

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ERIKA RODRIGUES COLOMBO

**Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças acolhidas:
um diálogo entre clínica e fenomenologia**

São Paulo
2018

ERIKA RODRIGUES COLOMBO

**Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças acolhidas:
um diálogo entre clínica e fenomenologia**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Clínica

Orientador: Prof. Associado Andrés Eduardo Aguirre Antúnez

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Colombo, Erika Rodrigues

Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças acolhidas: um diálogo
entre clínica e fenomenologia / Erika Rodrigues Colombo; orientador Andrés
Eduardo Aguirre Antúnez. -- São Paulo, 2018.

149 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) --
Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

1. crianças acolhidas. 2. instituição de acolhimento. 3. ateliê de desenho de livre-
expressão. 4. fenomenologia. 5. método fenômeno-estrutural. I. Antúnez, Andrés
Eduardo Aguirre, orient. II. Título.

Nome: COLOMBO, Erika Rodrigues

Título: Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças acolhidas: um diálogo entre clínica e fenomenologia

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Às crianças e adolescentes que aceitaram
dividir comigo um pedacinho de sua história.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Livre-Docente Andrés Eduardo Aguirre Antúnez, que me guiou pelo mundo acadêmico, me ajudou a construir os alicerces desse meu novo caminho e me abriu muitas portas.

Ao professor Atílio Bombana e ao professor Gilberto Safra pelas ricas contribuições e sugestões dadas durante o exame de qualificação, as quais me ajudaram a dar formato as minhas ideias.

A todos os membros da banca examinadora pela disponibilidade, atenção e discussão a respeito deste estudo.

Aos funcionários do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em especial à Claudia, por todo auxílio prestado.

À Ana Paula, que tanto me ajudou e orientou em minha jornada pessoal, o que certamente está refletido neste trabalho.

Ao André, meu mentor e guia nos caminhos da espiritualidade, sem o qual acredito que não teria encontrado tão claramente a direção para minha realização pessoal.

À minha mãe, por sempre acreditar, estar ao meu lado e me fazer ver o melhor de mim; e por ser a única pessoa que já conheci que carrega um “Datashow reserva” no porta-malas do carro.

Ao Danniell, meu amado companheiro, por estar sempre pacientemente ao meu lado, me apoiando e incentivando.

A todas as crianças e adolescentes abrigados que pude encontrar ao longo do caminho, pela incrível força que demonstraram diante das mais difíceis histórias.

Ao meu pai e minha querida avó, eternamente amados, que foram chamados a abandonar o barco de suas vidas, enquanto eu devo seguir minha jornada; para mim, concluir este trabalho, neste período tão conturbado, foi uma vitória.

A todos que se dispuserem a ler este trabalho, pois com esse gesto já estarão contribuindo em minha busca de dar voz a essas crianças.

À Fundação CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por ter me concedido a bolsa que tornou viável a permanência no mestrado.

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
Do além do muro da estrada.*

*Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.*

*A Princesa adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.*

*Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.*

*Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.*

*E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.*

*E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.*

(Eros e Psique, Fernando Pessoa, 1933)

RESUMO

COLOMBO, Erika Rodrigues. **Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças acolhidas: um diálogo entre clínica e fenomenologia**. 2018. 149p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Com o intuito de proporcionar um espaço de acolhimento para que crianças abrigadas pudessem resgatar sua individualidade e expressar suas vivências de perdas, foi criado, em 2013, um Projeto de Extensão para observação e intervenção em um Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças de uma Instituição de Acolhimento de São Paulo, que funcionou durante um ano e três meses. Seguiu-se a metodologia desenvolvida pelo Dr. Michel Ternoy, na França, e implementada no Brasil pelo Departamento de Psiquiatria da UNIFESP, entre 1999 e 2017, com pacientes psiquiátricos adultos, a partir do método fenômeno-estrutural de Eugène Minkowski. As atividades do Ateliê foram realizadas na Clínica Psicológica Durval Marcondes, no CEIP – Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP, com treze crianças e adolescentes acolhidos, com idade entre 4 e 16 anos. A presente pesquisa, se propõe a discutir a possibilidade de compreensão fenômeno-estrutural do mundo de cada criança a partir de sua semântica pessoal, espontânea e peculiar, expressa em seus grafismos e verbalizações. Numa proposta de diálogo entre clínica e fenomenologia, discutiremos o material produzido no Ateliê (desenhos e registros das sessões), a partir de conceitos da teoria de Winnicott e da análise fenômeno-estrutural de Minkowski. Concluímos que o Ateliê de Desenho de Livre-Expressão se configurou como modalidade importante, uma vez que oferece um trabalho a médio e longo prazo que permite o estabelecimento de vínculos positivos, em um ambiente estável, através de um enquadre bem definido; o acompanhamento da evolução de seus participantes; além de oferecer a possibilidade de um psicodiagnóstico dentro da perspectiva da análise fenômeno-estrutural, que permite detectar, desde cedo, aspectos da personalidade que necessitem de uma atenção diferenciada. Sendo assim, consideramos pertinente a aplicação da técnica do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, como atendimento em grupo, no cuidado a crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional.

Palavras-chave: crianças acolhidas; instituição de acolhimento; ateliê de desenho de livre-expressão; fenomenologia; método fenômeno-estrutural.

ABSTRACT

COLOMBO, Erika Rodrigues. **Free-expression Painting Studio with sheltered children: a dialog between clinical psychology and phenomenology**. 2018. 149p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

In order to provide a space of acceptance for sheltered children to be able to retrieve their individuality and express their experiences of loss, it was created, in 2013, an extension project for observation and intervention in a Free-Expression Painting Studio with children of a foster home in Sao Paulo, which worked for one year and three months. We followed the methodology developed by Michel Ternoy, developed in France, and implemented in Brazil by the Department of Psychiatry of UNIFESP, from 1999 to 2017, with adult psychiatric patients, anchored to the phenomeno-structural method of Eugène Minkowski. The Studio's activities were performed at the psychological Clinic of the University of São Paulo, at the CEIP – School Center of the Institute of Psychology of USP (Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP, in Portuguese), with thirteen sheltered children and teenagers, aged between 4 and 16 years. This present research proposes to discuss the possibility of phenomeno-structural understanding of the world of each child from its personal, spontaneous and peculiar semantics, expressed in their graphisms and verbalization. In a proposal for dialogue between clinical psychology and phenomenology, we will discuss the material produced in the Studio (drawings and records of the sessions), from concepts present in Winnicott's theory and Minkowski's phenomeno-structural analysis. We concluded that the Free-Expression Painting Studio has been set up as an important modality, since it offers a work from medium to long term that allows: the establishment of positive bonds in a stable environment through a well-defined framework; the follow-up of its participants evolution; and also offers the possibility of a psychodiagnosis within the perspective of the phenomeno-structural analysis, allowing the detection of early aspects of the personality that may need a closer attention. Therefore, we consider that the applicability of the Free-Expression Painting Studio, as a group attendance modality, in the caring of sheltered children and adolescents, is valid.

Key-words: sheltered children; foster home; free-expression painting studio; phenomenology, phenomeno-structural method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desenho do dragão, primeira sessão (terapeuta).....	77
Figura 2	Desenho do dragão “filhote”, primeira sessão (George).....	78
Figura 3	Desenho com nomes (Natália).....	81
Figura 4	Desenho de aniversário para Sara (Larissa).....	81
Figura 5	Desenho do cartão de dia dos namorados (George).....	82
Figura 6	Desenho do carro (terapeuta).....	83
Figura 6.1	Desenho no verso do desenho do carro (terapeuta).....	84
Figura 7	Desenho da moto (José Vinícius)	84
Figura 7.1	Desenho no verso do desenho da moto (José Vinícius)	85
Figura 8	Desenho do carro (George).....	85
Figura 8.1	Desenho no verso do desenho do carro (George).....	86
Figura 9	Desenho da moto (George).....	86
Figura 10	Desenho da moto (Natália).....	87
Figura 11	Desenho do carro (Viviane).....	87
Figura 12	Desenho do carro (Walter).....	88
Figura 13	Desenho do carro (Sara).....	88
Figura 14	Desenho com carro e moto (Cybele).....	89
Figura 15	Desenho da van do abrigo (Cybele).....	89
Figura 15.1	Desenho de avião no verso do desenho da van (Cybele).....	90
Figura 16	Desenho da família, primeira sessão (Viviane).....	94
Figura 17	Desenho da família, segunda sessão (Viviane).....	95
Figura 18	Desenho da família com árvores (Viviane).....	95
Figura 19	Desenho do cartão de dia das mães (Jaqueline).....	99
Figura 19.1	Desenho no interior do cartão de dia das mães (Jaqueline).....	100
Figura 20	Desenho do “lobo-mal” (Jaqueline).....	100
Figura 21	Desenho da casa, primeira sessão (Walter).....	103
Figura 22	Desenho de um carro (Walter).....	104
Figura 23	Desenho com a “namorada” (Walter).....	104
Figura 24	Desenho com palavras (Walter).....	105
Figura 25	Desenho do aniversário de George (Walter).....	105
Figura 26	Desenho parcialmente colorido (Walter).....	106

Figura 27	Desenho da festa junina (Walter).....	106
Figura 27.1	Desenho no verso do desenho da festa junina (Walter).....	107
Figura 28	Desenho com um nome desconhecido (Walter).....	107
Figura 28.1	Desenho no verso do desenho anterior (Walter).....	108
Figura 29	Desenho da montanha, começo do Ateliê (Sara).....	111
Figura 30	Desenho do boneco de neve (Sara).....	113
Figura 31	Desenho do boneco de neve (Walter).....	113
Figura 32	Desenho do coração que mora na montanha (Cybele).....	115
Figura 33	Desenho da “família eterna” (Cybele).....	116
Figura 34	Desenho da “família” com o quarto vazio (Cybele).....	118
Figura 35	Desenho da família com pessoas (Cybele).....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1	Relação de crianças, por idade e ano de participação.....	36
------------	---	----

SUMÁRIO

Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Lista de Figuras.....	X
Lista de Tabelas.....	XII
Apresentação.....	XV
1. INTRODUÇÃO	20
1.1. DE PROJETO DE EXTENSÃO À PESQUISA	20
1.1.1. <i>O projeto toma forma</i>	20
1.1.2. <i>A questão que fez nascer a pesquisa</i>	21
1.2. DELIMITANDO O CAMPO.....	21
1.2.1. <i>A complexidade da situação de institucionalização</i>	21
1.2.2. <i>O que pode o Ateliê no âmbito do acolhimento?</i>	24
2. JUSTIFICATIVA	25
3. OBJETIVOS	27
3.1. PRINCIPAL	27
3.2. ESPECÍFICOS.....	27
4. METODOLOGIA	28
4.1. O ATELIER GRAPHO-PICTURALE DE MICHEL TERNOY.....	28
4.2. O ATELIÊ DE DESENHO DE LIVRE-EXPRESSÃO COM CRIANÇAS ACOLHIDAS.....	34
4.2.1. <i>A instituição</i>	34
4.2.2. <i>Os participantes</i>	35
4.2.3. <i>O método adaptado</i>	36
4.3. APORTE TEÓRICO.....	38
4.3.1. <i>A noção de estrutura e o encontro clínico</i>	38
5. ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E EXPRESSÃO ARTÍSTICA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	46
5.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E PSICOSSOCIAIS.....	46
5.1.1. <i>Breve história das práticas de acolhimento no Brasil</i>	46
5.1.2. <i>O discurso na instituição de acolhimento</i>	50
5.1.3. <i>A institucionalização e o desenvolvimento psicossocial</i>	54
5.2. PRÁTICAS TERAPEUTICAS E ACOLHIMENTO.....	61
5.2.1. <i>Intervenções terapêuticas em situações de acolhimento</i>	61
5.2.2. <i>A criação artística como recurso terapêutico</i>	67
5.2.3. <i>Por que o Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças?</i>	72
6. RESULTADOS	76
6.1. CENAS E DIÁLOGOS.....	76
6.1.1. <i>Não, ela é minha mãe!</i>	76
6.1.2. <i>Criança faz bagunça, né tia?</i>	79
6.1.3. <i>Vou levar para minha namorada!</i>	80
6.1.4. <i>Não sei desenhar, faz pra mim?</i>	83

6.1.5. <i>A porta fechada, por favor!</i>	92
6.2. DESENHOS E VERBALIZAÇÕES.....	93
6.2.1. <i>A família de bonequinhos e um cartão de dia das mães</i>	93
6.2.2. <i>Os desenhos de Walter</i>	102
6.2.3. <i>A montanha solitária e o quarto vazio</i>	111
7. DISCUSSÃO	121
7.1. O QUE PODEM NOS DIZER OS DESENHOS	121
7.2. A TOMADA DA PALAVRA E O NÃO DITO	128
7.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR: <i>PLACEMENTE</i> E ESPAÇO POTENCIAL...134	
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	144

APRESENTAÇÃO

Acredito que o presente escrito seja fruto de minha jornada desde o início da graduação. Devo confessar que a psicologia não foi minha primeira escolha. Foram necessários três anos estudando engenharia elétrica na Escola Politécnica da USP, para que eu percebesse que essa não era minha vocação. Mesmo após ingressar na psicologia, precisei de alguns anos transitando entre as diversas possibilidades, para me encontrar nessa interface entre a clínica e a fenomenologia.

A multiplicidade do ser humano é algo que me encanta e fascina, talvez por isso eu mesma tenha tanta dificuldade de direcionar meu foco. Talvez, para alguns, esse trabalho possa parecer uma colcha de retalhos. E acredito que seja mesmo! Mas certamente, é o resultado da soma de experiências e vivências que pude ter nesses quase dez anos imersa no mundo da psicologia.

Tenho algumas paixões na vida e aqui pude reunir algumas delas: a busca incessante pela compreensão da complexidade do ser humano, a arte em suas múltiplas formas, a filosofia, o trabalho com crianças e, claro, a própria psicologia – mais especificamente sua vertente clínica. E, por mais que este busque ser um trabalho científico, é impossível que minha pesquisa não carregue um pouco de mim.

Em 2011, no meu terceiro ano da graduação, tive meu primeiro contato com crianças acolhidas através de um estágio de um semestre em uma Casa Abrigo de São Paulo, sob a supervisão da psicóloga Yara Sayão, técnica do CEIP – Centro Escola do Instituto de Psicologia Clínica da USP. Com essa experiência, pude perceber o quanto as crianças acolhidas não se apropriavam de sua própria história. Os prontuários de cada criança eram sigilosos¹ e poucos funcionários podiam acessar. Dessa forma, os educadores, que tinham mais contato com as crianças, muitas vezes não sabiam quase nada de suas histórias.

Já em 2012, comecei os atendimentos clínicos obrigatórios na graduação, época em que pude conhecer o professor Andrés, ao escolhe-lo como supervisor dos atendimentos. Nosso grupo de supervisão era focado no atendimento infantil e, pela

¹ De acordo com as diretrizes das *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, de 2009. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>

primeira vez, pude trabalhar atendendo crianças. Também o grupo de supervisão me permitiu um primeiro contato com as teorias de Minkowski, Minkowska e Ternoy, através das orientações do professor Andrés.

Ainda nesse ano, comecei meu projeto de iniciação científica, sob orientação da professora Helena Bicalho. A pesquisa, numa intersecção entre artes e psicologia, dentro da teoria lacaniana, resultou num trabalho intitulado: *A dimensão inconsciente na pintura: uma visita à exposição Asger Jorn - Um desafio à luz* – em que partimos de uma visita à exposição de obras do artista Asger Jorn (sediada pelo Instituto Tomie Otake, em São Paulo) para discutir a conceituação de Lacan a respeito da obra de arte, a partir de seu *Seminário 11 – Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*.

Também em 2012, tive a oportunidade de apresentar um caso clínico, acompanhado pelo professor Andrés, em um Seminário Internacional² com a professora Florinda Martins, da Universidade Católica do Porto, Portugal. Nesse Seminário, pude começar a vislumbrar a riqueza do potencial oferecido pelo diálogo entre psicologia e filosofia, mais especificamente, entre a clínica e a fenomenologia. Numa continuação desse diálogo, hoje faço parte do Núcleo de Pesquisa e Laboratório Prosoyon – que mantém, através do Círculo Fenomenológico da Vida e da Clínica, um grupo de estudos sobre o filósofo Michel Henry, em diálogo intenso sob a orientação científica da professora Florinda Martins.

Ainda em 2012, soube do trabalho do Ateliê de Pintura de Livre-Expressão que o professor Andrés havia iniciado em 1999, juntamente com a psicóloga Jacqueline Santoantonio, no CAP's da UNIFESP, atendendo pacientes psiquiátricos adultos. A partir disso, tive ideia de trabalhar com o público infantil, juntamente com o professor Andrés – que me sugeriu entrar em contato com a professora Leila Tardivo, também do IPUSP, a qual me pôs em contato com a Obra Social responsável pela instituição de acolhimento.

Por se tratar de uma obra de caridade, a instituição não tinha vínculo governamental e suas educadoras eram todas irmãs passionistas, havendo um pequeno convento no mesmo terreno das dependências do abrigo. A coordenação do abrigo havia procurado a professora Leila buscando ajuda para uma situação

² Seminário Internacional: Fenomenologia da Vida em Michel Henry e as Psicoterapias, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/66R4cSpudMY>.

delicada: uma garota de 14 anos havia tentado suicídio – situação que havia mobilizado todas as pessoas do abrigo, desde crianças até funcionários.

Após uma visita à instituição para conversar com a coordenação e apresentar o projeto, estabelecemos um convênio entre a Obra Social e o Instituto de Psicologia da USP, o que resultou no trabalho do Ateliê, enquanto um projeto de extensão de graduação. Experiência que, por sua vez, motivou o desenvolvimento desta pesquisa.

A técnica do Ateliê, desenvolvida por Michel Ternoy, se diferencia de outras técnicas que utilizam a expressão artística como recurso terapêutico (por exemplo, a arteterapia), em alguns pontos: o tema sempre é livre, os terapeutas participam da atividade como os demais, há um enquadramento da atividade que é sempre seguido (um primeiro momento para produções gráficas e um segundo momento para conversa sobre as mesmas). Enquanto os participantes são livres para expressarem o que quiserem, a partir do desenho, e para escolherem se querem ou não participar da atividade, o enquadre é o que garante a regularidade da atividade.

Embora tenha sido concebido, inicialmente, para o trabalho com pacientes psiquiátricos, acreditamos que o Ateliê possa se prestar muito bem ao atendimento de crianças acolhidas. Ambos os públicos se aproximam pela necessidade de um ambiente estável que se contraponha ao caos de suas experiências pessoais (seja pela vivência da loucura, seja pela vivência da violência e do abandono – qualquer uma delas podendo estar presente em ambos os casos).

A experiência que tive, no período em que o Ateliê esteve ativo, foi muito rica e me permitiu um diálogo com outros campos para além da psicologia – no caso, a filosofia fenomenológica. Para mim, a pesquisa teórica, realizada a posteriori, é uma oportunidade de amarrar as pontas de uma experiência que transita pelos campos da psicologia clínica, das artes e da fenomenologia.

Buscaremos nas próximas páginas conduzir o leitor pelos caminhos que eu mesma percorri, transitando por campos diversos, mas que dialogam entre si. O leitor encontrará neste trabalho, a menção a diversos autores. Poderíamos, talvez, ter escolhido apenas um ou dois deles para trabalhar em profundidade. Mas, nossa escolha pela diversidade reflete duas coisas: primeiro, uma percepção de complexidade da situação que envolve o acolhimento institucional de crianças e

adolescentes; segundo porque, a propósito de um diálogo, acreditamos ser válido poder ouvir e conhecer diferentes pontos de vista.

Dessa forma, nossa pesquisa foi dividida em dois momentos: uma vasta pesquisa bibliográfica, na qual buscamos compreender algumas das questões discutidas acerca do acolhimento institucional; e a fundamentação teórica da técnica do Ateliê, a partir da qual abriremos um diálogo entre a prática clínica e a fenomenologia.

Na introdução, Capítulo 1, traçaremos um panorama geral sobre como surgiu o Ateliê com crianças acolhidas e, na discussão sobre a metodologia no Capítulo 4, apresentaremos com maior profundidade a técnica do Ateliê. Já no Capítulo 5, traremos uma compilação da pesquisa bibliográfica, buscando tocar em alguns pontos que consideramos fundamentais para uma compreensão geral acerca do acolhimento institucional no Brasil. No Capítulo 6, apresentaremos nossos resultados e faremos uma discussão sobre os mesmos no Capítulo 7. Finalmente, no Capítulo 8, traremos nossas conclusões.

Desejamos a todos, uma boa viagem!

*Eu pinteí um ponto de interrogação
Porque eu me coloco a questão:
o que é a existência?...
Você vê, senhor Ternoy, o que eu gostaria é
[de] EXISTIR!*

(fala do paciente François, TERNOY, 1997)

1. INTRODUÇÃO

Nessa sessão, contaremos um pouco sobre como surgiu o projeto do Ateliê de Livre-Expressão com crianças acolhidas. Tal projeto teve início ainda em minha graduação, como um projeto de extensão. A ideia surgiu do interesse pelo trabalho com crianças acolhidas, bem como pelo uso da expressão artística enquanto recurso terapêutico.

1.1. DE PROJETO DE EXTENSÃO À PESQUISA

1.1.1. *O projeto toma forma*

O projeto de extensão, intitulado *Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças de uma Casa Abrigo* surgiu com o intuito de proporcionar um espaço de acolhimento para que crianças abrigadas pudessem resgatar sua individualidade, expressar suas vivências de perdas e estabelecer possíveis elaborações. O Ateliê foi criado em 2013, como um projeto piloto de observação e intervenção com crianças de uma Casa Abrigo (atualmente desativada) de Taboão da Serra, SP. O projeto foi estabelecido dentro de uma disciplina de Estágio Supervisionado do IPUSP e esteve ativo até maio de 2014.

As atividades do Ateliê foram realizadas na Clínica Psicológica Durval Marcondes, no CEIP (Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP). Seguiu-se a metodologia desenvolvida pelo Dr. Michel Ternoy, a partir do método fenômeno-estrutural, na França, e trazida para o Brasil, em 1999, pelo professor Andrés, através do Departamento de Psiquiatria da UNIFESP. Ambos os trabalhos realizados com pacientes psiquiátricos adultos.

A partir de nosso interesse em utilizar a técnica com um novo público, a saber, crianças e jovens acolhidos, entramos em contato com a professora Leila Tardivo, do IPUSP, que por sua vez me colocou em contato com a coordenadora da instituição de acolhimento. Por se tratar de uma Obra Social, a instituição não tinha vínculo

governamental e suas educadoras eram todas irmãs passionistas, havendo um pequeno convento no mesmo terreno das dependências do abrigo.

