas de casa, automóveis, etc. é interessante buscar a história familiar.

9 faltas

Participante 5. Tina		
sessão	conto	representação
1ª	"O Burrinho"	Desenhou uma casa, nuvens, pingos de chuva e o burrinho.
2ª	"As Três Penas"	Desenhou o castelo, o João, os irmãos e o rei. Desenhou uma carruagem com uma princesa (não há referência a carruagem na história).
3ª	"Chapeuzinho Vermelho"	Desenhou a casa de chapeuzinho, o pai e a mãe. Desenhou Chapeuzinho levando bolo e vinho para a vovó.
4ª	"Dona Óla"	Faltou
5ª	"João e Maria"	Faltou
6ª	"Branca de Neve"	Desenhou Branca de Neve, a casa e os 7 anões.
7ª	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	Desenhou a casa, a mãe e os 7 cabritinhos. Desenhou o lobo dormindo embaixo da árvore.
8ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou a casa, a gata e o João Bobo.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	Desenhou a menina e o anjo da guarda. Desenhou a casa da mãe.
10ª	"O Rei Sapo"	Desenhou o castelo, o lago e a rã dentro. O príncipe e a princesa.
11ª	"O Pequeno Polegar"	Desenhou a casa do padre, os ladrões e a cozinha. Diz não querer ser ninguém da história.
12ª	"O Pequeno Polegar"	Continuação da sessão anterior, para término da pintura.
13ª	"Cachinhos de Ouro"	Desenhou a casa, três camas, a mesa com comida. Fora da casa desenhou cachinhos de ouro. Diz ter gostado da casa e dos ursos. Achou bonita e grande a casa.
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Faltou
15ª	"Branca de Neve"	Desenhou uma casa que chamou de castelo e Branca de Neve.
16ª	"Os Três Porquinhos"	Desenhou três casinhas, diz ter gostado da construção das casinhas, e que queria morar na casinha de tijolo porque o lobo assopra e não cai.
17ª	"O Pássaro de Ouro"	Desenhou uma casa com chaminé, árvores cheia de maçã, sol sorridente, nuvens, príncipe e a princesa.
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou a casa do pai da menina e a casa do velho. Diz ter gostado das casa, porque achou bonitas e grande.
		Observações
		Não falou nada sobre o desenho.
		Diz ter gostado do castelo e da carruagem.
		Diz ter gostado da casa da chapeuzinho. Introduz a figura paterna na história.
		Faltou
		Faltou
		Diz ter gostado da casa do 7 anões porque é bonita.
		Diz querer ser a princesa
		Identificou-se com a parte inicial e final da história.
		Diz ter gostado da parte inicial, quando Polegar entra na orelha do cavalo e o leva para a floresta.
		-----
		Parece ser com o ursinho, uma vez que o achou legal.
		Faltou
		Diz ter gostado do castelo. Queria ser Branca de Neve.
		Gostou do porquinho esperto.
		Diz ter gostado da parte final, onde eles foram felizes para sempre, porque eles ficaram felizes.
		Queria morar na casa do velho porque era um castelo. Gostou menina boazinha.