A coordenação do abrigo havia procurado a professora Leila buscando ajuda para uma demanda que surgira de uma situação delicada: uma garota de 14 anos, residente no abrigo, havia tentado suicídio – o que havia mobilizado todas as pessoas daquela instituição, desde as crianças até os funcionários. Diante de tal situação, uma intervenção em grupo parecia ser o mais adequado e, dessa forma, encontrei abertura para sugerir o trabalho do Ateliê.

Após uma visita à instituição, para conversar com a coordenadora e apresentar o projeto, estabelecemos um convênio entre a Obra Social e o Instituto de Psicologia da USP, o que resultou no trabalho do Ateliê como um projeto de extensão de graduação.

1.1.2. A questão que fez nascer a pesquisa

Enquanto o Ateliê esteve ativo, nossa intenção não era a da pesquisa. O que nos motivava era a vivência prática e a experiência que o trabalho com as crianças nos proporcionava. Mesmo assim, mantivemos um arquivo com todo o material produzido no Ateliê: os desenhos que as crianças não quiseram levar embora, os registros que fazíamos das sessões e diários de bordo dos terapeutas.

A partir do material recolhido e após o encerramento das atividades no Ateliê, passei a me questionar sobre o quanto aquela intervenção havia de fato sido, ou não, significativa para aquelas crianças. Poderia o Ateliê de Desenho de Livre-Expressão ser um instrumento e um espaço que proporcionasse a crianças e adolescentes acolhidos uma abertura para que pudessem expressar suas vivências: de perdas, violências, abusos, separações e qualquer outro tipo de sofrimento?

1.2. DELIMITANDO O CAMPO

1.2.1. A complexidade da situação de institucionalização

Para responder a tal questionamento, julguei necessário, em primeiro lugar, aprofundar meu conhecido a respeito da situação de acolhimento vivida pelas crianças e adolescentes que atendemos. Quais questões estariam, a priori, permeando a vida daquelas crianças? O que a literatura poderia nos dizer sobre o complexo mundo da institucionalização e quais intervenções já estavam sendo feitas – especificamente no Brasil? Questões que buscamos responder em nossa revisão bibliográfica, apresentada mais adiante. Por ora, gostaríamos de apresentar algumas definições.

A palavra “abrigo³” se refere à instituição que acolhe⁴ crianças e adolescentes em situação de risco ou em situação de rua. Esse termo é relativamente recente, tendo sido cunhado a partir de 1990, com as formulações do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 2015). Mais recentemente, entrou em voga a expressão “instituição de acolhimento” – a partir da Lei Nacional da Adoção⁵ de 2009, em substituição à nomenclatura “regime de abrigo em entidade” (Ribeiro, 2012).

³ A instituição concreta denominada de **abrigo** é um equipamento previsto e regulamentado pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que teve suas bases de implantação consolidadas em 2005 pela criação das Normas Operacionais Básicas NOB/SUAS (BRASIL, 2005), que descrevem competências e eixos de operacionalização. O abrigo é um serviço que integra a rede socioassistencial do país, tendo como objetivo a proteção social especial prevista na NOB/SUAS. Ou seja, abarca as situações complexas em que a vulnerabilidade esteja posta em jogo, tendo ocorrido *a priori* violações de direitos de crianças e adolescentes (PINEDA, 2012).

⁴ O **acolhimento institucional** é apenas uma das medidas possíveis de proteção à infância e à juventude. Outras possibilidades, de acordo com o Art. 101 do ECA são: encaminhamento aos pais ou responsáveis; orientação, apoio e acompanhamento temporário; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico; inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio e, colocação em família substituta (BRASIL, 2015).

⁵ A nova **Lei Nacional de Adoção**, Lei n. 12.010/09, como explicam Silva e Arpini (2013), tende a estreitar o contato das instituições de acolhimento com o Judiciário, de modo a favorecer o diálogo entre essas instituições, colocando como responsabilidade dos técnicos (psicólogos e assistentes sociais), que trabalham nessas instituições, o retorno das crianças e adolescentes acolhidos à convivência familiar (artigo 92, I). A convivência familiar e comunitária (artigo 19), já legislada pelo ECA, foi reforçada por meio de três incisos:

- A situação jurídica da criança acolhida em uma instituição deve ser reavaliada a cada seis meses (§ 1º).
- O tempo máximo de permanência em acolhimento institucional será de dois anos, salvo quando comprovada a necessidade que atenda ao interesse da criança (§ 2º).
- A manutenção ou reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra ação (§ 3º).

Tais modificações, como ressaltam Silva e Arpini (2013), que definem os atores responsáveis pelo resgate dos vínculos e o limite de tempo para que isso ocorra parece ser imprescindível para se alcançar os princípios da brevidade e da excepcionalidade das situações de acolhimento.

Utilizaremos livremente as expressões “abrigadas/os” e acolhidas/os” para nos referir às crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

A expressão “situação de risco” (pessoal ou social) refere-se, segundo Prada, Williams e Weber (2007), à violência que a criança ou adolescente sofrem no contexto familiar quando um membro da própria família é o autor do ato violento. A violência doméstica⁶ pode ser definida por uma ação ou omissão (negligência) capaz de causar danos físicos e/ou psicológicos à vítima, seja ela criança ou adolescente, podendo ser caracterizada, de acordo com Azevedo e Guerra (2006) como violência física⁷, sexual⁸ ou fatal⁹.

Por último, gostaríamos de definir “negligência¹⁰”, ainda conforme Azevedo e Guerra (2006), como uma omissão em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. A negligência pode ser moderada ou severa. Quando os pais¹¹ negligenciam severamente seus filhos, de modo geral, os alimentos nunca são providenciados, não há rotinas, nem roupas limpas, o próprio ambiente físico é sujo e repleto de lixo espalhado. Além disso, as crianças chegam a ser deixadas sozinhas por diversos dias, podendo falecer por acidentes domésticos ou inanição.

⁶ De forma mais detalhada, podemos definir a **violência doméstica** contra crianças e adolescentes como atos e/ou omissões praticados, em relação à criança e/ou adolescente, por pais, parentes ou responsável que, sendo capaz de causar à vítima dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica implica, por um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, por outro, numa coisificação da infância. Isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (AZEVEDO; GUERRA, 2006).

⁷ A **violência física** pode ser caracterizada como toda ação que causa dor física numa criança, desde um simples tapa até o espancamento fatal (AZEVEDO; GUERRA, 2006).

⁸ A **violência sexual** configura-se como todo ato ou jogo sexual, independente de gênero, entre um ou mais adultos (parentes de sangue ou afinidade e/ou responsáveis) e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente uma criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa (AZEVEDO; GUERRA, 2006).

⁹ A **violência fatal** pode ser definida como atos e/ou omissões praticados por pais, parentes ou responsáveis em relação à criança e/ou adolescente que, sendo capazes de causar-lhes danos podem ser considerados condicionantes (únicos ou não) de sua morte (AZEVEDO; GUERRA, 2006).

¹⁰ Em uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudos da Criança (LACRI), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, entre 1996 e 2007, “**Pesquisando a violência doméstica contra crianças e adolescentes – A ponta do iceberg**”, constatou-se que, no período de 1996 a 2004, a negligência aparece como a violência mais notificada, o que demonstra a tese defendida por alguns historiadores brasileiros de que há uma cultura camuflada do abandono infantil em nosso país (Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/iceberg.htm>).

¹¹ A literatura registra, nesses casos, entre os pais, um consumo elevado de drogas ilícitas e álcool, além da presença significativa de desordens severas da personalidade (AZEVEDO; GUERRA, 2006).

Tomando apenas essas definições como ponto de partida, podemos perceber, já a priori, que crianças e adolescentes acolhidos trazem consigo marcas profundas referentes às suas histórias familiares e à trajetória que os levou até a instituição em questão. A partir disso, devemos considerar também o contexto atual das práticas de acolhimento vigentes e como isso afeta, social e psicologicamente aqueles que fazem uso desse sistema. Tais temas serão mais detalhados nos tópicos referentes ao acolhimento institucional.

1.2.2. O que pode o Ateliê no âmbito do acolhimento?

Tendo em vista o complexo universo que ousamos adentrar, passamos a nos perguntar: o Ateliê poderia ser uma ferramenta que levasse benefícios a essas crianças? Nossa intenção nunca foi utilizar o desenho como instrumento diagnóstico ou interpretativo. Mais do que uma técnica de desenho, o Ateliê representa a construção de um espaço de abertura para o novo, a partir de relações construídas entre terapeutas e participantes, que visam, acima de tudo, investir no aspecto humano das interações.

A partir de uma prática pautada em um método já existente, pudemos observar que aquelas crianças se apropriaram do espaço do Ateliê, de forma a trazer espontaneamente relatos de suas vivências pessoais e suas histórias antes do acolhimento. O desenho parece ter se configurado como um meio para que se estabelecesse uma relação de troca, na qual as crianças podiam oferecer algo de seu e requisitar algo dos terapeutas em retorno.

A técnica do Ateliê se diferencia de outras práticas de arteterapia, na medida em que propõe um método único que sempre se repete em sua estrutura, mas que, ao mesmo tempo, oferece abertura para o novo a cada encontro. Mais adiante, buscaremos delimitar a prática do Ateliê, ao retomar historicamente o desenvolvimento da expressão artística como recurso terapêutico. Por hora, passaremos a diante para nossa justificativa.

2. JUSTIFICATIVA

Parreira e Justos (2005), ao discutir os sentidos da filiação para as crianças abrigadas, concluíram que as mesmas se encontram expostas à lógica do afrouxamento dos vínculos psicossociais, da movimentação e da compressão do tempo e do espaço, da volatilidade e outros dispositivos de produção da efemeridade, provisoriedade e desfiliação.

Em consonância com tais observações, consideramos relevante poder oferecer um espaço em que permita às crianças e adolescentes acolhidos reencontrar a própria subjetividade e resgatar sua história pessoal, através de uma organização de espaço e tempo que emerge da expressão artística pessoal, utilizando uma técnica terapêutica que possa ser realizada em grupo.

Como bem apontam Santoantonio e Antúnez (2010), desenhos e pinturas, desde a época do homem primitivo, tinham o objetivo de registrar a percepção humana e transmitir ao mundo o pensamento e o sentimento de quem os realizava. Safrá (2005) propõe que está intrínseco na atividade de desenhar ou pintar o gesto constitutivo da imagem e que compartilhar uma produção oferece reconhecimento e dá sentido ao que foi criado.

A produção criativa revela ao outro os aspectos internos de seu autor, além de representar potenciais de desenvolvimento. A partir dos trabalhos e observações de Osório César e Nise da Silveira, no Brasil, a expressão por meio de produções artísticas passou a ser utilizada como recurso terapêutico – principalmente em instituições psiquiátricas, mas podendo se estender a outros grupos.

O trabalho em grupo, quando realizado com um propósito bem traçado, pode ser muito benéfico para as pessoas envolvidas em uma mesma instituição. Por meio de técnicas expressivas, se torna possível o compartilhamento de sofrimentos, guiado pela mediação de terapeutas para que se encontre um sentido para tal sofrimento (SANTOANTONIO; ANTÚNEZ, 2010).

A partir da noção de estrutura de Minkowski, podemos utilizar o método de análise fenômeno-estrutural para compreender os desenhos e verbalizações que ocorreram durante o Ateliê. Ao poder captar a linguagem de cada criança, traduzida

por sua semântica individual e peculiar, buscamos compreender com maior profundidade seu sofrimento.

A partir de uma visão fenomenológica, almejamos poder captar os aspectos da relação humana no trabalho realizado. O que está em consonância com nosso desejo inicial que foi poder oferecer, àquelas crianças, abertura para uma relação em que o *estar com* acontecesse de forma mais verdadeira.

Tendo em vista as potencialidades da utilização da expressão artística como recurso terapêutico, bem como a estrutura de trabalho em grupo conforme idealizada por Ternoy (1997), acreditamos que a modalidade do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão tenha trazido resultados fecundos para o trabalho com crianças e adolescentes acolhidos, no campo do acolhimento institucional.

3. OBJETIVOS

3.1. PRINCIPAL

Investigar de que forma uma compreensão fenômeno-estrutural do material produzido num Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças e adolescentes acolhidos, pode ser significativa para aprofundar a compreensão sobre o sofrimento dos mesmos, a partir de seus gestos e relatos – considerando o contexto específico do acolhimento institucional.

3.2. ESPECÍFICOS

- Compreender dentro do método fenômeno-estrutural, idealizado por Eugène Minkowski, e utilizado por Michel Ternoy em seu *Atelier Grapho Picturale*, o conteúdo do material produzido: desenhos e registros das verbalizações ocorridas durante as sessões do ateliê.
- Contemplar aspectos emergidos nas relações que se construíram em grupo, no e pelo Ateliê, para realizar uma aproximação com a dimensão individual observada na subjetividade da clínica – a partir de conceitos presentes na teoria de Winnicott.
- Discutir como a prática terapêutica em grupo, desenvolvida no âmbito do acolhimento, pode abrir novas possibilidades de compreensão do sofrimento neste contexto social, contemplando alcances e limites desse trabalho.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi devidamente avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, CEPH-IPUSP, tendo sua última versão sido aprovada em 19/09/2017 (número do parecer: 2.284.175). Apresentaremos a seguir, a descrição metodológica do Ateliê de Livre-Expressão concebido por Michel Ternoy, no atendimento a pacientes psicóticos, dentro de um hospital psiquiátrico. Também apontaremos as adaptações feitas em nosso trabalho, realizado com um público distinto do atendido e estudado por Michel Ternoy, a saber, crianças e adolescentes acolhidos. Por último, trataremos da noção de estrutura segundo Minkowski, teoria utilizada por Ternoy como embasamento para seu trabalho.

4.1. O ATELIER GRAPHO-PICTURALE DE MICHEL TERNOY

O trabalho do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, segue a metodologia desenvolvida por Michel Ternoy, em seu trabalho com pacientes psicóticos em um hospital psiquiátrico, na França:

Uma situação de observação, reflexão e ensino privilegiado me é oferecida pelo *Ateliê Grafo-Pictural de Livre-Expressão*, comumente chamado de *Ateliê de Pintura*. Projetei, gradualmente, a estrutura e a operação desta atividade sob uma ótica que permite o tratamento psicoterapêutico de um grupo de pacientes, no qual eu poderia acolher os psicóticos. O ritmo das sessões é semanal. A média de participantes é de dez [por sessão]. Sou assistido por uma enfermeira treinada em meu método (TERNOY, 1997, p.39, tradução nossa).

O método de Michel Ternoy se baseia na análise fenômeno-estrutural desenvolvida por Minkowski. Para Ternoy (1997), uma atitude fenomenológica, orientada para a apreensão de características fundamentais da expressão de uma estrutura, não depende da análise de numerosos casos, nem do tratamento estatístico

de variáveis isoladas, pois se trata de uma atitude associada a uma percepção mais elementar da pessoa humana.

Em seu doutorado, sobre o trabalho de vinte anos no *Ateliê de Pintura*, Ternoy descreve minuciosamente sua técnica:

O material disponibilizado aos participantes consiste em lápis de cor, carvões, gizes pastéis, guache, tinta nanquim, pincéis e espátulas. O suporte é papel Canson [...]. Esses elementos são simples de usar e adequados perfeitamente à execução rápida de desenhos ou pinturas. Cada sessão é dividida em dois períodos distintos: o tempo da realização das produções e o tempo da discussão (TERNOY, 1997, p.39, tradução nossa).

Sobre o período de realização (cerca de 1h30):

Durante este primeiro período, todos executam os desenhos ou pinturas de sua escolha. A expressão pessoal é totalmente livre sobre o espaço da folha: cada um a utiliza e a ocupa como desejar. As pessoas pintam ou desenhavam utilizando as mesas que dispomos ou fixando suas folhas em um dos painéis dispostos nas paredes (TERNOY, 1997, p.39, tradução nossa).

Sobre o período de discussão (cerca de 30 minutos):

Proponho, em um segundo momento, aos participantes, que pendurem suas produções nos painéis dispostos ao longo de uma parede inteira: todos podem aceitar ou recusar. O grupo se dispõe, então, em um semicírculo diante desta parede, como seria a primeira fila de um hemiciclo, de frente para um palco com sua cortina. Um a um, convido cada participante a tomar a palavra para comentar, como desejar, e se desejar, os trabalhos expostos. As pessoas que não querem fazer parte dessa discussão se colocam no exterior do semicírculo, atrás. Estas são as principais diretrizes deste ateliê (TERNOY, 1997, p.39-40, tradução nossa).

Ao longo de sua experiência (de vinte anos à época de seu estudo, mas mantendo o Ateliê funcionando até os dias de hoje), Ternoy foi modificando e aprimorando sua técnica, pensando, especificamente, no atendimento a psicóticos:

À medida em que a experiência crescia, minha prática, é claro, foi se modificando. No início, eu dava importância, sobretudo, ao fato de [poder] proporcionar uma condição de apoio àqueles que desejavam vir a pintar ou desenhar. O enquadre da atividade em si permanecia secundário. Com o tempo, eu sentia, cada vez mais, a necessidade de definir melhor os pontos de referência do funcionamento da atividade, na medida em que desejava aprofundar meu trabalho com os psicóticos (TERNOY, 1997, p.40, tradução nossa).

Para Ternoy (1997), é necessário se especificar um certo número de regras, ao qual sempre é possível se referir de forma mais explícita, colocando-as em causa e conversando com os participantes. A primeira regra é que, mesmo hospitalizado, nenhum participante é obrigado a frequentar o Ateliê, ou a participar de suas atividades. O Ateliê nunca pode ser imposto. Desde o princípio, é estabelecido um contrato: aquele que vier ao Ateliê, deve fazê-lo livremente e comprometer-se com as atividades propostas, respeitando suas regras e os limites definidos.

Ternoy também coloca em questão a importância da unidade do tempo, do lugar e da ação:

A sessão começa e termina no mesmo horário para todo o grupo. Não é possível entrar no meio [da atividade] ou restringir o tempo de acordo com o ritmo da produção de cada um, uma pessoa, por exemplo, não pode deixar [o ateliê] assim que termina sua pintura [...]. A atividade se desenrola em um lugar bem preciso e não pode ser abruptamente deslocada para outros lugares. A atividade é formada por um todo: não é possível alguém interromper a sessão para realizar uma outra tarefa que tenha planejado fazer no mesmo período (TERNOY, 1997, p.40, tradução nossa).

É igualmente importante uma definição precisa do espaço pessoal de livre-expressão:

A folha representa o espaço que o sujeito utilizará segundo seus desejos: ele é livre para desenhar ou pintar o que desejar, e decidirá sozinho o destino de sua criação; se irá expor, ou não, no quadro para que os outros vejam; se a levará embora consigo; se a oferecerá a alguém; se irá confiá-la a mim, para que eu possa guardá-la; se irá jogá-la fora, etc. Ninguém pode intervir na folha do outro sem sua permissão; da mesma forma, um não pode se apropriar do trabalho do outro, sem seu consentimento (TERNOY, 1997, p.40, tradução nossa).

Também deve-se ater a delimitação do tempo:

Se o espaço apropriado da expressão é assim delimitado, o tempo dispendido para a produção (desenho, pinturas) é, em si mesmo, definido; constitui apenas a primeira parte da sessão, a última meia-hora (ou mais, dependendo do número de participantes) é dedicada à discussão. Fazer uso dessas regras confere à atividade seus pontos de referência e define os limites. *As regras constituem o princípio de qualquer situação de grupo que se define como terapêutico: um enquadre deve ser estabelecido.* (TERNOY, 1997, p.40, tradução nossa, grifo nosso).

Estabelecer um trabalho como o do Ateliê, em um hospital psiquiátrico, ou outra instituição, significa que “um espaço, uma outra cena dentro da instituição é estabelecida, local do imaginário delimitado onde a expressão é implementada” (TERNOY, 1997, p.41, tradução nossa).

Nesse espaço, fazer referência aos limites é particularmente importante no trabalho com psicóticos:

Com eles, há sempre um momento em que surge o problema do confronto desses limites [...]. Não é raro ver um psicótico novato na atividade começar um desenho sobre uma folha, depois intervir na folha de um vizinho ou sobre uma produção que já está pendurada no quadro. É no lembrete dos limites concretos do espaço de expressão próprio a cada um, para si e para outros, que [o psicótico] conseguirá sair da indiferenciação, ao qual regressa, podendo facilmente – aqui materialmente – se misturar ao que é do outro (TERNOY, 1997, p.41, tradução nossa).

Ternoy (1997) observa que a reconquista dos limites de um espaço próprio nem sempre é fácil. No entanto, pode ser sustentada pelo fato de que o grupo, no momento da discussão, saberá restituir ao autor sua produção. Além disso, o reconhecimento da unidade de tempo e de lugar permite ao psicótico recuperar unidade e coerência, em uma atividade que se desenvolve ao longo do tempo. Através da preservação da unidade, um sentido pode ser constituído onde, para alguns, inicialmente, se sucediam acúmulos fragmentados de momentos não relacionados entre si.

Além do estabelecimento do enquadre, o direito à palavra, no momento da discussão, é de suma importância. Todos sabem que poderá falar, contar sobre suas angústias, suas paixões, seus delírios, sem que alguém peça para que se cale ou faça comentários mais razoáveis:

A sessão seria incompleta sem tempo de discussão, de verbalização. Cada um, se desejar, terá a palavra. Convido, um por um, os participantes a se expressarem à vontade sobre os desenhos e pinturas pendurados no quadro. Os comentários são variados, de poucas palavras a explicações por vezes muito longas. Conforme as possibilidades de cada um, poder se colocar em palavras, suas palavras, sobre os desenhos, especialmente os seus, leva ao domínio da palavra vivida enquanto pintava, aclarando certas impressões, intuições. Certos pacientes, sustentados pelas perguntas ou comentários do grupo, encontram a oportunidade de se reconectar com a expressão de dificuldades, preocupações, ansiedades, que em outros lugares se sentiriam incapazes de abordar. (TERNOY, 1997, p.41, tradução nossa).

O foco do trabalho no ateliê não está no campo interpretativo:

É evidente que minhas intervenções não visam levantar interpretações, mas sim, convidar o paciente a ir mais longe em seu trabalho de reflexão e formulação de impressões, sentimentos que inspiram suas realizações. *Nós nos mantemos mais no campo da metáfora que da interpretação*: as pessoas encontraram nos desenhos a imagem de sua própria vivência a partir de suas descrições, podendo abordar a evocação de sua própria história (TERNOY, 1997, p.42, grifo nosso).

O ato da criação é valorizado, sendo tão ou mais importante ao que foi criado, ao conteúdo em si:

No enquadre deste ateliê, fica evidente que não concebemos a expressão como se reduzida a coisa realizada, ao expresso. Se o conteúdo de representação certamente é importante, o ato criativo em si também o é. A expressão deve ser entendida em seu movimento constitutivo, dinâmico, [em seu] devir (TERNOY, 1997, p.42, grifo nosso).

Citando Paul Klee, Ternoy (1997) explica que a gênese enquanto movimento formal é o essencial da obra. E conclui que é no próprio movimento de criação que o sujeito existe, se realiza. Para ele, criações gráficas, plásticas ou pictóricas de pacientes, não são meras reflexões de seu estado mental, ao contrário, elas o ultrapassam. Pois, a criação permite ao indivíduo ser¹²:

Parece que, [tal] como o autor existe através de sua obra, [tal] como o pintor, o paciente vive de sua pintura, uma vez que se realiza pelo movimento formativo de sua expressão. No momento da realização [da obra], um sentido é dado à sua vida, ou pelo menos à existência daquele instante. Quando o quadro é concluído, o que era intencional, claro ou confuso, se manifesta em um sentido que tomou forma [...]. Podemos [assim] compreender porque, no nível mais amplo da organização do próprio ateliê, a estrutura de funcionamento, que é seu modo de existência, representa muito mais do que um tipo abstrato de organização de uma atividade (quadro em branco). Já, neste nível, ao se engajar, o sujeito participa na realização do próprio ato expressivo (TERNOY, 1997, p.43-44, grifo nosso).

Em relação ao conteúdo da obra, Ternoy (1997) nos diz que o significado, para tornar-se real, precisa necessariamente tomar forma, não uma forma estática, mas manifestando-se no movimento criativo da forma em si. Assim como, na enunciação, o significado não se limita à resultante formal de uma cadeia de termos com sentidos distintos, mas se revela pela realização da enunciação em si.

Dessa forma, a análise não se limita a consideração do conteúdo ou dos traços formais, mas se abre para a consideração o processo de feitura em si, na medida em que este nos permite uma melhor compreensão do processo criativo. Ao observar um paciente pintando, já podemos fazer observações interessantes – que, no campo psiquiátrico, servem como adendo para análises mais profundas feitas com o auxílio de outros instrumentos, como o Rorschach, por exemplo (TERNOY, 1997).

Em seus muitos anos de experiência (vinte à época de seu doutorado), Ternoy pode observar a riqueza de um trabalho estruturado como o Ateliê:

Nosso Ateliê Pictórico de Livre-Expressão constitui um dos campos de encontro humano mais enriquecedor e diversificado de nossa prática

¹² No original: *Faire oeuvre, c'est se faire être*. Acreditamos que uma tradução mais literal esvaziaria o significado original.

clínica. A abundância de materiais que nós temos podido observar e as formas viventes de florescimento, de desenvolvimento, de evolução, o tempo que temos podido dedicar a seu acolhimento e sua descoberta, nos permitiram estabelecer sólidas correspondências entre os quadros psicopatológicos e os modos de expressão gráfica ou pictórica (TERNROY, 1997, p.892, grifo nosso).

Acreditamos que um trabalho tão rico, embora estruturado no campo da psicopatologia, pode ser estendido a outros campos, de forma a permitir o acolhimento de diferentes formas de sofrimento – tais como o que é vivido pelas crianças e adolescentes acolhidos, com os quais trabalhamos.

4.2. O ATELIÊ DE DESENHO DE LIVRE-EXPRESSÃO COM CRIANÇAS ACOLHIDAS

4.2.1. A instituição

A Obra Social Passionista em questão, atualmente inativa, era uma instituição de acolhimento a crianças e adolescentes em situação de risco, vinculada à Congregação das Irmãs Passionistas de São Paulo da Cruz – entidade de vínculo religiosa que abriga trinta e seis Obras Sociais, situadas nos Estados de São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Distrito Federal, Mato Grosso, Goiás, Bahia e Piauí¹³.

O abrigo se situava em Taboão da Serra, SP. Era uma casa espaçosa, em um terreno grande em meio a uma área verde, bastante arborizada. No mesmo terreno, havia uma segunda casa que abrigava diversas irmãs passionistas, que lá moravam e se revezavam no cuidado às crianças acolhidas.

Seguindo as Normas Operacionais Básicas NOB/SUAS (BRASIL, 2005), o abrigo acolhia 16 crianças, à época da realização do Ateliê (caindo para 14 acolhidos, quando encerramos o trabalho), dentro de um máximo permitido de 20 usuários por abrigo¹⁴. A idade dos acolhidos variava entre 2 e 17 anos, de ambos os sexos. Alguns

¹³ Informações retiradas do site da própria instituição. Disponível em: <http://www.irmaspassionistas.org.br/historia>

¹⁴ Informações fornecidas pelo NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, fundado 2005, com a missão de gerar e difundir conhecimento para o aprimoramento, inovação e articulação de políticas de intervenção na defesa de direitos da crianças e adolescentes acolhidos.

estavam em fase de preparação para adoção ou retorno à família. O abrigo se disponibilizou a levar as crianças participantes do Ateliê, via transporte próprio da instituição, até o Instituto de Psicologia, onde disponibilizaríamos um espaço para a realização das atividades.

4.2.2. Os participantes

Iniciamos o ateliê com um grupo de 6 crianças: uma menina de 12 anos, uma menina de 7 anos, dois meninos de 7 anos e um menino de 4 anos (irmão de um dos meninos mais velhos). Essas crianças foram selecionadas pela própria instituição, por terem horário livre no período em que realizaríamos o Ateliê, mas também respeitando nosso critério de não forçar nenhuma criança a participar da atividade.

Ao longo do tempo em que o Ateliê esteve ativo, outras crianças participaram – num total de 13 – sendo a mais velha, uma menina de 14-16 anos (fez aniversário duas vezes ao longo de sua participação no ateliê), e a mais nova, o menino de 4 anos que esteve presente na primeira sessão.

Algumas crianças participaram por menos tempo que outras, por conta de terem sido adotadas (José Vinícius e George), terem retornado à família (Natália) ou simplesmente por uma mudança no horário escolar (Sara parou por seis meses e depois retornou e os outros participaram apenas em 2013 ou 2014, por terem mudado seu período de estudo).

Tabela 4.1 – Relação de crianças, por idade e ano de participação

Criança	Idade	Ano de participação
José Vinícius*	4	2013
George*	7	2013
Viviane**	7	2013
Larissa**	11	2013
Natália	12	2013
Jaqueline	11	2013
Marcos****	4	2013
Cybele****	11-12	2013-2014
Juliana	7	2013-2014
Walter	7-8	2013-2014
Sara	14-16	2013-2014
Jonas Paulo***	6	2014
Matias***	8	2014

Obs.: Todos os nomes são fictícios, respeitando a preservação de identidade das crianças. Os nomes indicados por (*), (**), (***) e (****) são irmãos.

4.2.3. O método adaptado

A metodologia desenvolvida pelo Prof. Dr. Michel Ternoy, na França, em seu trabalho de Ateliê de Pintura de Livre-Expressão com pacientes psiquiátricos adultos, foi implantada no Brasil em 1999, pela Dra. Jacqueline Santoantonio do Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS que atende pacientes adultos, num Ateliê que permaneceu ativo até que o CAPS fosse temporariamente fechado, em 2017.

Em 2013, resolvemos implementar a técnica no trabalho com crianças e adolescentes acolhidos. Para isso, fizemos duas adaptações: abandonamos a prática de pendurar os desenhos ao final de sua execução, optando por conversar sobre os mesmos reunidos na própria mesa de trabalho; escolhemos montar o Ateliê na Clínica Psicológica Durval Marcondes, dentro do CEIP – Centro Escola do Instituto de Psicologia da USP – local externo a instituição de acolhimento.

Dessa forma, teceremos algumas considerações sobre as mudanças realizadas e nossas razões para tal. Acreditamos que as adaptações feitas não ofereceram prejuízos à técnica, uma vez que entendemos que pacientes não-psicóticos podem se beneficiar da atividade com um enquadre menos rígido do que o precognizado, originalmente, por Ternoy (1997).

Na etapa verbal concebida por Ternoy (1997), os participantes afixavam seus desenhos em um quadro de cortiça e o grupo se colocava em semicírculo ao redor dos desenhos. O terapeuta, então, convidava cada um a fazer comentários sobre as produções, como quisesse e se quisesse.

No entanto, logo nas primeiras sessões, percebemos que as crianças ficavam muito agitadas no momento da conversa, sendo muito difícil fazê-las permanecer no círculo e ouvir o que cada participante desejava falar. Percebemos que esse momento, para acontecer como idealizado, nos exigia uma postura mais firme, quase autoritária – que fugia completamente de nossa proposta terapêutica.

A partir dessa constatação, o momento de verbalização passou a ser realizado na própria mesa de desenho, depois que todos já houvessem terminado suas produções. Apesar da disposição diferente, continuou-se mantendo o respeito à escolha de cada criança mostrar e falar sobre seu desenho ou não. Mesmo sem dispor os desenhos em um quadro, todos podiam ver as produções sobre a mesa e comentavam livremente a respeito do que observavam.

Esse novo enquadre do momento de discussão nos permitiu manter a fluidez da sessão, respeitando os limites e formas de agir das crianças, sem minimizar a importância do momento de conversa. A conversa, muitas vezes, começava ainda na etapa de execução, uma vez que todos desenhávamos juntos em uma grande mesa. As conversas durante a execução se mostraram tão ricas quanto as conversas ao final da sessão.

Em relação a implementação do ateliê num ambiente externo ao da instituição, diferente do que fazia Ternoy (1997) em seu trabalho dentro do hospital psiquiátrico, discutiremos mais adiante, com base no conceito de *placement*, de Winnicott.

4.3. APORTE TEÓRICO

Tendo em vista nossa proposta de abrir um diálogo entre fenomenologia e psicologia clínica, consideraremos, para nossos apontamentos, autores diversos. Em nossa discussão, trabalharemos com a clínica de Winnicott e o método de análise fenômeno-estrutural de Minkowski, no qual está fundamentado o Ateliê de Pintura de Michel Ternoy.

Em nossa revisão bibliográfica, não encontramos trabalhos que tratassem de temas relativos ao acolhimento institucional de crianças e adolescentes em situação de risco, dentro da perspectiva da análise fenômeno-estrutural. Dessa forma, optamos por citar alguns outros autores, de forma a enriquecer nossa discussão e preservar o conteúdo dos trabalhos citados.

Acreditamos que diferentes teorias podem oferecer diversas perspectivas e pontos de vista sobre um mesmo assunto, sem que nenhuma delas invalide a outra. Este trabalho representa um esforço de colocar em diálogo diferentes epistemologias – respeitando seus limites e fronteiras – ao buscar tratar de um assunto complexo, do qual uma única teoria não daria conta de englobar em totalidade. Longe da pretensão de esgotar o assunto, gostaríamos apenas de apresentar múltiplos pontos de vista que converjam para demonstrar a pertinência do trabalho do Ateliê de Livre-Expressão no campo do acolhimento institucional.

Em nossa discussão, apresentaremos conceitos de Winnicott, tratado com mais profundidade também na revisão bibliográfica, além de apontamentos do próprio Michel Ternoy, embasados na teoria de Minkowski, principalmente na noção de estrutura, sobre a qual faremos uma introdução a seguir.

4.3.1. A noção de estrutura e o encontro clínico

Ternoy (1997) fundamenta seu trabalho, principalmente, na noção de estrutura desenvolvida por Minkowski e sua esposa Minkowska – essa, a partir de suas pesquisas com o Rorschach. Embora ambos tenham desenvolvido suas teorias dentro do campo da psicopatologia fenômeno-estrutural, seus conceitos podem ser

estendidos a compreensão da estrutura da personalidade de todo e qualquer indivíduo, psicicamente saudável ou não.

As ideias de Eugène Minkowski constituem, para Barthélémy (2015), um eixo de orientação de frescor visionário, tanto para a psicopatologia quanto para o campo das psicoterapias. Isso porque, Minkowski coloca o *encontro* como base para o estabelecimento do contato com o paciente, de forma a permitir uma análise sob a perspectiva de *evolução* da pessoa – o que pode facilitar a emergência de um olhar significativo sobre o outro, de forma a propiciar uma evolução passível de ser sentida e compartilhada em conjunto.

Para melhor compreender como o método de análise fenômeno-estrutural de Minkowski pode ser utilizado no Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, gostaríamos de nos debruçar sobre as origens desse método. Dessa forma, examinaremos a *noção de estrutura* desenvolvida tanto por Minkowski, quanto por sua esposa Françoise Minkowska – em seus estudos a partir do método de Rorschach com pacientes epilépticos (YAZIGI, 2002; TERNOY, 1997).

A Psicopatologia fenômeno-estrutural, desenvolvida nas décadas de 1920 e 1930, pode ser mais bem compreendida a partir das duas principais obras de Minkowski: *La squizophrénie*, de 1927 e *Le temps vécu*, de 1933. Em seus estudos sobre a esquizofrenia e a depressão, apoiados nas ideias de Bleuler, Minkowski trabalhou com as noções de dissociação (*Spaltung*) e da perda do contato vital com a realidade (YAZIGI; VILLEMOR-AMARAL, 2010).

Minkowski (2000) percebeu a importância da fala e da linguagem como meio de expressão dos distúrbios, a partir de seus estudos com pacientes esquizofrênicos. Influenciado por Bergson e sua distinção entre tempo vivido, enquanto experiência interna, e tempo cronológico, mensurável externamente, Minkowski observou que as alterações do tempo vivido, nos pacientes, podiam ser captadas por meio de uma fenomenologia da linguagem (YAZIGI; VILLEMOR-AMARAL, 2010).

Enquanto Bergson sustentava que o pensamento discursivo, ou seja, a linguagem, não poderia reproduzir “dados imediatos da consciência”, Minkowski demonstrou que era possível, justamente, se apoiar sobre a linguagem para acessá-los, pois a linguagem seria um dos mediadores essenciais de nossa função expressiva. A partir de uma fenomenologia da linguagem, Minkowski acessava as

alterações do tempo vivido por seus pacientes, buscando uma compreensão de cada uma de nossas individualidades (BARTHÉLÉMY, 2012).

Minkowski desenvolveu, então, um método de análise da linguagem, que denominou de “fenômeno-estrutural”, no qual a atenção voltada às qualidades expressivas do espaço e do tempo vividos é fundamental para a observação das características psicopatológicas e, mais amplamente, psicológicas da personalidade. As maneiras pelas quais cada pessoa se relaciona com o espaço e o tempo vividos podem ser observadas a partir da linguagem e do conjunto de formas e forças expressivas particulares. Cada estrutura particular, para Minkowski¹⁵ (1932, apud BARTHÉLÉMY, 2012, p.97), “traz a característica, em última análise, do modo como o indivíduo se situa em relação ao tempo e ao espaço vividos”.

A noção de estrutura, então, como explica Barthélémy (2012), não se trata de uma reconstrução abstrata, mas sim, de uma presença encarnada da realidade da qual ela deveria dar conta. A noção de estrutura “extraí sua origem da vivacidade da linguagem, de uma maneira ao mesmo tempo sentida, vivida e ativa de viver o tempo e o espaço”, sendo “uma definição e compreensão concreta da pessoa a partir de uma coexistência compartilhada” (p.97).

Barthélémy (2012) sublinha também a dupla temporalidade do método fenômeno-estrutural desenvolvido por Minkowski:

(...) a primeira [temporalidade], metodológica, procede de uma observação descritiva dos fenômenos psicológicos capturados na proximidade de sua dimensão vivida e experimentada, para em seguida pretender acessar sua significação estrutural; a segunda, histórica, que, a partir dos anos 50, integrará o estudo evolutivo ao da estrutura, mais e mais concebida esta não como uma invariante, mas como unidade fundamental afetada por movimentações interiores próprias da sua gênese ou de certos de seus desenvolvimentos potenciais (p.97).

Neste sentido, o procedimento de Minkowski é, segundo Barthélémy (2012), tanto extensivo quanto intensivo. Extensivo, na medida em que procura descrever os conjuntos compreensivos significantes de uma unidade individual aplicada a uma

¹⁵ MINKOWSKI, E. Le problème du temps en psychopathologie. **Recherches philosophiques**, v. 2, 1932-1933. (Republicado em 1965 em *Cahiers du groupe Française Minkowska*, número especial: Eugène Minkowski, coleção de artigos 1923-1965).

extensa sintomatologia da psicopatologia. Mas há também outra dimensão, ao mesmo tempo extensiva e intensiva:

(...) mais extensiva no sentido em que Minkowski se dá conta de que *seu método pode se estender à compreensão da subjetividade não-patológica*; mais intensiva porque compreende que ele deve também se exercer em profundidade, portanto, de modo intensivo, *na compreensão não somente do transtorno, mas da singularidade da pessoa, normal ou patológica* (p.98, grifo nosso).

Como nos conta Barthélémy (2012), a partir de seu contato com Bleuler, Françoise Minkowska vai descobrir, em paralelo com os trabalhos de Minkowski, um conjunto de fatores da personalidade que apontam para uma mesma via estrutural. A partir disso e da configuração do que ela, mais tarde, denominou “mundo das formas”, Minkowska chega a uma definição de estrutura mental que será aderida por Minkowski¹⁶, sem modificações:

(...) a estrutura é um princípio formativo que constitui algo de primitivo em relação a todas as formas da existência viva e que, deste modo, se manifesta de uma maneira unívoca tanto nas particularidades biológicas e caracterológicas quanto naquelas ligadas à atividade espiritual e criativa. Nós a encontramos igualmente na base dos transtornos mentais correspondentes (MINKOWSKI, 1966, apud BARTHÉLÉMY, 2012, p.99).

Minkowska observou, em seus pacientes epiléticos, um estilo de relação com o real, com o outro e com a existência que emergem de um conjunto de comportamentos organizados entre si, o qual ela denominou *sensorialidade* – uma contrapartida à *racionalidade* observada nos esquizofrênicos. Tais comportamentos nos permitem compreender algumas particularidades da epilepsia. Essa organização da personalidade é definida, essencialmente, por uma bipolaridade que oscila entre a *adesividade* e a *explosividade* afetivas e por um contato colado com a realidade (BARTHÉLÉMY, 2012).

Como explicam Yazigi e Villemor-Amaral (2010):

¹⁶ MINKOWSKI, E. **Traité de Psychopathologie**. Paris: Institut Synthélabo, 1999. (Original publicado em 1966).

Na análise linguística das respostas ao Rorschach, Minkowska (1956) levava em consideração os elementos de ligação que compunham a frase, as preposições, as conjunções, os verbos, os adjetivos, a presença do sujeito e de seus predicados. Por meio da análise linguística, foi possível identificar dois polos de funcionamento mental, o sensório-motor ou epileptoide, em que predomina a ligação, *lien*, e o esquizo-racional ou esquizoide, em que predomina o corte, *coupure*, ou *Spaltung* de Bleuler. Esses dois polos também estão presentes na concepção da psicopatologia estrutural e relativa ao “mundo das formas” (p.8, grifos das autoras).

Com suas investigações genealógicas, Minkowska já havia estudado certas características estruturais de organização da personalidade, tanto normal quanto patológica. No entanto, é apenas a partir do Rorschach e da análise da linguagem que ela delinea o que chamou de *mecanismos essenciais*. Ao se aperceber de termos e fórmulas verbais que anunciavam insistentemente uma “ligação” ou um “corte”, Minkowska traduziu em profundidade as características prevalentes dos pacientes em suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmos (BARTHÉLÉMY, 2012).

Minkowska buscava, através do registro metódico da fala do paciente, os mecanismos que poderiam aproximá-lo de um dos dois polos considerados por ela (sensorialidade ou racionalidade). Assim como Bleuler denominava de cisão ou *spaltung*, o mecanismo essencial da esquizofrenia, Minkowska identificava o mecanismo da ligação ou *lien*, na epilepsia, como responsável por uma visão rica em imagens e pela tendência em unir partes da figura que estariam isoladas para outras pessoas (VILLEMOR-AMARAL, 2004).

Dessa forma, o mecanismo de ligação é responsável pela criação de conjuntos e combinações gráficas progressivas, com diferentes graus de coerência e sua preponderância aumenta conforme aumenta a proximidade do indivíduo ao polo sensorial. Também na linguagem se observam expressões mais ou menos marcadas pela ligação, pode-se observar até uma ligação direta e concreta com a realidade e com o mundo exterior (VILLEMOR-AMARAL, 2004).

Em relação à linguagem, palavras que indicam objetos concretos são mais impregnadas de elementos sensoriais e, assim, expressam o mecanismo de ligação. Já as palavras com maior nível de abstração são mais racionais e mais carregadas

de cisão ou corte – *coupure*, segundo o termo utilizado por Minkowska (VILLEMOR-AMARAL, 2004).

Em seu estudo *De Van Gogh et Seurat aux Dessins d’Enfants: A la recherche du monde des formes – Rorschach*¹⁷ (MINKOWSKA, 1949, apud YAZIGI, 2002) – uma análise de elementos biográficos, caracterológicos, patológicos e criativos dos pintores Van Gogh e Seurat – Minkowska introduziu a análise fenomenológica das expressões gráficas, denominando de “mundo das formas”, e contrapôs as características dos dois tipos de estrutura mental (sensorial e racional) nas manifestações plásticas.

No polo epilepto-sensorial, observado na produção de Van Gogh, o movimento dá vitalidade às formas, a cor intensa lhes dá tom afetivo, os objetos se tocam, linhas sobem e descem, os traços são lançados em fortes hachuras, torções e redemoinhos. Já no polo esquizo-racional, observado no trabalho de Seurat, há uma imobilidade representada pela precisão geométrica cuidadosamente elaborada, há preponderância da forma e figuras estáticas sobre o movimento, as cores são frias ou empobrecidas, os objetos separados, isolados ou fragmentados (YAZIGI, 2002).

Em resumo, a partir de uma aproximação fenômeno-estrutural, podemos caracterizar o polo sensorial pela adesividade à vida, à experiência concreta, ao entorno e à própria ação. Por outro lado, o polo racional é caracterizado pela abstração e pelo pensamento simbólico, pelo isolamento e distanciamento, pela imobilização, pela cisão e pela diminuição do contato vital com a realidade (YAZIGI, 2002).