Participante 5. Tina		
sessão	conto	Representação
19 <sup>a</sup>	Não houve	
20 <sup>a</sup>	"Rapunzel"	Desenhou um sol esquisito.
21 <sup>a</sup>	"O Moço do Moinho"	Desenhou uma mesa com comida e canecas.
22 <sup>a</sup>	"O Burrinho"	Desenhou o castelo, a princesa e o príncipe.
23 <sup>a</sup>	"João e Maria"	Desenhou a casa das crianças, elas e o pai. Diz ser a hora em que estão voltando para a casa.
24 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Desenhou a carruagem, João e a princesa ligados.
25 <sup>a</sup>	"O Pequeno Polegar"	Desenhou a casa do caramujo.
26 <sup>a</sup>	"Os Três Porquinhos"	Faltou
27 <sup>a</sup>	"O Patinho Feio"	Desenhou um cachorro e o patinho, sob um céu nublado com sol.
28 <sup>a</sup>	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Faltou
29 <sup>a</sup>	"O Rei Sapo"	Desenhou o lago e a princesa ao lado.
30 <sup>a</sup>	"Dona Óla"	Modelou a menina boa e a menina preguiçosa.
31 <sup>a</sup>	"Cinderela"	Faltou
32 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Modelou o rei, João e a princesa.
33 <sup>a</sup>	"As Três Penas"	Faltou
		<b>Observações</b>
		Diz ter gostado da parte em que o príncipe volta a enxergar. Identifica-se com a parte final. Quería ser Rapunzel porque é bonita.
		Diz ter gostado da parte em que a gatinha e o João estavam comendo.
		Diz ter gostado do castelo porque é bonito. Quería ser a princesa porque é bonita.
		Parece que a casa tem doces.
		Não há referência a carruagem na história.
		Diz ter desenhado a parte em polegar entra na casa do caramujo. Lembra-se durante a narrativa de diferentes partes e partes significativas da história. Não queria ser ninguém da história.
		Faltou
		Gostou da parte em que o patinho está no rio com o cachorro. Achou bonito o cachorro não ter comido o patinho.
		Faltou
		Diz ter gostado da parte em que o sapo vai buscar a bolinha no fundo do lago. Diz não querer ser ninguém.
		Não fez comentários
		Faltou
		Participou da narrativa, contando partes da história, mas não fez comentários sobre seu trabalho.
		Faltou (foi sorteada para ser a princesa do teatro).

PARTICIPANTE 6. Olavo			Observações
sessão	conto	representação	
1ª	"O Burrinho"	Desenhou o amigo do burrinho dentro do castelo, identifica-se com a parte final da história quando o príncipe e a princesa estão dentro do quarto e o burro está sem a pele e quando o rei queima a pele do burro.	Queria ser o príncipe.
2ª	"As Três Penas"	Desenhou a parte em que João ganha da Rainha-Rã o anel para dar ao pai.	Queria ser o João.
3ª	"Chapeuzinho Vermelho"	Desenhou a casa da vovó, com Chapeuzinho e a vovó e o lobo morto com a barriga cheia de pedras.	Identifica-se com a parte final da história, quando o lobo cai morto com a barriga cheia de pedra (o que não acontece nesta história). Queria ser o Caçador, porque ele salva
4ª	"Dona Óla"	Desenhou a menina boa caindo no poço, depois chacoalhando as maçãs, encontrando-se como dona Óla e já na casa desta.	Identifica-se com a parte inicial da história, quando a menina boa cai no poço. Diz querer ser uma maçã vermelha.
5ª	"João e Maria"	Desenhou João e Maria na floresta encontrando a casa de chocolate.	Gostou da parte em que o pássaro come o pão e quando a Maria come a casinha de chocolate, e quando eles voltam para casa com o ouro. Queria ser o João.
6ª	"Branca de Neve"	Desenhou Branca de Neve e o caçador na floresta. Desenhou a casa e os anões.	Identifica-se com a parte inicial da história quando o caçador tem que matar Branca. Acha o caçador legal pois ele não matou a princesa. Queria ser o anão, pois é ele que pega ouro (minerador).
7ª	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	Desenhou a cabra e os cabritinhos, o lobo caindo no poço.	Identifica-se com a parte final da história, quando o lobo cai no poço. "O lobo morto não vai mais mexer com os porquinhos." (sic)
8ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou o castelo com a princesa e o João dentro.	Identifica-se com a parte inicial da história, quando a gatinha está jantando com o João e o convidado para dançar. Diz querer encontrar uma gatinha para casar e ficar rico. Diz gostar da gatinha pois ela ajudou o João. Queria ser o moleiro velho, pois ele ganhou o cavalo.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	Desenhou o príncipe.	Identifica-se com a parte final quando o urso vira príncipe. Queria ser o príncipe que casou e é rico.
10ª	"O Rei Sapo"	Desenhou o rei e a princesa comendo e o sapo batendo na porta.	Identifica-se com a parte inicial da história, quando a princesa caçula está a mesa comendo com o rei e o sapo está batendo na porta.
11ª	"O Pequeno Polegar"	Desenhou o Pequeno Polegar no cavalo.	Identifica-se com a parte inicial da história, quando o Pequeno Polegar é vendido pelo pai.
12ª	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Desenhou os seis personagens da história.	Identifica-se com a parte final, quando ganham o ouro. Queria ser o soldado, foi ele quem chamou os outros e que comandava
13ª	"Cachinhos de Ouro"	Desenhou a parte em que os ursos chegam e vem que tem alguém ali e a parte em que Cachinhos foge.	Queria ser o pai urso, porque ele gritou Diz que gosta que gritem com ele. Diz que seu pai grita pouco, sua mãe grita mais
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Desenhou o cachorro, a mesa com comida, o gato, o ladrão levando um coice do burro e a galinha dentro da casa.	Gostou da parte em que o burro dá um coice e o ladrão saiu correndo. Queria ser o cachorro, porque assustou o ladrão
15ª	"Branca de Neve"	Desenhou a parte final, quando Branca e o príncipe ficam felizes para sempre e a madrasta está morta.	Branca de Neve foi a personagem que mais gostou.
16ª	"Os Porquinhos"	Desenhou a casa de tijolo do porquinho esperto.	Queria ser o porquinho esperto, diz que o porquinho não é burro.
17ª	"O Pássaro de Ouro"	Desenhou o castelo, o príncipe, a princesa, a gaiola, na floresta.	Gostou da parte em que o príncipe pega a gaiola com o pássaro de ouro. Diz ter gostado muito do pássaro de ouro. Queria ser a raposa.