Barthélémy (2012) nos explica que os mecanismos de *ligação* e *corte* são, para Minkowska, os *mecanismos essenciais* que, embora mais visíveis em certos transtornos psicopatológicos, relacionam-se também com as características constitutivas e evolutivas de nossas personalidades individuais. Por tanto, o método se estende à análise estrutural e evolutiva da personalidade humana, não apenas a patológica. Além disso, tais mecanismos não ocorrem de forma excludente, mas fazem parte de um *continuum* entre os polos sensorial e racional. Conforme Barthélémy (2012, p.101):

¹⁷ Minkowska, F. *De Van Gogh et Seurat aux dessins d’enfants*. Paris: Presses du Temps Présent, 1949.

No plano estrutural, aparece claramente como os mecanismos apresentam-se de um modo contrastado, o que não quer dizer que se possa contentar de lhes opor simetricamente para atingir uma classificação binária ou com esta se contentar; essas tendências, que valem como referências tipológicas, obedecem a maneiras divergentes de perceber, experimentar, exteriorizar a sensação, as emoções e a vida afetiva. Obedecem também a um princípio de desenvolvimento que mostra que a criança é, de modo geral, mais sensorial que o adulto.

Em relação à noção de *estrutura mental*, Barthélémy (2012) considera que tal conceito se impõe de forma progressiva nas obras de Minkowski e Minkowska, como definidor de um agrupamento estável e significativo de fatores convergentes que descrevem os princípios de organização interna da personalidade e suas modalidades de exteriorização. Por tanto, a estrutura da personalidade se desvela através das disposições expressivas, em particular – mas não somente – da linguagem.

Através do exame minucioso das maneiras específicas de se harmonizar com o *tempo* e *espaço* vividos, aliado à análise da linguagem, é possível descobrir os mecanismos essenciais de *ligação* e de *corte*, assim como de *compensações fenomenológicas*, que permitem capturar e compreender a unidade dos processos patológicos e psicológicos e sua *evolução* (BARTHÉLÉMY, 2012).

O método fenômeno-estrutural não aborda o outro com o objetivo de “tratá-lo” ou “curá-lo”, mas sim, como uma alteridade próxima de si ou a ser aproximada de si por meio do contato estabelecido na relação. É o que Barthélémy (2012) chama de *encontro clínico* e que:

(...) surge antes de tudo como oportunidade de relacionamento com outra subjetividade, convivida como intermediária e reveladora da natureza do contato que a pessoa mantém com a realidade e com sua própria vida psíquica, através das suas aspirações e atitudes na aproximação interpessoal na diferença e inter-humana na semelhança (BARTHÉLÉMY¹⁸, 2000, citado por BARTHÉLÉMY, 2012, p.103).

¹⁸ BARTHÉLÉMY, J-M. La démarche phénoméno-structurale. **Le jornal des psychologues – Psychothérapies, approches et méthodes**, n.176, 2000.

Por tanto, um estudo a partir da análise fenômeno-estrutural não é centrado em resultados imediatos, pois visa, em primeiro lugar, a compreensão lenta e progressiva de um indivíduo ou das singularidades sintomatológicas que nele se inscrevem:

A fenomenologia nos convida a 'demorarmo-nos' nos fenômenos, a fim de precisar suas características fundamentais. Antes de conhecer sua origem, nós queremos saber o que eles são, quais são os elementos por eles aportados, cada um em sua especificidade, à textura geral da existência. A fenomenologia se coloca, assim, de partida, além da perspectiva causal e nos coloca ao mesmo tempo ao abrigo dos riscos de um psicologismo excessivo (MINKOWSKI¹⁹, 1966, apud BARTHÉLÉMY, 2012, p.103).

A partir de uma primeira aproximação das origens do método de análise fenômeno-estrutural, podemos nos debruçar de forma mais ampla sobre nossa experiência com o Ateliê, que se estende para além do que foi produzido, abarcando também as relações construídas. Para nós, o ponto de vista fenomenológico pode nos oferecer uma possibilidade de compreensão não-reducionista das diferentes formas de sofrimento humano, a partir do encontro.

¹⁹ MINKOWSKI, E. **Traité de Psychopathologie**. Paris: Institut Synthélabo, 1999. (Original publicado em 1966).

5. ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E EXPRESSÃO ARTÍSTICA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, abordaremos diferentes aspectos referentes ao acolhimento institucional, mediante uma revisão da literatura, na qual selecionamos estudos dentro dos temas que consideramos pertinentes ao que pudemos observar – e procuramos, posteriormente, compreender com maior profundidade – em nosso trabalho no Ateliê com crianças acolhidas. De forma que, retomaremos alguns pontos, trazidos aqui, no momento da discussão. Também faremos um apanhado sobre as origens da utilização da expressão artística enquanto recurso terapêutico, buscando situar o trabalho do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão, e seu enquadre específico, no atendimento a crianças e adolescentes acolhidos – diferenciando-o de outras práticas arteterapêuticas, em outros campos.

5.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E PSICOSSOCIAIS

5.1.1. *Breve história das práticas de acolhimento no Brasil*

Historicamente, a infância das crianças brasileiras, especialmente as que sofrem de carências sociais, é marcada por episódios de negligência e maus-tratos. Apenas na década de 1980, iniciativas e políticas a respeito do tema ganharam corpo, o que culminou na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990. Tal estatuto, complementado pela Lei nº 12.010, conhecida como Lei Nacional da Adoção (2009), começou a modificar os paradigmas relativos ao abrigamento de crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil (TRIVELLATO; CARVALHO; VECTORE, 2013).

Segundo Rosa (1999), a questão das crianças abandonadas está presente no Brasil desde a época colonial, tendo origem nos órfãos que vieram de Portugal com os jesuítas e nos órfãos da terra (crianças mestiças de índios e colonos). Já no século XVII, surgiram as crianças trabalhadoras e filhos da Lei do Ventre Livre (1871), que eram separados das mães, ainda escravas. No início do século XVIII, havia as

crianças que viviam nas ruas das cidades surgidas com a crescente urbanização. No início do século XIX, as crianças abandonadas começaram a ser institucionalizadas ou exploradas através do trabalho infantil.

Até 1900, o atendimento às necessidades sociais da população, incluindo as crianças abandonadas, acontecia por meio da Igreja, com as Santas Casas de Misericórdia e Casas da Roda ou Casas dos Expostos (ARANTES, 2004). Não havia qualquer atuação do Estado nesse sentido. Dentre as explicações correntes para o abandono de crianças no período Colonial e Imperial, segundo os historiadores, destacam-se:

(...) alugar a escrava como ama-de-leite; proteger a honra das famílias, escondendo o fruto das uniões consideradas ilícitas ou adúlteras; esperança que tinham os escravos de que seus filhos, ao serem criados na Roda, fossem livres; aspiração de que crianças mortas ou muito adoecidas fossem batizadas ou recebessem enterro decente e cristão; e, finalmente, efeito das epidemias que, dizimando famílias, deixavam muitos órfãos (ARANTES, 2004, p. 162).

Com a propagação de uma postura médico-higienista, em meados do século XIX, a extinção da Roda dos Expostos e o início da legislação sobre a infância, nas primeiras décadas do século XX, a criança passou de objeto da caridade para objeto das políticas públicas. Nessa passagem, surgiram os especialistas chamados técnicos ou trabalhadores sociais. E a pretendida “racionalização da assistência”, longe de trazer melhoras para as condições concretas de vida da criança abandonada, consolidou-se muito mais como estratégia de criminalização e medicalização da pobreza (ARANTES, 2004).

Em 1922, é aberto o primeiro estabelecimento público para o atendimento a crianças e adolescentes, no Rio de Janeiro. Já em 1942, é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), ligado ao Ministério da Justiça, um equivalente ao Sistema Penitenciário para a população menor de idade, com enfoque *correcional-repressivo* (IPEA, 2003).

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990 – o Código de Menores (especialmente a segunda versão, aprovada em 1979) – todas as crianças e jovens considerados em situação de perigo ou considerados, eles próprios, perigosos

(abandonado, carente, infrator, apresentando conduta “antissocial”, deficiente, doente, ocioso, perambulante) eram passíveis de serem enviados às instituições de recolhimento. Isso significava que o Estado podia, através do Juiz de Menor, destituir os pais de seu pátrio poder através da decretação da sentença de “situação irregular do menor”. Sendo a “carência” uma das hipóteses de “situação irregular” – nota-se aí a ideia de criminalização da pobreza (ARANTES, 2004).

Após cerca de 30 anos de lutas sociais para extinguir o SAM, devido às suas práticas tipicamente repressivas, no ano de 1964 – início do Regime Militar – é estabelecida a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), com um enfoque claramente assistencialista, cujo órgão nacional era a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – Funabem (IPEA, 2003).

No final dos anos 70, surgem movimentos sociais que consideravam crianças e adolescentes como sujeitos de sua própria história e denunciavam a perversidade e a ineficácia das práticas de confinamento dos “menores carentes ou infratores” nas instituições sustentadas pela doutrina da “situação irregular” (IPEA, 2003).

Já na década de 80, com o início da abertura democrática, a legislação e as políticas destinadas aos “menores” passaram a ser vistas como resquícios do autoritarismo da ditadura militar. Ao passo que, o *menino de rua* passou a ser símbolo da situação da criança e do adolescente no Brasil. A partir disso, um grupo de técnicos da Unicef, da Funabem e da Secretaria de Ação Social (SAS) do Ministério da Previdência e Ação Social deu início ao “Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua” (IPEA, 2003).

A Constituição Federal, de 1988, representa um marco na garantia dos direitos básicos e assinala o dever do Estado e da sociedade em assegurar essa garantia. Nesse contexto, a Constituição contempla, nos artigos 227 e 228, a proteção integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a doutrina da proteção integral, constituindo-se como única legislação do contexto latino-americano adequada aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança (IPEA, 2003).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), substituiu-se o termo “menor”, usado para se referir a qualquer indivíduo com idade inferior a 18

anos, por “crianças e adolescentes” (BRASIL, 2015). Tal medida representa uma tentativa de dissociar a ideia de marginalização, criminalidade e pobreza, da imagem de crianças e adolescentes em situação de risco. Dessa forma, deixou-se de utilizar expressões como “menor abandonado” e “menor infrator” (RIBEIRO, 2012).

É importante ressaltar que o ECA surgiu como a afirmação de uma lei que seja igual para toda e qualquer criança e adolescente brasileiros, independente de os mesmos estarem ou não em situação de abandono ou infração. Dessa forma, o acolhimento institucional é uma medida provisória e excepcional que implica na suspensão temporária do poder familiar sobre crianças e adolescentes em situação de risco e se dá apenas por decisão do Conselho Tutelar²⁰ e por determinação judicial²¹ (BRASIL, 2015).

Tais medidas visam à proteção dos direitos das crianças e adolescentes e tem por objetivo final reintegrá-los ao círculo familiar. Caso não seja possível, busca-se uma família substituta. Durante o período de institucionalização, a guarda das crianças e adolescentes compete ao responsável pelo abrigo e é acompanhada pelas autoridades competentes (IPEA, 2003). O afastamento provisório do convívio familiar, além de não implicar privação de liberdade, seria a última medida de proteção a ser aplicada, pois rompe com os princípios do direito de convivência com a família também estabelecidos pelo ECA (BRASIL, 2015).

Em relação ao funcionamento das instituições acolhedoras, estudos²² anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente, citados por Prada, Williams e

²⁰ O **Conselho Tutelar** é um órgão essencial ao Sistema de Garantia de Direitos, responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, para garantir proteção integral de toda a criança e adolescente do Brasil (BRASIL, 2015).

²¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente, em consonância com o princípio da proteção integral, previu instrumentos para facilitar o acesso de crianças e adolescentes à justiça. As competências da **Justiça da Infância e da Juventude** poderão ser consultadas nos artigos 148 e 149 do ECA (BRASIL, 2015).

²² GONÇALVES DA SILVA, R. S. **Institucionalização e desenvolvimento psicológico da criança**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
CAMPOS, A. V. D. S. **Menor institucionalizado: um desafio para a sociedade**. 1981. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.
TRINDADE, Z. A. **A realidade de meninos institucionalizados**. 1984. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1984.
PETROCINI, S. M. **Menor abandonado: estudo comparativo de duas diferentes instituições**. 1984. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.
RIZZINI, I. A internação de crianças em estabelecimentos de menores: alternativa ou incentivo ao abandono? In: RIZZINI, I. (Org.). **O menor em debate**. Rio de Janeiro: Espaço – Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula, 1985. p. 39-52.
ALTOÉ, S.; RIZZINI, I. Sobre as relações afetivas nos internatos para menores. In: RIZZINI, I. (Org.). **O menor em debate**. Rio de Janeiro: Espaço – Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula, 1985.
ALTOÉ, S. **Infâncias perdidas**. Rio de Janeiro: Xenon, 1990.

Weber (2007), apontavam, de maneira geral, críticas em relação à inflexibilidade no funcionamento das mesmas. Também denunciavam as práticas coercitivas e massificantes do atendimento às crianças abrigadas, seu reduzido contato com o mundo exterior e a pouca ou nenhuma convivência com familiares.

A partir de uma análise retrospectiva (MALFITANO; SILVA, 2014), nota-se que as pesquisas sobre abrigamento tiveram seu ápice com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. E estudos²³ realizados após esse período, como citam Prada, Williams e Weber (2007), referem-se a mudanças na rotina das instituições, com o surgimento de novas modalidades de atendimento, como o sistema de Casas Lares.

No entanto, alguns estudos (VECTORE; CARVALHO, 2008; SOUSA, 2006; TOMÁS, 2010) apontam que ainda existem várias inadequações nos espaços de acolhimento, como, por exemplo, a insuficiência de momentos que proporcionem o afloramento da subjetividade infantil. Tais momentos englobariam as múltiplas linguagens disponíveis à criança: a ludicidade, o contar e o recontar de histórias e as produções gráficas como o desenho e a pintura – onde se encaixa o trabalho que oferecemos com nosso Ateliê.

Também consideramos importante levar em conta que, ao adentrar o sistema de acolhimento, crianças e adolescentes se tornam parte de um discurso que as antecipa. Essas crianças e adolescentes são, em primeiro lugar, “acolhidos”, algo do qual se torna impossível desvencilhar e que deve ser considerado ao nos debruçarmos sobre esse contexto.

5.1.2. O discurso na instituição de acolhimento

Durante nossa experiência com o Ateliê, pudemos constatar uma espécie de tabu em relação às histórias de cada criança. Nenhuma cuidadora tinha acesso aos prontuários das crianças, bem como eram orientadas a não as questionar a respeito de sua história prévia ao abrigamento. Também observamos que, no começo, as crianças traziam pouco de suas histórias pessoais para o Ateliê. Fato que foi se

²³ CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Trabalhando abrigos**. São Paulo: IEE – PUC/SP, 1993.
MARICONDI, M. A. **Falando de abrigo**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1997.

modificando com o passar do tempo, em que começamos a notar maior abertura das crianças para falar sobre o que era “não dito” no abrigo.

Para pensar como se insere a criança ou adolescente acolhidos no discurso produzido pela e na instituição, devemos considerar que a criança, desde antes de chegar ao abrigo, já traz as marcas de laços de parentesco e de uma história anterior. Quando chega à instituição de acolhimento ela se encontra com as figuras desse novo lugar, com as quais não há um laço preestabelecido. A criança ou adolescente acolhido traz marcas de abandono, que são ratificadas pela instituição, além de uma dificuldade de se situar em sua singularidade (RIBEIRO, 2012).

Segundo Lajonquière (1999), há nas instituições de acolhimento uma disposição para se permitir capturar por um discurso que coloca a Ciência como detentora dos saberes e das explicações para os problemas psíquicos das crianças abandonadas. Tal situação faz com que habite, na instituição, um discurso pobre do ponto de vista simbólico.

Por outro lado, Ribeiro (2012) aponta que na instituição da família ainda há espaço para a emergência de discursos enigmáticos, como o da tradição dos costumes familiares, que podem dar vazão ao ato inexplicável que transmitem. Para ela, isso se deve ao fato de que a família filia, em um sentido que vai além do integrativo e agregador, ao atribuir uma origem e incluir em uma relação de parentesco. Segundo a autora, a família estabelece condições que parecem circunscrever um lugar especial à criança.

Nossa cultura institui a relação de parentesco da família como o modo por excelência de transmissão dos ideais, pelo qual o sujeito herda a condição humana, inicia sua socialização e constrói sua identidade (RIBEIRO, 2012). Portanto, se uma criança está fora da instituição familiar, passando a ser acolhida por uma instituição como o abrigo, pressupõe-se que este assuma esse papel de transmissão de ideais.

Estudos realizados por Minnicelli (1999; 2004) demonstram que nas instituições de abrigamento, sem os vínculos de parentesco, tal transmissão ocorre de forma frágil e vazia e a herança recebida pelas crianças tem sido marcada por uma carência simbólica, ou *miséria simbólica*, como denomina a autora.

Como aponta Ribeiro (2012) o ingresso da criança no mundo ocorre por meio do universo linguístico, por tanto, é imprescindível investigar quais discursos estão

presentes na instituição de acolhimento e como eles atribuem sentido às demandas, nomeiam a criança e a posicionam no mundo, enlaçando-a no universo simbólico da cultura.

Ao investigar de que forma a instituição afilia uma criança, transmite suas marcas identificatórias, suas práticas e valores, Minnicelli (2004) identificou nas instituições de acolhimento o que chamou de *discurso da menoridade*²⁴ atrelado à condição de ingresso da criança no universo do abrigo. Segundo a autora, a criança, ao ser identificada com tal discurso, vive em completa ignorância sobre si mesma, sobre sua vida e sobre as leis que regem o mundo interior e exterior ao abrigo.

Minnicelli (2004) constatou que os efeitos desse discurso inviabilizavam qualquer tentativa por parte da criança de não repetir sua realidade. Ao analisar diversas práticas e discursos presentes na instituição – tais como: a identidade pública da criança, o discurso do assistencialismo, e o discurso da “minorância”²⁵ – apontou como nefastos os efeitos subjetivos dessa via discursiva.

A autora aponta, ainda, que a identidade das crianças abrigadas se torna pública, na medida em que essa identidade está vinculada às marcas do sistema do qual elas fazem parte. Como consequência, a criança é colocada em um lugar de desconhecimento sobre si mesma. Nesse lugar, são os profissionais do abrigo, o juiz, a professora, a psicóloga e a assistente social que detêm o saber sobre sua história e excluem a criança desse espaço de saber, tornando-a impotente.

Dessa forma, a criança é frequentemente identificada com um lugar de impotência e desprovemento, além de ser coletivizada em expressões como “órfã”, “abandonada”, “abrigada”, tendo sua frágil singularidade cada vez mais apagada. Conforme Pinto (2009), a ausência de implicação dos que deveriam exercer o cuidado, atrelada às dificuldades de se constituir um lugar singular à criança são prerrogativas de risco para sua constituição psíquica.

²⁴ Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, o **Código de Menores**, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (abandonados, carentes, infratores, apresentando condutas ditas antissociais, deficientes ou doentes, ociosos, perambulantes) eram chamados de “menor” (daí o termo “menoridade”) e, por tanto, passíveis de serem enviados às instituições de recolhimento (Arantes, 2004).

²⁵ Minnicelli (1999, p.58) explica sobre a condição de menoridade: “menoridade é chamada – de forma depreciativa – por alguns cidadãos de ‘minorância’ (...) Se me permitem brincar com este termo, poderíamos dizer ‘menor (ig)norância’ ou a ‘ignorância do menor’ ou ‘menor ignorado’...”

Pinto (2009) destaca que as práticas e os discursos das diversas instâncias – políticas, econômicas, sociais, educacionais, psicológicas – normalmente operam nomeando concretamente a “criança abandonada” e o “jovem delinquente”, o que os impossibilita outras formas de existência, seja no meio social, educacional ou institucional. As crianças e os jovens que habitam esse lugar de “carente”, ou “marginal”, não conseguem circular por outros papéis e tem limitadas as possibilidades de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Assim, é comum haver crianças e jovens identificados a discursos que os posicionam como agressivos, carentes e impotentes. Respondendo a tal posição, eles repetem esse papel atuando em diversos ambientes sociais, onde se perpetua o discurso: “você não sabe nada”, “você descumpra as regras”, “você é agressivo”. É dessa maneira que se cristaliza o discurso do assistencialismo em que os acolhidos são perigosos, ao mesmo tempo em que possuem uma trágica história de sofrimento, sobre a qual não se deve falar. Essas crianças e jovens são sujeitos carentes: a eles falta tudo, desde o bem material, a família, o conhecimento de suas histórias pessoais, até a inteligência e a possibilidade de sonhar (PINTO, 2009).

Pinto (2009) questiona a posição em que estão colocadas essas crianças “merecedoras” de assistencialismo e conclui que ocupam um lugar de incapazes, carentes e necessitadas. Ao ocuparem tal lugar, se colocam numa posição discursiva de recebedoras, de quem não tem nada a oferecer, aprisionadas ao “nada sei”, “nada posso” e “nada tenho”. Esse lugar é produzido por pessoas e instituições que se apoiam na ideia de que as populações pobres são mais carentes afetivamente, menos aptas ao aprendizado, mais suscetíveis à barbárie e, portanto, necessitadas de compensações.

Em consonância com esses estudos, observamos que o discurso do “não sei” era frequentemente reproduzido pelas crianças do Ateliê. Várias delas, principalmente as mais novas, repetiam frequentemente “não sei desenhar”, insistindo para que fizéssemos por elas ou se frustrando ao ponto de rasgar, amassar, rabiscar e jogar o próprio desenho no lixo. Outras vezes, as crianças depreciavam umas às outras. Essas observações serão retomadas na discussão.

Como último apontamento em relação ao discurso que permeia as instituições de acolhimento, destacamos a denúncia de Arantes (2004) de que o discurso da minoridade produziu uma das mais curiosas e perversas distinções encontradas na

prática social brasileira: a separação entre “criança” e “menor”²⁶ – que não diz respeito à faixa etária, mas à classe social e que faz com que as crianças sejam muitas vezes vistas, não como representantes do futuro, mas apenas como consequências de suas histórias de abandono (o “menor abandonado”).

Ainda assim, Ribeiro (2012) nos lembra de que tanto as instituições familiares e de acolhimento, quanto a instituição escolar, podem transmitir as marcas de pertença à cultura.

Mas o que ocorre quando tais instituições falham no papel de transmissoras dessas marcas de pertença? Como fica a criança que, além de abandonada pela família, continua presa a um sistema que, por inúmeras falhas, é incapaz de dar conta de promover uma constituição subjetiva saudável e, ainda por cima, reproduz as situações de abandono já vividas?

5.1.3. A institucionalização e o desenvolvimento psicossocial

Embora as instituições de acolhimento sejam parte imprescindível da rede de apoio social que se presta a identificar efeitos ocasionados pelas experiências de privação e prover um desenvolvimento infantil mais saudável, a longa permanência na instituição e o afastamento familiar são apontados como produtores de graves efeitos no desenvolvimento (CARETA; MOTTA, 2007).

O evento que desencadeia a situação de abrigamento é o abandono da família consanguínea ou sua incapacidade de prover condições básicas de sobrevivência. O abrigamento resulta, por tanto, no afastamento e conseqüente interrupção das relações estabelecidas pela criança até então. Dessa maneira, esse é um momento decisivo na vida afetiva da criança, em relação aos vínculos afetivos que poderão ser construídos dali em diante (CASTRO, 2010).

Castro (2010) sugere, então, tomar o abandono como ponto de partida para a compreensão das vinculações que se dão no espaço institucional. Já que no abrigo,

²⁶ Embora o termo “menor” (cuja significação carrega o desprestígio do adolescente e da criança pobre, abandonada e delinquente) esteja em desuso desde a Constituição Federal de 1988, ainda há o uso recorrente do termo, difundido pelos meios de comunicação, que corroboram para a manutenção da dicotomia entre a criança de famílias “estruturadas” (boas e educadas) e o “menor” de famílias “desestruturadas” (pobres e perigosas) (MARINO, 2011).

é o abandono que reúne os indivíduos e também é o motivo da própria existência da instituição. A autora observa que o discurso do abandono faz parte da ideologia estruturante da instituição, ao mesmo tempo em que percorre o imaginário de todos os indivíduos que vivem e convivem ali. No trabalho com o Ateliê, marcas de abandono aparecem nas falas sobre os desenhos e em narrativas pessoais das crianças, como veremos adiante.

Em meio a essa situação paradoxal produzida pelas instituições de acolhimento, encontra-se o objetivo de ocuparem a função socialmente indispensável da transmissão dos ideais. Pinto (2009) questiona quais seriam as possíveis consequências para uma criança que não encontre uma família que dela se ocupe, ou ao menos uma pessoa que exerça esse lugar de forma duradoura. O que acontece a uma criança que não recebe uma filiação – mas filia-se a uma causa judicial?

Minnicelli (2004) faz outro questionamento, no mesmo sentido:

(...) em tempos de infância, em tempos de constituição subjetiva, que efeitos se produzem quando o universo simbólico é veiculado à criança por um sistema alheio ao propriamente familiar; quando um infante ingressa no próprio e particular universo linguístico pelo discurso da menoridade? (p. 27)

Ribeiro (2012) supõe que a mudança da nomenclatura de “abrigo” para “instituição de acolhimento” tenha sido uma tentativa de trazer mais afeto ao processo, já que remeteria mais a uma ação do que apenas ao espaço físico da acolhida. Tal acontecimento parece apontar na direção de que as crianças precisam de algo para além de um teto e cuidados básicos de vida (alimentação, higiene, etc.). A autora afirma que se as instituições são capazes de prover o sustento de tais necessidades básicas, não se pode dizer o mesmo em relação às necessidades subjetivas.

Alguns estudos citados²⁷ por Trivellato, Carvalho e Vettore (2013), têm mostrado o complexo universo das instituições de acolhimento, abordando questões tais como: o estabelecimento de vínculos e suas rupturas (como ficam as crianças,

²⁷ Carvalho, C., & Vettore, C. (2008). Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 441-449.

Sousa, A. R. R. (2006). *Abrigar... brincar: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

Tomás, D. N. (2010). *Conhecendo o perfil mediacional das mães sociais: um estudo sobre as interações em abrigos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

como uma das meninas que participava do Ateliê, quando são adotadas e devolvidas ao abrigo?), a promoção do desenvolvimento infantil em espaços coletivos, as limitações para a construção de individualidades (as crianças, em nossas conversas no Ateliê, constantemente reclamavam sobre terem que dividir quase tudo no abrigo), a falta de formação especializada das mães e pais sociais e educadores, além das questões que envolvem a gestão da própria instituição e o diálogo com as políticas públicas.

Pinto (2009) aponta outro problema, a saber, os profissionais dos abrigos que acreditam ser melhor poupar as crianças da “miséria de suas histórias”, com o intuito de evitar o sofrimento – tal qual observados na instituição que atendemos, que aconselhava suas cuidadoras a não interrogarem as crianças sobre suas histórias pregressas, para que tais histórias não “influenciassem a relação com as crianças” (palavras da cuidadora que as acompanhava ao Ateliê).

Além disso, a rotatividade desses profissionais acaba trazendo para as crianças a impossibilidade de lidar com sua história, de conhecê-la, defrontar-se com ela e transformá-la. Essas histórias são comumente compreendidas como feias e tristes, que nada acrescentarão à criança a não ser dor, medo e sofrimento. Mas a autora supõe que, na verdade, haja uma dificuldade dos adultos em lidar com aquilo que lhes é apresentado sobre essas crianças e, sob o discurso do “protetor”, acabam por privar a criança de saber sobre sua própria história.

Importantes autores da psicologia, como Winnicott (2012), Bowlby (2002) e Spitz (2004), em suas diferentes abordagens, mostraram o descompasso entre um cotidiano restrito, como o da situação de acolhimento de suas épocas, e as possibilidades efetivas do desenvolvimento global do ser humano. Embora as práticas de acolhimento tenham evoluído muito desde os primeiros estudos, algumas considerações ainda são pertinentes e nos ajudam a compreender os efeitos possíveis ao desenvolvimento psicossocial das crianças acolhidas.

Durante a Segunda Guerra Mundial, Winnicott (2012) passou a trabalhar com crianças temporariamente separadas de seus lares, o que o fez ampliar seus conceitos sobre o desenvolvimento emocional, evidenciando os efeitos da separação e da perda familiar no desenvolvimento das crianças. Ele observou que a unidade familiar proporcionava uma segurança indispensável à criança pequena e que a

ausência dessa segurança tinha efeitos sobre o desenvolvimento emocional, que acarretavam danos à personalidade e ao caráter.

Já Bowlby, em 1950, organizou um estudo com crianças separadas de suas famílias, por abandono, orfandade ou outros motivos, num contexto diferente do de guerra. Seu trabalho ofereceu grande contribuição para a compreensão dos efeitos, para a saúde mental, do afastamento precoce da família. Seu trabalho visava analisar o desenvolvimento emocional durante o percurso de institucionalização das crianças.

Bowlby (2002) considerava a mãe como sendo “organizadora” da mente da criança nos estágios iniciais de seu desenvolvimento. Observou que para que o desenvolvimento mental acontecesse de forma regular, parecia ser necessário que a mente em formação do bebê fosse exposta, por um determinado período crítico, à influência de um organizador psíquico – no caso, a mãe.

Spitz (2004) realizou estudos com bebês institucionalizados, principalmente dentro do primeiro ano de vida, por meio da observação e medida de comportamento. O autor utilizava o método experimental para sua pesquisa, já que era impossível fazer o uso da palavra. Dessa forma, teorizou sobre a afetividade, especialmente a carência afetiva como consequência da separação precoce da figura materna, constatando um comprometimento no desenvolvimento, na construção de vínculos afetivos, além de perturbações na construção da relação objetal, devido à institucionalização.

Spitz considerava, ainda, a etiologia das doenças de carência afetiva como atrelada à ausência dos cuidados maternos e provisões afetivas vitais, que deveriam ocorrer por meio de intercâmbios entre mãe e bebê durante o primeiro ano de vida. À luz da teoria de Spitz, Careta (2006) explica:

(...) pode-se afirmar que a relação *objetal* é a possibilidade do surgimento do *Ser* que é construído, sobretudo, na relação que se estabelece entre mãe e filho. É por meio do relacionamento do bebê com a mãe que se alcança a *canalização das pulsões fundidas no objeto libidinal*, o que vem, assim, a representar os modelos para as relações humanas (p.52, grifos da autora).

Segundo Winnicott (2012), quando um lar é desfeito ou ainda quando nunca existiu um ambiente inicial sustentador e facilitador, como consequência no desenvolvimento da criança, há a possibilidade de o ódio ser reprimido ou de perder-

se a capacidade de amar. As organizações defensivas podem se instalar – tanto a regressão para fases anteriores do desenvolvimento emocional, que se apresentem mais satisfatórias, quanto um estado de introversão patológico e cisões de personalidade.

Bowlby (2002) explica que o comportamento de ligação se associa a uma variedade de emoções, tanto as relacionadas à formação de vínculos – primeiramente com a mãe, figura de ligação que dispensa carinho, afeto e cuidados – quanto as que se relacionam ao rompimento desses vínculos. A perda dos vínculos, segundo o autor, poderia desencadear diversas formas de perturbações emocionais e de personalidade, como a ansiedade, a raiva, a depressão e o desligamento emocional.

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar que a razão para termos iniciado a parceria com o abrigo, foi a demanda referente a tentativa de suicídio de uma menina acolhida, de 14 anos, diagnosticada com depressão (já há vários anos transitando entre instituições) – fato que havia desestabilizado todos no abrigo, crianças e cuidadoras. Tal questão será tratada com mais detalhes no capítulo da discussão.

Spitz (2004), ao observar o desenvolvimento de bebês em uma casa para crianças abandonadas, percebeu que, após uma separação de três meses da mãe, as crianças começavam a apresentar uma série de comportamentos característicos: choro, perda de peso, insônia, rigidez facial, tendência a adoecer e atraso no desenvolvimento psicomotor.

Ele também observou que tais sintomas eram bastante similares aos da depressão em adultos, embora fossem dinamicamente diferentes. A esse quadro, Spitz denominou “depressão anaclítica”. As crianças que desenvolviam esse quadro, além de terem sido afastadas da mãe, não tinham uma pessoa cuidadora substituta adequada (SPITZ, 2004).

Dell’Aglia e Hutz (2004), em seus estudos sobre depressão em crianças institucionalizadas, apontam que mesmo quando as instituições são adequadas para prover os cuidados básicos de segurança e proteção, o sofrimento em relação a quebra do vínculo afetivo com os pais traz sequelas sociais e emocionais, mesmo que esses vínculos tenham sido conturbados. Além disso, as crianças e os adolescentes institucionalizados podem apresentar um autoconceito negativo, o que acaba restringindo as relações de aceitação social – que passam a ser reforçadas pelo

estigma institucional. Segundo os autores, as relações afetivas em abrigos são mais impessoais e menos significativas, quando comparadas às relações desenvolvidas em família.

Por outro lado, Arpini (2003) aponta que as histórias de vida extremamente violentas contribuem para que a instituição seja vista como menos ameaçadora. Mesmo assim, a autora ressalta que a passagem por uma instituição de acolhimento é um marco doloroso, pois as situações precedentes à institucionalização são sempre duras, produzindo experiências traumáticas. A maioria das crianças que atendíamos no Ateliê, traziam histórias de muito abuso (inclusive com marcas de violência pelo corpo), negligência e pais envolvidos com drogas.

Acrescido a isso está o afastamento da família, que, para muitos, pode representar o corte definitivo com a convivência familiar. Arpini (2003) observou nos adolescentes que acompanhou que, embora o convívio familiar fosse marcado pela violência, a possibilidade de ficarem sozinhos também lhes era muito assustadora.

Outro ponto destacado pela autora foi que a instituição, normalmente, reproduz o forte estigma social de que os acolhidos são responsáveis por sua situação, como se esses fossem culpados pelas ações de suas famílias. Disso resulta certa aversão e afastamento, por parte da instituição, da história dessas crianças e adolescentes precedente à sua entrada no abrigo:

Referem-se às famílias sem muitos cuidados e esperam que os jovens eliminem seus contatos familiares sem dor nem sofrimento, considerando suficiente para isso apenas o fato de entenderem que seus familiares não são pessoas que agiram corretamente. O que ocorre aí é uma desconsideração do fato de que o rompimento de vínculos afetivos é um processo muito doloroso. Não se pode eliminar uma história familiar sem que se viva muita dor, angústia e medo do presente e do futuro (ARPINI, 2003, p.73).

Ao não saber lidar com tristezas, mágoas e intrigas, muitas vezes a defesa utilizada pelas instituições é o endurecimento afetivo, o abafamento, a depreciação ou a desqualificação (ARPINI, 2003). Também o caráter transitório dessas instituições produz vínculos breves e superficiais, quando o que os adolescentes precisam, como observou a autora, é justamente construir vínculos mais duradouros que lhes permitam elaborar suas histórias, explicitar suas dores, sofrimentos e incertezas.

Alexandre e Vieira (2004), num estudo para compreender as relações de apego em 14 crianças abrigadas, entre três e nove anos de idade, concluíram que as dificuldades resultantes da ruptura dos vínculos afetivos familiares geram insegurança, angústia e ansiedade, o que interfere no desenvolvimento psicomotor e socioemocional das crianças. Os autores também mostram que, embora as crianças possam contar com uma rede de apoio – formada pelos irmãos que vivem no mesmo abrigo, funcionários e voluntários – a maioria delas ainda deseja retornar à família de origem ou ser adotadas. O desejo de retornar à família, a saudades da família ou o desejo de ter uma nova família, eram temas recorrentes em nosso Ateliê.

Parreira e Justo (2005) discutem sobre o processo de “desfiliação” de crianças abrigadas, quando estas se tornam desligadas das conexões de suas origens, de sua história e dos legados de seus antepassados. Os autores afirmam que quando a própria casa deixa de ser o único lugar possível de moradia, ocorre uma fragmentação dos referenciais definidores da identidade. Além disso, a condição de trânsito e passagem, na qual vivem essas crianças, impede a constituição de vínculos sólidos e duradores, que poderiam trazer estabilidade e segurança para a exploração do mundo.

Na perspectiva winnicottiana, como explica Careta (2006), os bebês podem sobreviver ou mesmo ter um desenvolvimento orgânico favorável sem a presença de uma mãe suficientemente boa, seja ela biológica ou substituta. No entanto, isso não se dará sem falhas no desenvolvimento emocional, que poderão resultar em intranquilidade, falta de capacidade de se preocupar com o outro (*concern*), ausência de profundidade e capacidade diminuída do *brincar* construtivo.

Leôncio (2002), em seus estudos com crianças recém-abrigadas, aponta que o desenvolvimento das mesmas é prejudicado pela negligência, maltrato e abandono de suas famílias. No entanto, o sofrimento dessas crianças se intensifica quando são separadas de seus pais, do ambiente familiar e de suas casas. A autora também observa que para além dos prejuízos emocionais decorrentes do abrigamento, as crianças abrigadas comunicam uma esperança de alcançar boas condições de vida e identificam aspectos positivos no ambiente institucional. Isso sugere que há uma possibilidade de se vislumbrar fatores positivos no contexto de abrigamento, o que desconfigura o ambiente institucional como tendo apenas aspectos negativos.

Diante desse complexo universo das questões referentes ao acolhimento institucional e suas consequências psicossociais, as práticas psicoterapêuticas servem como instrumento que visa atenuar os possíveis efeitos da institucionalização, proporcionando um espaço onde crianças e adolescentes podem expressar e integrar o que foi vivido antes do abrigamento, suas histórias, e as experiências vividas a partir da institucionalização.

5.2. PRÁTICAS TERAPEUTICAS E ACOLHIMENTO

5.2.1. Intervenções terapêuticas em situações de acolhimento

Em sua tese de doutorado intitulada: “Sonhar a Gente Sonha: Representações de Sofrimento e Exclusão em Adolescentes em Situação de Risco”, Arpini (2001) apresenta a história de vida de adolescentes em situação de risco da cidade de Santa Maria/RS, que participavam de projetos de extensão na Universidade Federal de Santa Maria denominados “Meninos no Campus” e “Meninas na UFSM”. Tais projetos visavam propiciar um atendimento integral aos adolescentes em situação de risco, buscando minimizar possíveis efeitos do abrigamento além de contribuir para a inserção sociocultural dos mesmos.

A partir da realização de grupos semanais, em que oferecia um espaço de integração e busca de alternativas para a superação das dificuldades e manifestações afetivas e angustiantes características da adolescência, a autora relata ter podido construir um vínculo significativo e uma relação de confiança com os adolescentes, o que lhe pareceu ser condição importante para a realização de suas histórias de vida (ARPINI, 2001). O mesmo pudemos observar no Ateliê. Com o passar do tempo, as crianças foram se abrindo mais, trazendo mais relatos pessoais e expressando mais livremente seus sentimentos e anseios.

Em relação ao funcionamento das instituições, Arpini (2003) acredita que as mesmas tendem a reproduzir a lógica do problema que visam combater, criando as mesmas dificuldades, sofrimentos e abandonos já vividos e reeditando a mesma relação que a sociedade estabeleceu com esses sujeitos ao abandoná-los e isolá-los.

Sobre o observado no discurso dos adolescentes, a autora evidencia a presença das instituições de abrigo em suas histórias de vida, seja porque lá viveram parte de sua infância ou adolescência, seja por terem irmãos, amigos ou conhecidos abrigados, ou, ainda, por terem sofrido ameaça constante de adentrar nesse universo. Além disso, os adolescentes revelaram guardar lembranças do período vivido em instituições como menos traumático e doloroso do que aquele vivido no seio familiar (ARPINI, 2003). Embora seja um lugar de passagem, o abrigo oferece a possibilidade de que crianças e adolescentes sejam afastados da violência e do abandono em que vivem, a partir de um local de maior tranquilidade e apoio, até que suas vidas possam ser reestruturadas.

A partir de suas intervenções e observação dos conteúdos discursivos trazidos pelos adolescentes que acompanhou, Arpini (2003) assinala a importância de repensarmos a instituição como um local onde a infância e a adolescência possam construir referenciais identificatórios positivos, através de um ambiente seguro e protetor. Sua pretensão maior é de que a instituição possa se tornar um lugar positivo do ponto de vista da construção dos sujeitos, permitindo que cada criança e adolescente, pertencentes a esse universo, possa encontrar um lugar de construção de desejos e possibilidades.

Desde o princípio, nosso objetivo com o Ateliê foi o de oferecer um espaço em que relações positivas pudessem ser construídas, em que o ambiente passasse segurança e proteção, e em que as crianças e adolescentes pudessem resgatar suas subjetividades e reconstruir seus desejos.

Em um estudo realizado em Taubaté, interior de São Paulo, Bartho e Uyeno (2015) procuraram delimitar como objeto de pesquisa as constantes queixas de adolescentes acolhidos, as quais pareciam imobilizá-los frente a ações que pudessem transformá-los. Para isso, as autoras buscaram desenvolver atividades de leitura e propor a elaboração de diários pessoais a fim de responder aos seguintes questionamentos: o que imobilizava os adolescentes a ponto de resistirem aos benefícios que a instituição e os projetos pedagógicos poderiam oferecer-lhes? Como mobilizá-los? A escrita teria função terapêutica?

Ao apresentar recortes discursivos de um dos adolescentes participantes, as autoras destacam:

Ao longo do período de escrita, A1 mostrou-se mais compreensível, menos revoltado com toda a situação que desencadeara seu sofrimento. A1 pode ter encontrado na escrita do diário um meio de simbolizar, de trabalhar com um resto que lhe fazia sofrer; a escrita, assim, parece ter tido uma função terapêutica, possibilitando a A1 substituir sua angústia... (BARTHO; UYENO, 2015, p.56).

As autoras concluíram, a partir de uma perspectiva lacaniana, que a produção de diário contribuiu para que A1 se subjetivasse pela escrita de si e se reafirmasse como sujeito de seu próprio desejo. Para elas, a escrita pareceu produzir um efeito terapêutico nos adolescentes, embora acreditem que o trabalho de simbolização deva ser contínuo e ratificado e a escrita seja apenas “um pontapé para o auxílio de sujeitos que vivem alienados ao desejo do Outro ou que não conseguem se livrar de uma angústia que insiste em sempre retornar” (BARTHO; UYENO, 2015, p.59).

Com a observação de que os adolescentes acolhidos, sujeitos da pesquisa, resistiam aos modos de objetivação exercidos pela instituição de acolhimento, os quais procuravam docilizar e moldar os adolescentes para a sociedade, Bartho e Uyeno (2015) concluíram que a escrita de diários autobiográficos se configurou num modo de subjetivação sócio-histórica, que permitiu um trabalho de simbolização com função terapêutica. Tal trabalho contou com manejos psicanalíticos por parte das pesquisadoras, que procuravam “desautorizar” o sofrimento, ao não alimentar a condição de vitimização em que os adolescentes insistiam em se colocar.

Analogamente, a proposta do Ateliê consiste na utilização do desenho livre como recurso terapêutico para que os participantes possam simbolizar suas próprias vivências, a partir da ressignificação de eventos em suas histórias que antes eram vistos de forma isolada (TERNROY, 1997).

Bartho e Uyeno (2015) apontam que o trabalho desenvolvido na instituição de acolhimento pode ter contribuído para um deslocamento subjetivo dos adolescentes e, conseqüentemente, para uma possível transformação da identidade que possam assumir. A conclusão foi corroborada por observações trazidas pelos próprios funcionários do abrigo, em relação ao comportamento desses adolescentes: “mudanças de hábitos, como ler e escrever espontaneamente, revelação de preocupação com o futuro, diminuição de queixas que pareciam fixar os adolescentes em uma posição de vítima e excluído” (p.59).

Pensando nas crianças que são acolhidas desde cedo, Careta e Motta (2007) discorrem sobre o psicodiagnóstico precoce em instituições de acolhimento como

facilitador para o emprego de intervenções psicoterapêuticas, visando contribuir para a recuperação psíquica e integração emocional das crianças acolhidas, com objetivo último da saúde mental:

É fundamental pensarmos também em técnicas psicológicas preventivas e interventivas aplicadas em Instituições para atender às crianças em condições de abrigo: aplicar técnicas psicológicas interventivas como atendimentos psicoterapêuticos mediante o desenvolvimento do diagnóstico compreensivo; e também, técnicas preventivas para bebês abrigados no início da vida, período que sabemos ser o responsável pelas fundações da saúde mental, com um ambiente circundante mais favorável, tentando-se diminuir as intrusões e mantendo-se, na medida do possível, a constância de um objeto (substituto). Devemos propor situações que previnam o alto índice de invasões que levam o bebê a um sofrimento psíquico e que ele seja auxiliado neste período tão importante e crucial para o seu desenvolvimento emocional (p.50).

Com base nos referenciais de Winnicott e Trinca, as autoras acreditam que a inclusão de técnicas psicológicas em instituições de acolhimento poderia auxiliar na prevenção e recuperação de distúrbios psíquicos em crianças que sofreram privações, além de contribuir clinicamente para a prevenção de quadros de delinquência (CARETA; MOTTA, 2007).