PARTICIPANTE 6. Olavo			
sessão	conto	representação	observações
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou a parte em que o pai das moças joga migalhas para apontar o caminho.	Queria ser a filha capula, porque ajudou o velhinho, o galo, a galinha.
19ª	"Rapunzel"	Desenhou o castelo, Rapunzel e o príncipe.	Identifica-se com a parte final da história, quando Rapunzel chora e o príncipe volta a enxergar e foram felizes. Queria ser o homem do repolho porque pegou o repolho e ajudou sua mulher.
20ª	"Os Doze Irmãos"	Desenhou a parte em que a princesa aceita se casar com o príncipe, desce da árvore e monta em seu cavalo.	Queria ser o irmão caçula porque é inteligente
21ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou o castelo da gatinha com o João e a princesa dentro.	Identifica-se com a parte final quando a casinha de prata vira castelo e João e a princesa estão dentro. Queria ser João porque era esperto, ficou rico, e trabalhador.
22ª	"O Burrinho"	Desenhou a parte em que o burrinho chega no castelo do rei e toca violino e o servo do rei o vê e fala para o rei.	Queria ser o burrinho, porque é esperto e ganhou dois reinos e é príncipe.
23ª	"João e Maria"	João e Maria encontrando o pai em casa.	Parte final, quando chegam com o ouro em casa. Queria ser João por causa de esperteza
24ª	"As Penas"	Desenhou os personagens e os tapetes.	Identifica-se com a parte do tapete, quando João ganha o tapete da Rainha-Rã e leva para o pai.
25ª	"O Pequeno Polega"	Desenhou a casa, o pai com o machado, a mãe e pequeno polegar na barriga do lobo.	Identifica-se com a parte final da história, quando o pai salva-o da barriga do lobo. Queria ser o Pequeno Polegar, porque ele volta para o pai dele.
26ª	"Os Três Porquinhos"	Desenhou a casa com os 3 porquinhos e o lobo com o rabo queimado, fugindo.	Gosta da parte em que o lobo queima o rabo e nunca mais volta. Queria ser aquele que fez a casa de tijolo porque ele foi esperto e se preocupou com o lobo.
27ª	"O Patinho Feio"	Desenhou crianças ao lado de um lago com cisnes, e o patinho feio vendo sua imagem no lago e descobrindo que também era um cisne.	Identifica-se com a parte final, quando o patinho olha na água e vê que é cisne e as crianças comentam que há mais um cisne no lago. Queria ser o patinho feio, porque ele é bonito.
28ª	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Desenhou os personagens levando o ouro.	Parte inicial, quando o rei dá três moedas de ouro e deixa o soldado furioso, e quando o rei coloca os homens no forno. Apesar de ter desenhado o homem forte puxando o saco com o ouro. Queria ser o soldado, porque é ele quem tem as idéias.
29ª	"O Rei Sapo"	Desenha a parte inicial da história, quando estão à mesa e o sapo bate na porta.	Porém, diz gostar da parte em que o fiel Henrique chega e, de felicidade, estoura as correntes de seu coração. Queria ser o sapo que era príncipe.
30ª	"Dona Óla"	Modelou a casa da dona Óla, o forno, a velha, a menina boa chacoalhando a macieira.	Gostou da moça boa.
31ª	"Cinderela"	Desenhou a cartuagem, uma casa com Cinderela e o príncipe dentro dela.	Identifica-se com a parte final, quando Cinderela fica noiva e casa, pois ela ficou feliz e rica.
32ª	"As Penas"	Modelou os irmãos de João, o anel, a porta do alçapão, e o tapete.	Identifica-se com a parte em que João ganha o tapete.
33ª	"As Penas"	Desenhou o personagem que sorteou para interpretar: o irmão do meio.	Desenhou personagem que havia sorteado para representar no teatro.