Utilizando o Diagnóstico Psicológico Compreensivo de Trinca (1997, apud CARETA; MOTTA, 2007), no atendimento de uma menina de cinco anos, abrigada desde o primeiro mês de vida, as autoras buscaram compreender os fatores que poderiam interferir na dinâmica da personalidade suscitando angústias, dificuldades e as fantasias inconscientes, além de terem procurado possibilidades de conhecimento da vida emocional dessa criança.

As autoras assinalam que, para a análise do diagnóstico psicológico com crianças abrigadas precocemente, é necessário considerar a influência de aspectos ambientais na constituição do desenvolvimento emocional e priorizar tal fator na avaliação psicodiagnóstica, pois o aparecimento de produções empobrecidas, tanto gráficas quanto verbais, pode ser resultante da baixa estimulação ambiental (CARETA; MOTTA, 2007).

Em seu trabalho, as autoras sugerem o desenvolvimento do diagnóstico precoce em instituições de acolhimento como forma de facilitar processos de intervenções preventivas, a fim de promover a recuperação e integração psíquica das crianças, desde os momentos iniciais de sua entrada no abrigo. Também sugerem a

inclusão de atendimento psicoterapêutico nas instituições, como forma de permitir que crianças e adolescentes acolhidos utilizem os recursos favoráveis que já possuem a favor de seu próprio desenvolvimento (CARETA; MOTTA, 2007).

Embora a técnica do Ateliê, com crianças acolhidas, não tenha sido utilizada com o objetivo de uma investigação diagnóstica, o método de análise fenômeno-estrutural permite uma compreensão global da estrutura da personalidade. Assim o psicodiagnóstico pode ser realizado a partir de um acompanhamento a longo prazo no Ateliê – sendo ainda mais efetivo quando associado a outras técnicas psicodiagnósticas²⁸ (TERNOY, 1997).

Em uma investigação sobre supervisão clínica, na perspectiva psicanalítica, Souza (2008) relata sua experiência enquanto supervisora de atendimentos voluntários, como parte de uma disciplina-estágio de uma faculdade de Psicologia, cujo objetivo era tanto o desenvolvimento da prática clínica junto às crianças acolhidas, quanto o próprio atendimento psicoterapêutico a essas crianças. Os atendimentos clínicos foram realizados a partir da técnica de ludoterapia psicanalítica, na própria instituição de acolhimento, sendo continuado em postos de saúde ou escolas próximas à casa das crianças – quando essas retornavam às suas famílias.

Com as supervisões, a autora pode perceber que os impactos emocionais vividos pelas crianças atendidas tinham características próprias que atingiam tanto os psicoterapeutas quanto a supervisora. Dentre os aspectos observados, foram destacados:

(...) a ausência de uma estrutura familiar, e conseqüentemente, ausência de um responsável; a sua precariedade afetiva; um mundo interno intensamente prejudicado; experiências traumáticas sucessivas (maus-tratos e abandono); carências emocionais intensas representadas por carências materiais, ausência de uma perspectiva de futuro para elas, por parte delas mesmas e dos responsáveis por elas (instituição) (SOUZA, 2008, p.222).

Souza (2008) também observou que as angústias, mobilizadas pela realidade física e emocional das crianças, recaíam sobre as psicoterapeutas e a supervisora e, a partir disso, havia convites constantes ao abandono do lugar de psicoterapeuta e supervisora para a atuação, como amiga e protetora das crianças. A autora conclui

²⁸ Ternoy (1997) faz uso do Rorschach, do Rêve-Éveillé-Dirigé (RED) de Robert Desoille e do Test du Village de Pierre Mabilie, para complementar suas análises do material produzido no Ateliê de Pintura.

que, embora os psicoterapeutas não possam modificar concretamente a vida dessas crianças, a psicoterapia pode proporcionar a elas um suporte emocional que possibilite algo de novo acontecer dentro delas.

Como pudemos observar no Ateliê, o trabalho com crianças e adolescentes acolhidos é, de fato, bastante exigente, uma vez que nossa postura enquanto terapeutas é constantemente colocada em jogo. Tanto pelas crianças, que testam os limites do ambiente e demandam uma relação afetiva que vai para além de uma relação terapêutica convencional (pedindo colo, por exemplo), quanto pelas imposições da própria instituição – como quando a cuidadora que acompanhava as crianças nos pediu que trancássemos a porta durante as atividades, pois ela não queria que as crianças saíssem e ficassem transitando pelo prédio da clínica.

Embora tenhamos tentado, nesta sessão de nossa pesquisa, estabelecer um diálogo com os estudos que encontramos em nossa revisão (vários outros foram omitidos, por não contemplarem aproximações com o nosso tema), deixaremos para nos aprofundar nas questões apresentadas ao longo de nossa discussão.

Com nossa pesquisa bibliográfica, foi possível observar que as intervenções terapêuticas em abrigos ainda ocorrem de forma pontual – tendo em vista a complexidade da questão que envolve o acolhimento institucional e o tamanho²⁹ da população assistida em nosso país. Infelizmente ainda estamos longe do ideal de um sistema de acolhimento que ofereça um serviço de apoio e intervenção psicológica bem sedimentado.

Dessa forma, vemos como pertinente a introdução do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão como prática terapêutica no atendimento a grupos de crianças e adolescentes acolhidos, na medida em que esta técnica pode atender a um número maior de pessoas do que o faria um trabalho individual. Além disso, o Ateliê é uma técnica ampla e completa que permite a exploração do desenho enquanto recurso terapêutico e psicodiagnóstico – atendendo a demanda diversificada que aparece no âmbito do acolhimento institucional.

²⁹ Em 2009, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) celebrou um Termo de Cooperação com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) para a realização do **Levantamento Nacional de Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento no Brasil**, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS/ MDS). O Levantamento foi concluído em 2011 após visitas dos pesquisadores a 2.624 Serviços de Acolhimento Institucionais e 144 Serviços de Acolhimento em Família Acolhedora, localizados em 1.157 municípios brasileiros, nas 27 unidades da federação. Os resultados têm, desde então, subsidiado o planejamento de ações pelo MDS e foram apresentados numa publicação em 2013, de mesmo título, com a expectativa de contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento das políticas e práticas de acolhimento no Brasil (ASSIS; FARIAS, 2013).

Seguiremos adiante, nos aprofundando nas origens do uso de técnicas expressivas como um recurso terapêutico, para que possamos, assim, explicitar as especificidades do enquadre do Ateliê em relação a outras técnicas arteterapêuticas.

5.2.2. *A criação artística como recurso terapêutico*

Em seu livro *Arte e loucura: limites do imprevisível*, Ferraz (1998), cita alguns estudos pioneiros, demarcando-os como início das pesquisas numa interseção entre arte, psicologia, psiquiatria e psicanálise. A autora menciona vários pesquisadores, que trabalharam na interface entre arte e saúde mental: Tardieu, em 1872, apresentou estudos da utilização de desenhos como auxílio de diagnóstico; Simon, em 1876, classificou pinturas de pacientes de acordo com as patologias que eles apresentavam; Lombroso, em 1889, reuniu as produções artísticas de 107 pacientes; Mohr, em 1906, fez um estudo comparando os trabalhos dos doentes mentais com os das pessoas saudáveis e dos grandes artistas, onde destacou a manifestação das histórias de vida e dos conflitos pessoais nas criações – através de um método de investigação psicológica derivado da fenomenologia, ele procurou explicar como emerge o impulso criador e como se concretiza a produção artística da humanidade; Rejà, em 1907, em seu livro “A arte dos loucos”, mostrou como a natureza da criação espontânea dos loucos contrapunha-se às concepções estéticas tradicionais; Meige, em 1909, publicou uma monografia histórica sobre a arte do paciente psiquiátrico suíço Adolf Wölfli (1864-1930), mostrando a extensão de sua criatividade e resultando em seu reconhecimento como artista; Prinzhorn, em 1922, publicou o livro “A expressão da loucura”, no qual contemplou tanto a possibilidade de diagnóstico através da arte, como também seu aspecto terapêutico enquanto preservação das possibilidades criadoras do indivíduo, em detrimento da desintegração psíquica própria dos transtornos mentais.

Dentro da psicanálise, temos em 1910, os estudos de Freud sobre o quadro de Leonardo da Vinci, “A Virgem e o Menino com Sant’ana”. Já em 1913, Freud fez uma análise sobre a escultura “Moisés”, de Michelangelo. Em sua teoria, Freud afirmava que a obra de arte é uma forma de sublimação das pulsões sexuais, que são desviadas para a produção de uma comunicação simbólica com função catártica.

Também observava que o inconsciente se manifesta através de imagens, fazendo uso de mecanismos de defesa, tais como a condensação e o deslocamento (FIGUEIREDO, 2011).

No campo prático, ainda na década de 1920, Jung foi o primeiro a utilizar a expressão artística como recurso terapêutico em consultório, pedindo aos clientes que fizessem desenhos livres, criassem imagens a partir de sentimentos, de sonhos, de situações conflituosas. Jung considerava que a arte é a expressão mais pura do inconsciente, priorizando a expressão artística e a verbal como componentes de cura. Também afirmava que a criatividade tinha uma função psíquica estruturante, diferente da ideia de sublimação de Freud (FIGUEIREDO, 2011).

Na mesma época, no Brasil, o psiquiatra e crítico de arte, Osório César, iniciou seus trabalhos de análise sistemática dos desenhos e pinturas de pacientes do Hospital Franco da Rocha (Juqueri), em São Paulo. Sob a influência da psicanálise freudiana, publicou “A arte primitiva nos alienados”, em 1925, “Contribuição para o estudo do simbolismo místico nos alienados”, em 1927, “A expressão artística nos alienados”, em 1929, e “A arte nos loucos e vanguardistas”, em 1934 – estudos nacionais pioneiros investigando as relações entre arte e loucura (FERRAZ, 1998).

Já na década de 1940, Osório Cesar criou a Seção de Artes Plásticas, que mais tarde se tornaria Escola Livre de Artes Plásticas, com base na expressão individual de pessoas com transtornos mentais (FERRAZ, 1998). Sobre isso, Figueiredo (2011) explica:

Apesar de evitar interferências, tanto de ordem técnica como das representações, ele considerava importante, para o processo real de expressão, o domínio da forma e conhecimento dos materiais, técnicas e possibilidades, para acontecer o ato criador. Visando a inserção dos internos na sociedade, referia-se a eles pelo termo “*pessoas em sofrimento mental*”. No Brasil, ele foi um dos primeiros a reconhecer na expressão dos loucos enorme valor estético, bem como um dos responsáveis pelas primeiras exposições ousando colocar, lado a lado, trabalhos de internos e obras de artistas modernistas (p.37, grifo da autora).

Segundo Lima e Pelbart (2007), ao criar a Escola de Arte, Osório César dava ênfase na profissionalização da arte, a partir da ideia de uma perspectiva de vida fora do asilo – em consonância com as riquezas que a loucura poderia oferecer ao conjunto

social. Dentro dessa perspectiva, o médico promovia exposições de trabalhos realizados pelos internos, buscando mostrar mais o lado social e cultural, do que o lado psiquiátrico dos chamados “alienados”.

Quase duas décadas depois, a articulação entre arte, clínica e loucura ganhou novos contornos a partir do trabalho desenvolvido por Nise da Silveira, médica psiquiatra movida pela indignação com o tratamento oferecido, na época, aos pacientes em hospitais psiquiátricos. A prática corrente da psiquiatria baseava-se em eletrochoques, lobotomias e insulinoaterapia – ao que Nise opunha-se fortemente. Em 1946, iniciou seu trabalho no Centro Psiquiátrico Nacional D. Pedro II, em Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, fundando o Setor de Terapêutica Ocupacional, numa época em que a terapia ocupacional era considerada um método subalterno, utilizado apenas para “distrair” os pacientes ou, ainda, como forma de contribuir financeiramente com o hospital (LIMA; PELBART, 2007).

Nise utilizava a terapêutica ocupacional com o objetivo de encontrar atividades que servissem aos doentes como meio de expressão não verbal, que permitisse a expressão de vivências não verbalizáveis por aqueles que se achavam mergulhados nas profundezas do inconsciente (SILVEIRA, 2015). Nise afirmava que as atividades desenvolvidas no ateliê de pintura permitiam, graças à livre expressão, acesso mais fácil ao mundo interno dos esquizofrênicos, que era, em geral, muito hermético (LIMA; PELBART, 2007).

Para Nise, a pintura não era um mero reflexo dos sintomas, mas também uma expressão do próprio indivíduo que, ao criar algo novo, produzia um símbolo com efeitos de transformação tanto na realidade psíquica como na realidade compartilhada (SILVEIRA, 2015).

Em 1952, Nise fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, levando uma de suas exposições para o II Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique, em 1957, onde conheceu Jung (LIMA; PELBART, 2007). A busca de compreensão das imagens produzidas pelos pacientes, a partir da perspectiva junguiana, culminou em seu livro “Imagens do Inconsciente”, de 1981. Segundo Lima e Pelbart (2007), a experiência de Nise com o Museu de Imagens do Inconsciente produziu “uma importante inflexão no pensamento sobre as contribuições da arte para a clínica e sobre as relações entre arte, loucura e subjetividade” (p.728).

Saindo do campo da psiquiatria, temos a educadora e psicóloga Margareth Naumburg (nascida em 1890, em Nova Iorque), que em 1915 iniciou sua experiência em arteterapia em uma escola fundada por ela própria – a Escola Walden. Seu trabalho era influenciado pela psicanálise, por Montessori e por John Dewey. Segundo Andrade (2000), Naumburg criou um ambiente escolar inovador, tendo como objetivo uma educação pautada no desenvolvimento emocional da criança.

Em 1968, Naumburg começou a ministrar cursos de extensão em arteterapia, denominando seu trabalho como “arteterapia de orientação dinâmica”. Buscando alcançar o desenvolvimento emocional das crianças, Naumburg investigava os possíveis significados das imagens a partir das interpretações trazidas pelas próprias crianças. Seguindo a psicanálise freudiana, praticava a arteterapia em consultório, trabalhando com a produção da arte espontânea. Para Naumburg as imagens espontaneamente projetadas nas produções gráficas e plásticas permitiam a expressão do inconsciente (ANDRADE, 2000).

Naumburg acreditava que os pensamentos e sentimentos mais fundamentais do homem, advindos do inconsciente, encontram sua expressão em imagens, não em palavras. Sua técnica de arteterapia estava pautada no princípio de que cada indivíduo tem uma capacidade latente de projetar seus conflitos internos em imagens visuais. Para ela, quando os pacientes visualizavam tais experiências internas, frequentemente se tornavam mais articulados verbalmente. (FIGUEIREDO, 2011).

Outra pioneira da arteterapia foi a austríaca Edith Kramer, numa intersecção entre artes e psicanálise. Em 1958, em Viena, iniciou seu trabalho em arteterapia seguindo a psicanálise freudiana. Segundo Ciornai (2004), Kramer dava mais importância ao processo de produção da obra do que ao seu resultado, priorizando a observação do comportamento, sem a necessidade de verbalização – ela acreditava que a ênfase no trabalho estava na construção da relação transferencial. Ciornai (2004) explica que, Kramer enxergava na arteterapia um meio de fortalecer o ego, desenvolver o senso de identidade e o amadurecimento de forma geral – a arteterapia seria uma forma de terapia que complementaria a psicoterapia, sem substituí-la.

Para além da psicanálise, mas ainda no campo da arte e da psicologia temos Janne Rhyne (nascida na Flórida, em 1913), paciente do fundador da Gestalt-terapia, Fritz Perls. Rhyne utilizava a arte, a partir da abordagem gestáltica, em grupos de autoconhecimento. Rhyne buscou desenvolver um processo com base existencial,

cujo objetivo era a constante expansão da consciência, de forma que as pessoas se tornassem agentes de transformação de suas próprias vidas (CIORNAI, 2004).

Rhyne descreve as transformações observadas a partir da aplicação de suas técnicas de fazer arte, no livro “Arte e Gestalt: padrões que convergem”, onde teoriza sobre as possibilidades de favorecer o contato do indivíduo com seus conflitos através da arte, para que este possa reorganizar suas percepções (FIGUEIREDO, 2011).

Já na década de 1970, Figueiredo (2011) cita os trabalhos da psicanalista Françoise Douthett, que utilizava a arte como meio de comunicação com crianças. Douthett fazia uso de mímica, desenho e escultura para interagir com crianças que não falavam, buscando, desta forma, favorecer o desenvolvimento motor, o raciocínio e o relacionamento afetivo dessas crianças.

Na mesma época, Figueiredo (2011) também menciona a americana Natalie Rogers que, em sua abordagem denominada “conexão criativa”, aplicava os princípios da Teoria Centrada na Pessoa, de seu pai Carl Rogers, no trabalho expressivo (pintura, modelagem, teatro, dança, música, poesia e mímica). Em seu trabalho, ela partia do princípio de que a expressão deve ser verbalizada e compreendida pelo cliente, não interpretada pelo terapeuta. Perspectiva que se aproxima mais do que propomos no Ateliê.

O enquadre do Ateliê compreende um momento de criação livre, seguido pelo momento de conversa, em que o próprio participante é convidado a nos contar sobre sua obra. É o autor quem confere significado ao próprio trabalho – embora os demais participantes sejam livres para expressarem suas próprias impressões sobre os demais desenhos, momento em que o olhar do outro é colocado em questão.

Diferentemente de outros processos de arteterapia, em que as atividades são apresentadas a partir de um tema pensado previamente pelo terapeuta, ou de um processo psicodiagnóstico, em que os desenhos são submetidos à análise ou interpretação do terapeuta, o Ateliê de Desenho de Livre-Expressão oferece uma atividade que permite a livre criação sem significados impostos pelos terapeutas.

A expressão artística produzida no Ateliê oferece importante contribuição para a investigação da especificidade das produções gráficas em pacientes psicóticos, mas também oferece uma possibilidade para a compreensão de participantes em diferentes situações de sofrimento. Isso, através da observação simultânea do

processo de feitura, no momento de execução, das características gráficas do desenho realizado e dos comentários feitos por seus criadores, durante o momento de verbalização (TERNOY, 1997).

A seguir, discutiremos a pertinência do Ateliê no atendimento a crianças e adolescentes acolhidos, a partir da perspectiva clínica de Winnicott – uma vez que sua teoria trata especialmente do desenvolvimento infantil e dos processos criativos, apoiada em suas profundas observações sobre crianças afastadas de suas famílias.

5.2.3. *Por que o Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças?*

Em seu Ateliê de Pintura, Ternoy (1997) fundamenta o trabalho com pacientes psicóticos à luz da psicopatologia fenômeno-estrutural de Minkowski. Embora a noção de estrutura de Minkowski possa ser estendida para a compreensão de todo ser humano, gostaríamos de trazer, numa perspectiva de diálogo, o aporte clínico, pautado no desenvolvimento infantil, de Winnicott.

Winnicott (1975) postulou que o trabalho criativo é desenvolvido a partir do brincar criativo e favorece o surgimento dos espaços potenciais – espaços de transição entre o concebido subjetivamente e o percebido objetivamente pelo sujeito. Para Figueiredo (2011) o trabalho terapêutico que faz uso da arte possibilita ao sujeito realizar um trabalho criativo no qual este pode se expressar e que o mobiliza subjetivamente. Segundo a autora, o uso terapêutico da arte favorece a emergência simultânea do sujeito e do mundo, enquanto ambiente cultural compartilhado – os espaços potenciais.

Winnicott (1975) cunhou o conceito de espaço potencial ao pensar em uma teoria sobre o brincar criativo, atividade que pede um lugar, ao mesmo tempo psíquico e real, no qual possa produzir-se livremente. Para ele, o estabelecimento da transicionalidade e do espaço potencial entre mãe e bebê, seriam o ápice de um processo primordial que leva ao viver criativo – relacionado a própria noção de saúde.

Partindo de Winnicott (1975), que considerava o trabalho criativo como herdeiro do brincar criativo e de suas potencialidades, Figueiredo (2011) pensa o uso terapêutico da arte, a partir da experiência do brincar infantil, como possibilidade de inserção no mundo real. A autora considera que, tanto a criança quanto o adulto que

constrói sua obra livremente, durante o ato criativo, exercita a curiosidade e pode extrair, a partir dessa experiência, novos sentidos para sua vida.

Para Figueiredo (2011), o ato de criar permite à pessoa mudar tanto seu entorno quanto seu interior, delimitar espaços e promover mudanças que possibilitam uma vida com mais autonomia. Através do ato criativo pode haver um processo de transformação entre sujeito e objeto, entre artista e obra, no qual a experiência clínica encontra a experiência estética.

Sobre a experiência estética, Rolnik (2002), considera que a subjetividade do indivíduo está em obra, assim como também o está sua relação com o mundo:

Reconduzido assim à sua função de operador pragmático, o eu tende a deixar de trabalhar a favor de uma resistência defensiva contra a impermanência, para trabalhar – em colaboração com o self – a favor da criação e do devir, desenvolvendo para isso uma capacidade de reciclagem de repertório. Uma “subjetividade estética” toma corpo. A operação, em princípio, liberta aquele que vive a obra de sua condição de espectador, se concordamos que essa se define basicamente pelo bloqueio da experiência do corpo vibrátil em sua subjetividade (p.7).

A arte não reproduz o que vemos, ao contrário, o sujeito é chamado a ver, a repousar seu olhar naquilo que ele nunca vê. Dessa forma, a obra produzida pelo sujeito parece inapreensível a quaisquer interpretações, pois são as expressões de seu autor que apontam para seu vazio agenciador. A partir daí, ocorre uma abertura para outra perspectiva: “um outro olhar, talvez um singular modo de subjetivação na experiência de criação das obras” (FIGUEIREDO, 2011, p.125).

Segundo Winnicott (1975), para poder olhar criativamente e ver o mundo, o indivíduo deve, primeiro, ter internalizado a experiência de ter sido olhado. Figueiredo (2011) acredita que o ato criativo permita ao sujeito criar uma ponte entre o mundo interno e o viver externo. Assim, ao descobrir suas capacidades criativas, a pessoa se torna capaz de olhar para o que está dentro de si e enxergar, seja o caos, as tensões, a morte, ou a beleza e vivacidade inatas da vida.

Para Marchi (2012), é através da arte que o indivíduo pode expressar a criatividade que lhe é inerente, buscando, assim, o sentido de sua própria existência. A produção artística oferece uma oportunidade de comunicação de emoções e

sentimentos, para o outro e para si. Pela arte, o indivíduo pode exercitar sua onipotência criativa e colocar em prática seu gesto espontâneo, o que favorece uma integração do psíquico.

Winnicott (1975) se referia ao “brincar” como a capacidade do indivíduo em ter uma relação criativa no mundo, através do espaço potencial (algo entre o mundo interno do indivíduo e a realidade concreta e externa). “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (p.80, grifo do autor).

Para Winnicott (1975), a vida cultural e a fruição da herança cultural estarão ao alcance da criança, isso se ela tiver a oportunidade de utilizar o espaço potencial para estabelecer seu relacionamento com o mundo – primeiramente através de objetos transicionais e depois através das brincadeiras compartilhadas. Ele considera os objetos transicionais e os fenômenos transicionais, como a primeira possessão “não-eu” da criança.

Safra (2005) relaciona esse fenômeno primordial com os fenômenos estéticos pelos quais se apresentam os símbolos de *self*:

O conhecer subordina-se ao criar, no entanto, o outro como outro só é criado e encontrado em momentos posteriores do processo maturacional, ou seja, no momento em que o não-eu tenha entrado no campo vital da criança, a partir do gesto criador. É a primeira possessão não-eu, o objeto transicional, que possibilita, por meio da capacidade criativa da criança, a construção de um mundo com o outro, onde o *self* pode existir como si mesmo. [...] O que se observa é o aparecimento do *self*, nos diferentes sentidos de realidade, em formas orgânicas. Nelas, as vivências de um indivíduo e seu estilo de ser constituem-se esteticamente. O *self* se constitui, se organiza, se apresenta por fenômenos estéticos (pp.24-27).

Os símbolos de *self* se articulam em imagens, objetos recortados na materialidade, apresentando os enigmas da vida do indivíduo e também seu estilo de ser. Enquanto a linguagem discursiva é expressão privilegiada do pensamento analítico, os símbolos orgânico-estéticos expressam o sentir, o ser, o existir: “elementos que, por sua natureza, exigem o uso de símbolos que preservem a complexidade e a organicidade da experiência (...) eles não representam, mas

apresentam e abrem uma determinada experiência de sentir, existir ou ser” (SAFRA, 2005, p.27).

Ao observar um desenho no Ateliê, buscamos apreendê-lo conforme ele se apresenta, pelas palavras de seu criador. O desenho serve como uma ponte, para que o indivíduo consiga acessar os próprios conteúdos e expressá-los ao mundo, utilizando seu próprio idioma pessoal.

A expressão simbólica não se dá exclusivamente pela expressão verbal. A singularidade do ser humano pode ser buscada, observada, sem necessariamente ser nomeada. Por meio da arte podem-se evidenciar as questões sensoriais, a organização subjetiva do tempo, do espaço, da corporeidade, da sonoridade e, assim, contribuir para que o indivíduo possa constituir o seu *self* (MARCHI, 2012).

Marchi (2012) observa que através do ato criativo, o indivíduo pode colocar aspectos de si, expressar sua história, apresentar sua semântica pessoal e, assim, ser reconhecido por ele próprio e pelos outros. Constrói-se, então, a possibilidade de descoberta de recursos internos para que se possa seguir a constituição do *self*.

O trabalho no Ateliê nos mostrou que essa modalidade pode oferecer às crianças e adolescentes acolhidos: a possibilidade de resgate de suas histórias, através da expressão da semântica pessoal; e o sentimento de serem reconhecidos em sua singularidade perante o outro, através da exposição das produções individuais para o grupo. O convite a livre-expressão permite um resgate da criatividade, pela exploração dos recursos internos, o que possibilita a ressignificação das vivências de sofrimento trazidas à tona pela atividade.

Encontramos, em Winnicott, um arcabouço teórico que aponta para a importância do ato criativo como possibilidade de expressão e reconhecimento do mundo do outro, a partir de sua criação singular, especialmente importante nos estágios críticos de desenvolvimento na personalidade – o que reforça a importância de um trabalho como o do Ateliê no atendimento a crianças e adolescentes acolhidos.

6. RESULTADOS

Dividiremos a apresentação dos resultados em duas categorias. Na primeira, destacaremos vivências que, para nós, ressaltam o que consideramos como mais importante de nossa experiência no Ateliê. Para isso, apresentaremos breves relatos e nossas impressões acerca dos mesmos. Na segunda categoria, analisaremos alguns desenhos e verbalizações. Posteriormente, no Capítulo 7, faremos uma discussão mais detalhada a partir da clínica de Winnicott e do método fenômeno-estrutural de Minkowski.

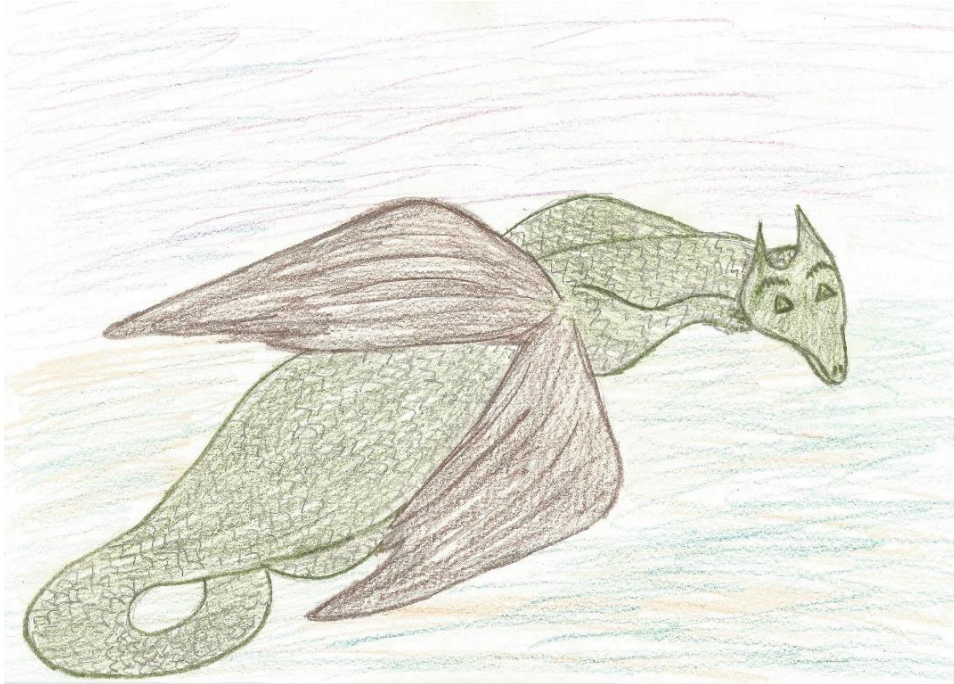
6.1. CENAS E DIÁLOGOS

Diante da riqueza de vivências que tivemos ao longo de quase um ano e meio de funcionamento do Ateliê e pensando em uma perspectiva fenomenológica, escolhemos fazer um apanhado, dentre as questões que vimos surgir em diversos momentos, daquelas que mais nos marcaram, através da narração de breves episódios divididos por temas. Assim, o que apresentaremos a seguir é uma colagem de episódios, sobre os quais refletiremos mais adiante.

6.1.1. *Não, ela é minha mãe!*

Na primeira sessão havia cinco crianças, Walter, Natália, Viviane, além dos irmãos, José Vinícius e George, de quatro e sete anos, respectivamente. Como também os terapeutas participavam da atividade, a terapeuta desenhou o que lhe veio à mente naquele momento: um dragão verde. No desenho, o dragão estava dormindo e não parecia ameaçador (figura 1). E quando o irmão mais novo, José Vinícius, viu o desenho, arregalou os olhos e disse “faz um pra mim?” E o irmão dele, George: “eu também quero!” Diante daquele pedido, totalmente inesperado, a terapeuta só pôde dizer: “que tal se cada um fizer o seu, vocês podem tentar olhar e copiar do meu e vai ser mais legal, porque cada um vai fazer algo que sairá do seu próprio jeito e não do meu”. Por fim, eles concordaram em tentar copiar e fazer cada um o seu.

Figura 1 – Desenho do dragão (terapeuta)



Fonte: arquivo institucional.

Ao final desse encontro, os terapeutas penduraram os desenhos no quadro de cortiça e George foi falar do seu (figura 2): “o meu dragão não ficou tão bom quanto o da tia, mas é o filhote do dragão dela, então a tia é minha mãe”. Naquele momento, Walter, também de sete anos, se sentou no colo da terapeuta e disse “não, ela é minha mãe!” E os dois começaram a discutir e a disputar o colo da terapeuta.

Ao amparar o desejo dos irmãos de terem um “desenho igual ao da tia” e ao permitir que George fosse acolhido em seu colo e pudesse expressar sua fantasia de que a terapeuta fosse sua mãe, se abriu, de forma terapêutica, um espaço em que a esperança pudesse tomar forma. José Vinícius e seu irmão George, que chamou a terapeuta de “mãe” estavam iniciando um processo de preparação para serem adotados. Acreditamos que essa cena configurada no Ateliê foi o início de seu processo pessoal de construção de um lugar de mãe – que pudesse ser ocupado por uma outra pessoa, que não sua mãe biológica.

Figura 2 - Desenho do dragão “filhote” (George)



Fonte: arquivo institucional.

Já Walter tinha muita necessidade de contato e estava sempre disputando atenção com outras crianças e brigando. Foi um dos poucos participantes que esteve presente em todo o período de funcionamento do Ateliê. Com o passar do tempo, foi se mostrando mais desinibido e menos agressivo, embora ainda gostasse de provocar as outras crianças de sua idade ou mais novas – como certa vez em que passou a sessão toda usando os óculos de Juliana, de sete anos e, ao final da sessão, rabiscou o desenho dela.

Diante da atitude de Walter, Juliana pode expressar como se sentiu em relação aos insultos de Walter, ao dizer que tinha ficado chateada porque ele havia rabiscado seu desenho – nesse momento, ela pegou seus óculos de volta dizendo que não os emprestaria mais. Walter, então, pediu desculpas e disse que não faria mais aquilo.

Em nenhum momento, foi necessário que fizéssemos intervenções de caráter educativo, por exemplo, dizendo a Walter que não ofendesse Juliana. Acreditamos que nossa função no Ateliê era, justamente, permitir a livre-expressão das crianças,

sem repreendê-las – o único limite que sempre deixamos claro é que nenhuma delas poderia se agredir fisicamente.

Em outra sessão, Jonas Paulo, de seis anos, e Juliana ficaram discutindo porque ele dizia que ela não sabia ler – ela havia levado um gibi da Mônica e dizia que queria ler inteiro “quando chegasse em casa” (sic.). Juliana queria bater em Jonas, mas respeitou quando a terapeuta lhe disse que não fizesse isso.

Em momentos de discussões ou ofensas, procurávamos incentivar ambas as partes a expressarem seus sentimentos, mostrando que era possível dizer como se sente sem, necessariamente, agredir o outro. Com o passar do tempo, observamos que as crianças conversavam mais e se agrediam menos.

6.1.2. Criança faz bagunça, né tia?

No decorrer do trabalho no Ateliê, as crianças começaram a apresentar uma abertura maior para falar de coisas que no começo não falavam, passaram a fazer comentários sobre suas famílias e sobre coisas que aconteciam no próprio abrigo. Enquanto a política do abrigo era orientar as educadoras no sentido de não perguntarem às crianças sobre suas histórias pregressas ao acolhimento, no Ateliê, procuramos sempre deixar claro que elas poderiam falar sobre o que quisessem.

Em certa sessão, perguntamos às crianças se havia coisas sobre as quais elas não se sentiam à vontade para falar no Abrigo. Elas responderam que sim e nos perguntaram se éramos psicólogos de todas elas. Nessa mesma sessão, Cybele pediu à terapeuta que desenhasse uma bananeira para ela, mas depois mudou de ideia e disse que ia desenhar a frase “quanto mais mexe na merda, mais ela fede” (sic.), porque era isso que a irmã cuidadora do abrigo tinha dito para eles – em uma situação de briga entre as crianças. Mas quando começou a desenhar, as crianças passaram a conversar sobre tatuagens e Walter pediu que desenhassem o símbolo do infinito em seu braço. Outras crianças quiseram o mesmo e Cybele acabou desenhando o símbolo do infinito em sua folha e levando consigo.

Chamou-nos a atenção a espontaneidade com que Cybele trouxe a questão sobre o que a irmã cuidadora havia lhe dito e também como a situação se transformou de um desconforto em relação aos desentendimentos no abrigo para o surgimento de

um símbolo tão profundo quanto o do infinito – que as crianças quiseram “tatuá-las” na própria pele, o que nos remeteu às marcas de violência que muitos deles traziam no corpo e que, provavelmente, seria uma marca permanente, assim como o infinito.

Percebemos também um fortalecimento do vínculo entre as crianças e terapeutas, que ficava evidente na forma com que passaram a expressar seus sentimentos de forma mais espontânea, como no exemplo a seguir:

Certa vez, Juliana, de sete anos, contou que já tinha sido adotada, mas havia sido “devolvida” (sic.). Então a terapeuta perguntou a ela: “mas você sabe por que devolveram você?”. Ela respondeu: “ah tia, é que eu fazia muita bagunça, né”. A terapeuta respondeu: “ué, mas criança faz bagunça, não faz?”. Então, ela se levantou, veio até mim, disse “gostei de você, tia!” e fez um gesto para eu tocar em sua mão.

Para nós, poder responder e agir de forma espontânea foi de suma importância para o fortalecimento das relações que se estabeleciam no Ateliê. Com o passar do tempo, as crianças demonstraram desenvolver confiança em nós e no trabalho que fazíamos no Ateliê e pareciam se sentir à vontade para fazer comentários bons e ruins sobre o abrigo e sobre as cuidadoras.

6.1.3. Vou levar para minha namorada!

Outro ponto que observamos foi que os vínculos entre as próprias crianças pareciam se fortalecer, na medida em que elas passaram a expressar o desejo de partilhar suas produções. Muitas vezes elas colocavam o nome de outra criança (figura 3) que não estava presente e diziam “esse aqui eu vou levar pra fulano”, “esse aqui eu fiz pra sicrano”. Se uma criança faltasse por algum motivo, por ir ao médico, por exemplo, eles diziam “fulano não veio hoje, mas vou levar esse desenho pra ele”. Era claro, para nós, que eles queriam compartilhar o que lá viviam. Também homenageavam crianças que estavam presentes na sessão, como a vez em que havia sido aniversário de Sara no dia anterior e Larissa fez um desenho com seu nome para lhe dar de presente (figura 4).

Figura 3 – Desenho com nomes (Natália)



Dentro do retângulo liam-se seis nomes (Natália, Viviane, Sara, Jaqueline e mais duas meninas que nunca vieram ao Ateliê), das crianças com as quais Natália ficava na sala de estudos do abrigo. Os nomes foram apagados na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

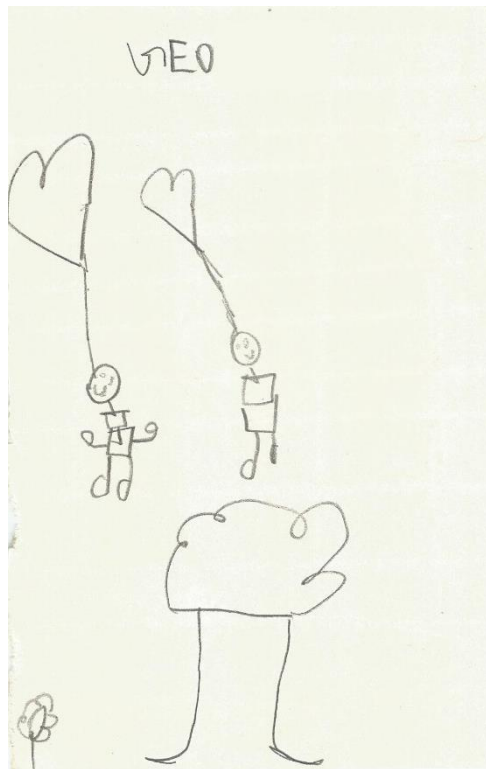
Figura 4 – Desenho de aniversário para Sara (Larissa)



O nome de Sara foi parcialmente apagado na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Certa vez, próximo ao dia dos namorados, George fez um “cartão” de dia dos namorados (figura 5) e cortou ao meio, dizendo que iria levar para sua namorada. Em outra ocasião, já numa das últimas sessões, Juliana e Jonas Paulo brigaram pela última folha de desenho disponível (depois de já terem feito seus desenhos em outras folhas). Então, sugeri que eles dividissem a folha ao meio, o que foi aceito. Juliana fez um desenho dizendo que iria levar aquela metade para Walter – que não tinha vindo naquele dia.

Figura 5 – Desenho do cartão de dia dos namorados (George)



Aqui vê-se apenas metade do cartão, pois a outra parte ele próprio cortou e levou para a “namorada” (sic.). O nome foi parcialmente apagado da edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Acreditamos que o Ateliê tenha se configurado em um espaço no qual aquelas crianças podiam deixar um pedacinho de si (por mais bonito ou feio que esse pedaço fosse) e levar algo com elas (fato que talvez contraste com toda a privação que elas já tiveram em suas vidas), também podiam escolher dividir algo delas com quem quisessem e por vontade própria – a questão de “ter que” dividir quase tudo no abrigo

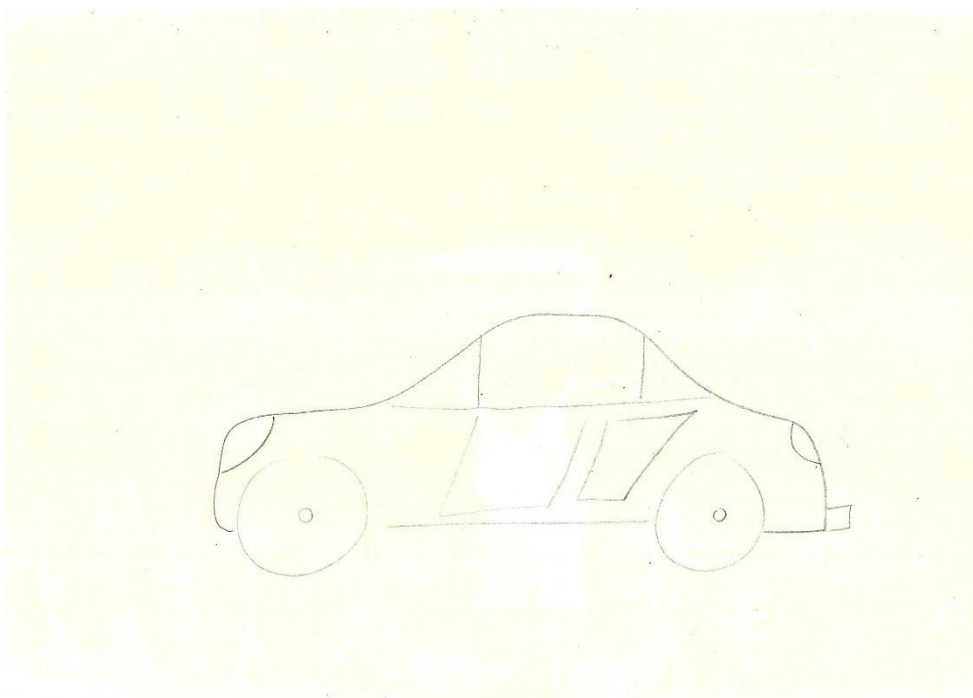
foi tema recorrente em nossas conversas, sendo trazido sempre como algo incômodo para as crianças.

6.1.4. *Não sei desenhar, faz pra mim?*

Em quase todos os encontros, alguma criança nos pedia para desenhar algo que elas não conseguiam fazer como gostariam, ou pediam que desenhássemos algo de nossas próprias produções também na folha delas. Logo na primeira sessão, como já narramos, nos deparamos com tal fato, que foi se repetindo até a última sessão.

Em uma das primeiras sessões, Jorge Vinícius, de quatro anos, ao ver o carro que o terapeuta desenhara na própria folha (figura 6) – depois mudando de ideia e fazendo outro desenho no verso (figura 6.1) – pediu que desenhasse uma “moto” e um “carro” para ele (figura 7, frente, e figura 7.1, verso), o que foi seguido por um movimento de quase todas as outras crianças em desenharem carros e motos, pedindo intervenções em seus desenhos também (figura 8, frente, e figura 8.1, verso; figura 9; figura 10; figura 11; figura 12; figura 13; figura 14; figura 15, frente, e figura 15.1, verso).

Figura 6 – Desenho do carro (terapeuta)



Fonte: arquivo institucional.

Figura 6.1 – Desenho no verso do desenho do carro (terapeuta)



Fonte: arquivo institucional.

Figura 7 – Desenho da moto (José Vinícius)



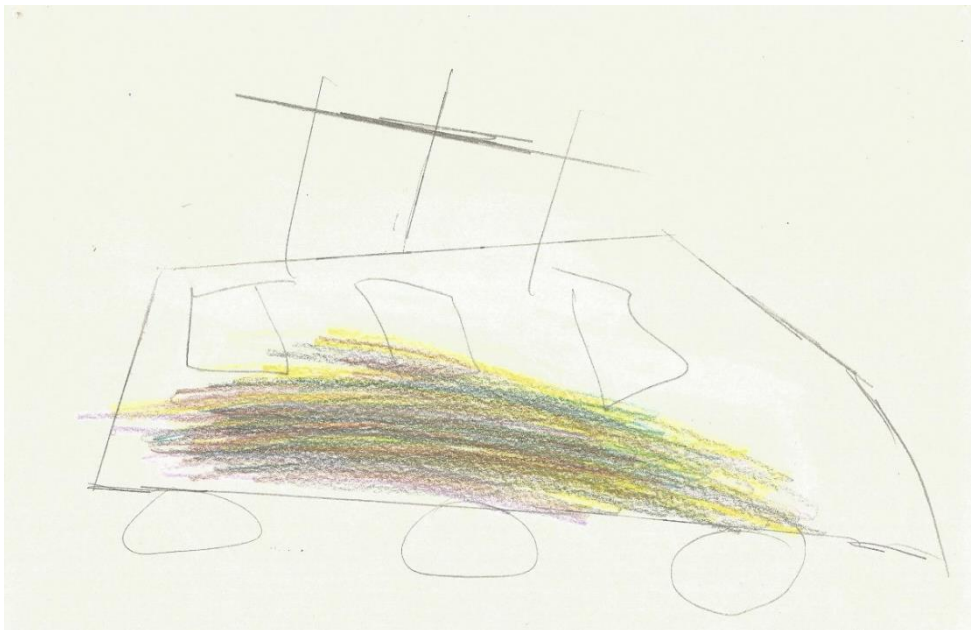
Uma moto feita pelo terapeuta na folha de José Vinícius e pintada por este. No canto esquerdo, José escreveu as iniciais do nome do terapeuta e de seu próprio nome, com corações ao redor. Fonte: arquivo institucional.