Nenhuma falta

Participante 7. Ruth			
sessão	Conto	representação	observações
1ª	"O Burrinho"	Desenhou o burrinho, o castelo (casa) o príncipe e a fogueira. Parece ter se identificado com a parte final da história. Desenhou nuvens e pingos de chuva.	Não falou nada sobre o desenho.
2ª	"As Três Penas"	Faltou	Faltou
3ª	"Chapeuzinho Vermelho"	Faltou	Faltou
4ª	"Dona Óia"	Desenhou a casa da vovó Óia e a menina de ouro.	Diz ter gostado da parte em que a menina boa caiu no poço. Identificação com a parte inicial da história.
5ª	"João e Maria"	Desenhou a casa, João e Maria e o pai, sol, estrelas, nuvens e arvores. Diz não querer ser ninguém.	Diz ter gostado da parte final, quando eles voltam para a casa e são felizes para sempre.
6ª	"Branca de Neve"	Desenhou a casa, a madrastra e Branca com o cinto na cintura.	Diz ter gostado desta parte porque achou "bonita".
7ª	"O Lobo e os 7 Cabritinhos"	Desenhou a casa da cabrita, diz ter gostado da casa.	Quando pediu a ela que recontasse uma parte da história, reconta a parte final "mandou pegar agulha, tesoura e linha para costurar a barriga." (sic)
8ª	"O Moço do Moinho"	Desenhou a casa e a gatinha dentro dela.	Desenhou porque achou bonito.
9ª	"Branca de Neve e Vermelha de Rosa"	Desenhou a casa e as meninas.	Diz que queria ser flor, porque acha bonita.
10ª	"O Rei Sapo"	Desenhou um castelo em meio a muitas árvores. Algumas árvores com estrela nas pontas, encheu o céu com estrelas coloridas, nuvens e sol.	Não fez comentários.
11ª	"O Pequeno Polegar"	Faltou	Faltou
12ª	"O Pequeno Polegar"	faltou	Faltou
13ª	"Cachinhos de Ouro"	Desenhou a casa e a mesa com comida.	Gostou da casa porque a achou linda. Diz querer ser a menina porque é linda.
14ª	"Os Músicos de Bremen"	Desenhou uma casa, flores e árvores.	Diz ter gostado da parte em que eles ficam andando na floresta. Diz querer ser o cachorro porque ele é bonitinho.
15ª	"Branca de Neve"	Desenhou Branca de Neve sorrindo, com dois sóis sobre ela e nuvens. Um coração sendo atravessado por uma flecha.	Diz que desenhou Branca de Neve porque ela é linda.
16ª	"Os Três Porquinhos"	Faltou	Faltou
17ª	"O Passaro de Ouro"	Desenhou uma casa com chaminé, dois sóis, nuvens, flores, a princesa e o príncipe.	Diz ter gostado da parte dela, da parte final quando fica feliz para sempre.
18ª	"A Casa na Floresta"	Desenhou a casa do velho, dois sóis e nuvens.	Diz querer morar na casa do velho, porque vira castelo e ele príncipe. Queria ser a filha caçula porque é obediente.
19ª	Não houve		

Participante 7. Ruth			
sessão	Conto	representação	observações
20 <sup>a</sup> .	"Rapunzel"	Desenhou o rosto de Rapunzel, sol, nuvens e floresta.	Diz ter gostado da parte em que ela joga a trança para o príncipe e não joga para a bruxa. <u>Queria ser Rapunzel, porque é linda.</u>
21 <sup>a</sup> .	"O Moço do Moinho"	Desenhou uma casa, sol, nuvens com chuva.	Diz ter gostado da parte final, quando ele volta para a casa dele.
22 <sup>a</sup> .	"O Burrinho"	Desenhou uma casa, árvores e dois sóis.	Diz ter desenhado o castelo, porque o castelo é da princesa e ela ficou com o príncipe dentro do castelo. <u>Queria ser a princesa porque ela é bonita.</u>
23 <sup>a</sup> .	"João e Maria"	Desenhou a casa da bruxa com doces, João preso na gaiola, a bruxa acendendo o fogo e Maria prestes a empurrar a bruxa.	Não fez comentários.
24 <sup>a</sup> .	"As Três Penas"	Faltou	Faltou
25 <sup>a</sup> .	"O Pequeno Polegar"	Faltou	Faltou
26 <sup>a</sup> .	"Os Três Porquinhos"	Faltou	Faltou
27 <sup>a</sup> .	"O Patinho Feio"	Desenhou a casa de um cachorro e um osso.	Diz ter gostado da parte em que o cachorro quase pegou o patinho. Achou bonito, pois o cachorro achou que o patinho era osso. A parte legal é que o cachorro não comeu o patinho.
28 <sup>a</sup> .	"Os Seis Que Tudo Conseguiram"	Desenhou a parte do tesouro. Desenhou o saco e o tesouro dentro.	Queria ser o homem forte. <i>"Para mim o homem mais inteligente era o forte, porque ele era esperto". (sic)</i>
29 <sup>a</sup> .	"O Rei Sapo"	Faltou	Faltou
30 <sup>a</sup> .	"Dona Óia"	Modelou a cadeira da madrasta, o colchão, a menina do bem, a menina do mal, a neve.	Somente explicou o que fez.
31 <sup>a</sup> .	"Cinderela"	Desenhou a parte que eles casaram e foram felizes para sempre.	Acha certo as irmãs terem ficado cega e diz que o pai de Cinderela não era legal.
32 <sup>a</sup> .	"As Três Penas"	Modelou o rei, o João e a princesa.	
33 <sup>a</sup> .	"As Três Penas"	Desenhou a noiva de João bobo.	Nesta sessão deveria desenhar o personagem que sorteou para interpretar, mas seu personagem seria a rainha sapa. <u>Queria ser a noiva.</u>

9 faltas.

## **DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que estou ciente e de acordo com a pesquisa a ser realizada pela psicóloga *Rosana Melli*, CRP 06/42941/5, mestranda do Curso de Pós – Graduação em Saúde Mental da FCM-UNICAMP, a ser realizada com um grupo de crianças do qual meu filho faz parte.

Declaro, ainda, estar ciente de que a identificação de meu filho será preservada como determina o procedimento ético.

Bragança Paulista, 19 de março de 1998.

.....  
**Assinatura do pai ou responsável**