Figura 7.1 – Desenho no verso do desenho da moto (José Vinícius)



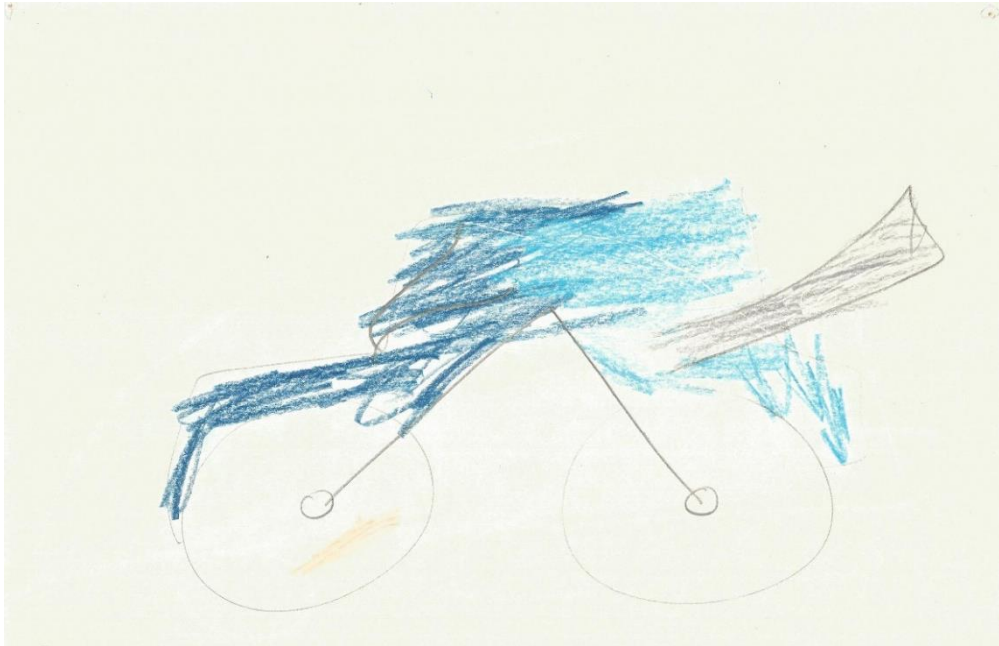
Verso da folha do desenho anterior, na qual José Vinícius pediu ao terapeuta que desenhasse um carro e depois complementou com seus próprios traços. Fonte: arquivo institucional.

Figura 8 – Desenho do carro (George)



Fonte: arquivo institucional.

Figura 8.1 – Desenho no verso do desenho do carro (George)



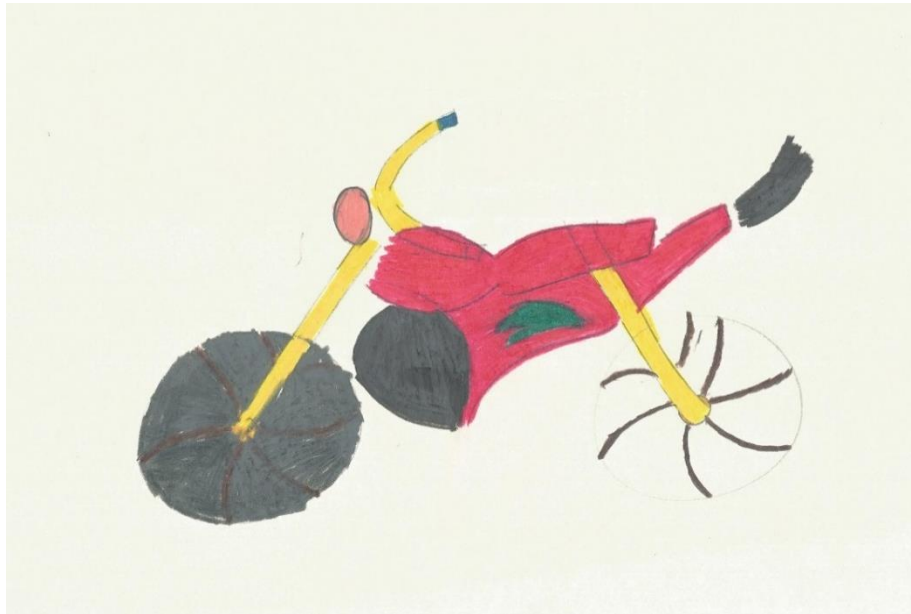
Fonte: arquivo institucional.

Figura 9 – Desenho da moto (George)



George pediu ao terapeuta que fizesse uma moto em uma nova folha e depois pintou (pois não havia gostado do desenho anterior). Fonte: arquivo institucional.

Figura 10 – Desenho da moto (Natália)



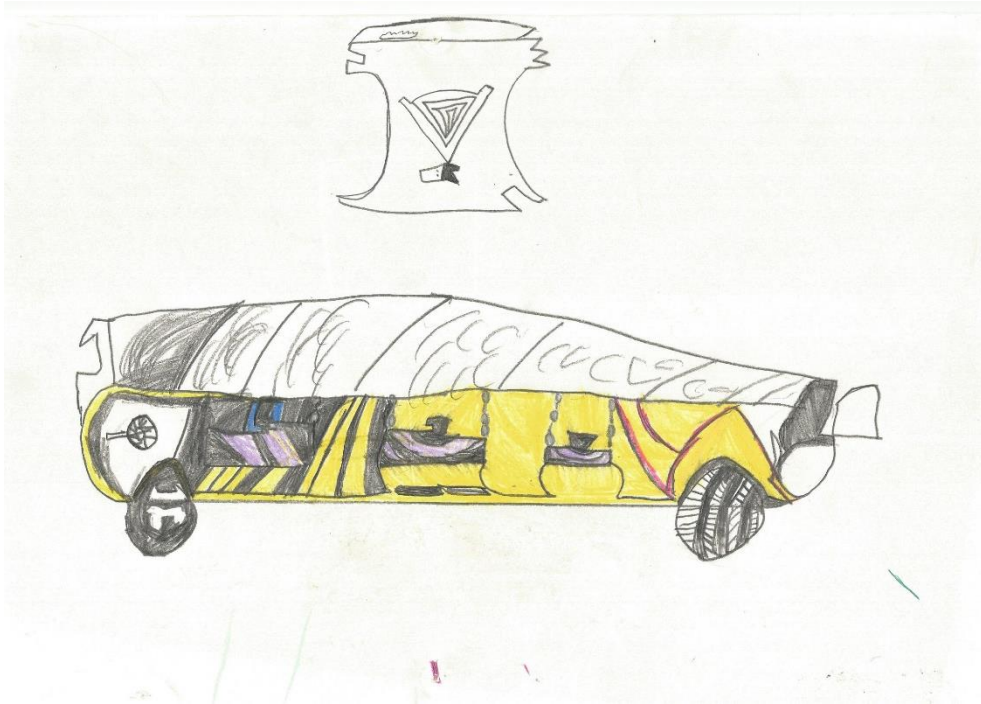
Natália também pediu auxílio do terapeuta para desenhar sua moto. Fonte: arquivo institucional.

Figura 11 – Desenho do carro (Viviane)



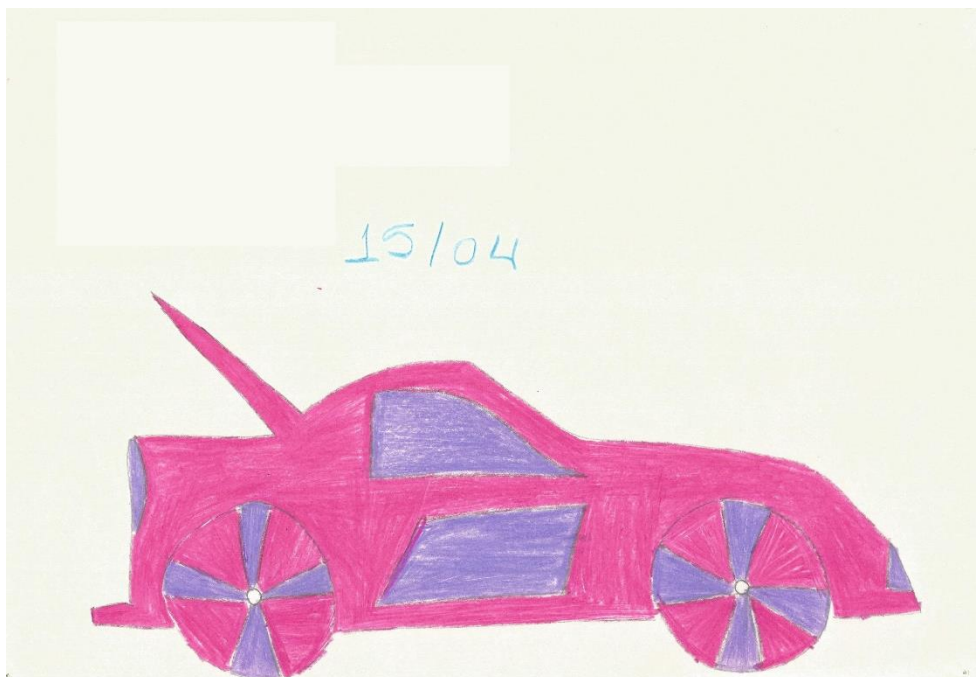
Viviane pediu que o terapeuta desenhasse em sua folha e depois fez seu próprio contorno na figura. Fonte: arquivo institucional.

Figura 12 – Desenho do carro (Walter)



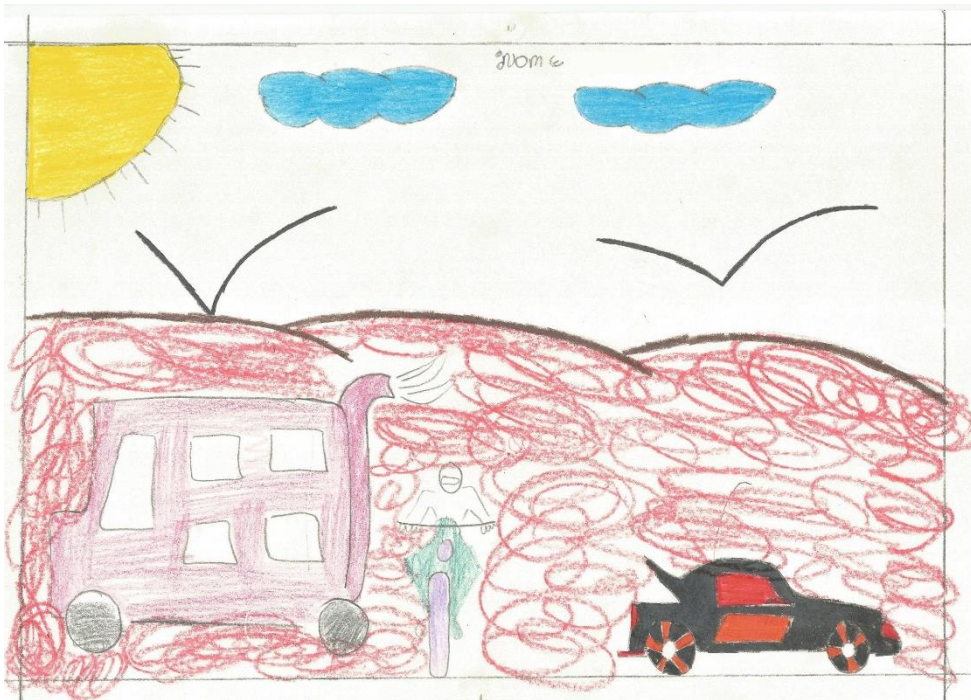
Fonte: arquivo institucional.

Figura 13 – Desenho do carro (Sara)



Nome apagado na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 14 – Desenho com carro e moto (Cybele)



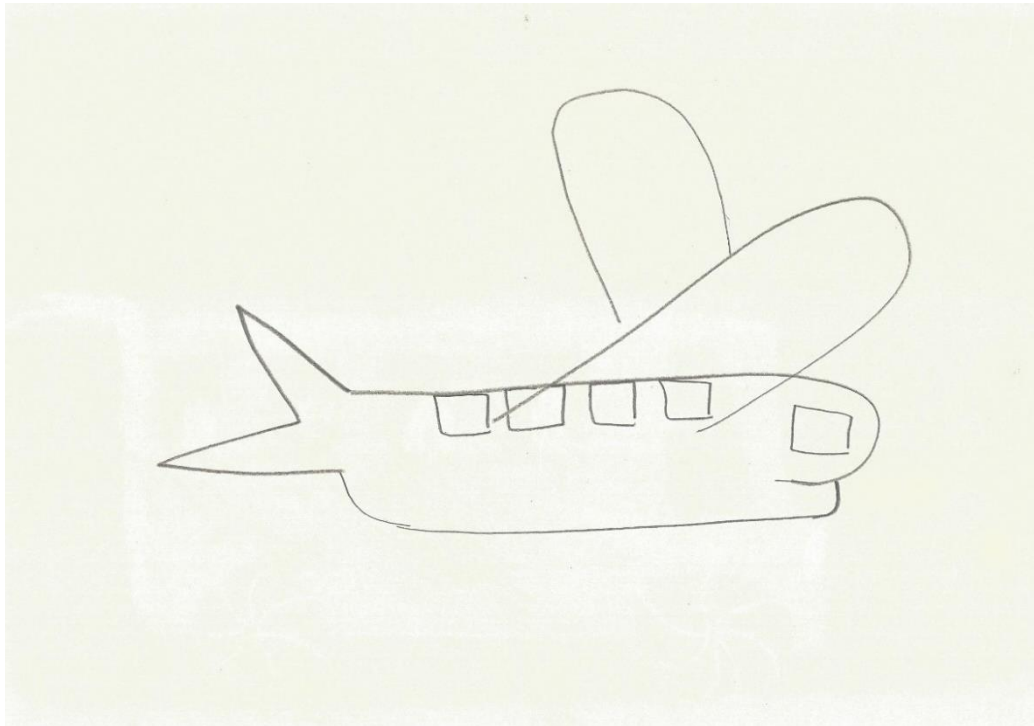
O carro foi feito por Sara e a moto foi feita pelo terapeuta. O restante foi feito por Cybele. Nome apagado na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 15 – Desenho da van do abrigo (Cybele)



“Van do abrigo” (sic.) que levava as crianças até o Ateliê, feito por Cybele. Fonte: arquivo institucional.

Figura 15.1 – Desenho de avião no verso do desenho da van (Cybele)



Fonte: arquivo institucional.

Os desenhos de motos e carros, a partir do desenho do terapeuta tomado como modelo, representam não só meios de transporte, como a van que os trazia ao Ateliê, juntamente com o motorista e a cuidadora do abrigo, mas também um símbolo que pode representar a passagem, o percurso, a transição, o atravessamento de lugares. O carro, a moto, o avião são objetos que possibilitam o movimentar-se. A maioria dos desenhos apresenta cores, o que na análise fenômeno-estrutural revela sentimento – o aspecto sensorial da personalidade dessas crianças. Já o contorno e traçado das motos e carros são os referenciais racionais. Os desenhos mostram como a sensorialidade e a racionalidade aparecem nos desenhos das crianças e dos terapeutas. No entanto, nos interessa também compreender, não apenas o mundo das formas dos desenhos, mas como eles se inseriram na relação entre as crianças e os terapeutas.

Algumas vezes, os pedidos das crianças vinham acompanhados com a declaração de que elas próprias não sabiam desenhar – o que acontecia especialmente com as crianças mais novas, como José Vinícius (quatro anos) e Jonas Paulo (seis anos), que tiveram episódios de extrema frustração com seus desenhos,

apresentando crises de choro, raiva até a destruição de suas produções (rasgando, jogando no lixo, rabiscando a folha toda de preto).

A princípio ficamos relutantes em ceder nesse ponto, pois acreditávamos que tal atitude interferiria na liberdade de criação de cada um, mas depois percebemos que esses pedidos tinham um significado maior. As crianças não estavam nos colocando em uma posição de quem ensina “como se desenha certo”, nem nós estávamos interferindo na produção delas para impor algo nosso. O que acontecia ali era um pedido para que déssemos algo nosso para elas, para que marcássemos a vida delas de alguma forma. E quando alguma criança desenhava em nossas folhas, sem pedir permissão, tínhamos a sensação de que aquela era a forma que ela tinha de nos dar algo seu e marcar nossas vidas com sua presença.

Na última sessão que tivemos, Jonas Paulo estava com dificuldades para desenhar. Rabiscou toda a folha e disse que estava feio. A terapeuta lhe disse que existem muitos artistas que fazem rabiscos e que isso também é arte. Então, ele tentou pintar o desenho, mas desistiu no meio e pediu outra folha. A terapeuta lhe disse que não poderia dar outra folha porque só havia uma folha sobrando e se outra pessoa também quisesse uma nova folha, ficaria sem.

Vendo o desapontamento de Jonas, ela propôs que lhe daria a folha, apenas se os outros concordassem. Juliana disse que achava injusto. Matias (irmão mais velho de Jonas) disse que queria a capa do bloco de Canson para fazer uma “pasta de desenho” (sic.). Então, a terapeuta propôs dividir a folha entre Jonas e Juliana. Eles aceitaram. Jonas caprichou em seu desenho (que levou embora no final) e disse que era mais fácil “desenhar de cabeça do que copiar” (sic.) – antes, ele havia tentado copiar o desenho do Cascão da capa do gibi que tinha levado para a sessão e não tinha conseguido, por isso havia se frustrado.

Diante da frustração de Jonas, ao mostrar que o rabisco também tem seu valor (também é uma forma de arte ou uma forma de se expressar), a terapeuta pode acolher e mostrar compreensão em relação ao momento que a criança vivia e, dessa forma, esta pode elaborar seus sentimentos de raiva e frustração até o ponto de pedir uma nova oportunidade para refazer a tarefa de outra maneira.

6.1.5. *A porta fechada, por favor!*

Desde o princípio, nos chamava atenção a agitação excessiva das crianças, principalmente no começo e no final de cada sessão. Elas chegavam correndo, falando todas ao mesmo tempo e muito ativas, depois também iam embora correndo e falando alto pelos corredores da clínica. Nas primeiras sessões, elas corriam pela sala ou jogavam capoeira, algumas subiam nas mesas, no lavatório, nas prateleiras, cantarolavam, pulavam muito, de modo que não só exploravam o ambiente, mas se apropriavam dele.

Além disso, era comum que algumas crianças saíssem durante a sessão, pedindo para ir ao banheiro ou beber água. Em nosso primeiro encontro, a cuidadora que levava as crianças foi convidada a participar e aceitou. No entanto, nas sessões seguintes ela preferiu ficar de fora, na sala de espera. Por conta disso, ela podia observar o movimento das crianças fora do Ateliê e, após algumas sessões, nos solicitou que trancássemos a porta durante a atividade.

Do ponto de vista fenômeno-estrutural, podemos pensar a respeito dessa interdição como um movimento de corte, na medida em que impediria as crianças de transitarem livremente pelo ambiente da clínica. E, ao mesmo tempo, podemos enxergar tal pedido como um movimento de ligação que nos parecia forçar uma aproximação das crianças com os terapeutas.

Nossa resposta foi a de que não manteríamos as crianças presas na sala durante a atividade, pois todas tinham o direito de escolher participar ou não do Ateliê. Além do mais, não podíamos controlar quando qualquer uma delas sentiria sede ou necessidade de ir ao banheiro – o que era visto pela cuidadora como uma “desculpa” (sic.) para sair da sala e perambular pela clínica, o que a incomodava visivelmente. Em busca de um meio termo para resolver a situação, nos comprometemos em conversar com as crianças no sentido de ressaltar que a atividade acontecia dentro da sala e que, uma vez que elas aceitassem participar, era esperado que permanecessem na atividade do começo ao fim, salvo situações “emergenciais”.

Com o passar do tempo, as crianças foram se tornando mais calmas, passando a respeitar a dinâmica da atividade. Já não havia mais os momentos em que nos sentíamos no caos, quando uma criança subia nas prateleiras ou no tampo da pia, as

crianças já não se agrediam nos momentos de desentendimento e deixaram de sair correndo porta afora no meio da sessão. Acreditamos que tal mudança de comportamento tenha se produzido pela nossa insistência em manter o enquadre das sessões (sem, no entanto, tolher a liberdade dos participantes de ir e vir) – ao qual Ternoy (1997) ressalta ser de suma importância para o processo. Não impúnhamos as regras de forma autoritária ou punitiva, mas com nossa postura de seguir com a tarefa mesmo que alguma criança se dispersasse.

6.2. DESENHOS E VERBALIZAÇÕES

Nessa sessão, escolhemos algumas sequências de desenhos e verbalizações, dentre o extenso material produzido, a título de exemplo do que nos pode oferecer uma análise fenômeno-estrutural do material coletado em um trabalho nos moldes do Ateliê. Embora nem todas as crianças tenham participado ao longo de todo o período em que o Ateliê esteve ativo, encontramos produções significativas, mesmo dentre as crianças que estiveram em poucas sessões. Assim, citaremos algumas produções referente a temas ou aspectos que gostaríamos de tratar em nossa discussão e as apresentaremos a seguir.

Em relação às histórias de vida das crianças, além do que elas próprias nos contavam ao longo das sessões, as únicas informações que obtivemos foram em momentos de conversa particular com a cuidadora que as acompanhava até o Ateliê. Dessa forma, traremos, quando pertinente, as poucas informações que obtivemos ao longo dessas conversas.

6.2.1. A família de bonequinhos e um cartão de dia das mães

Destacaremos a seguir, as produções de Viviane e Jaqueline, que apresentam um estilo gráfico contrastante. Viviane participou de seis sessões e Jaqueline esteve em quatro sessões, logo no início do Ateliê. Ambas levaram algumas produções consigo, de forma que apresentaremos apenas o material que mantivemos em nossos arquivos.

Viviane, sete anos, já havia sido adotada e, segundo suas próprias palavras, “devolvida” (sic.), por duas vezes, junto com sua irmã Larissa, de onze anos. Segundo a cuidadora, Viviane tinha “parado no tempo” (sic.), pois não gostava de estudar, nunca fazia as lições da escola e “dava mais trabalho” (sic.) do que sua irmã.

Na primeira sessão, Viviane se mostrou muito agitada, quase não parou sentada. Depois que acabou seu desenho (figura 16), ficou correndo pela sala e brincando de jogar capoeira com outras crianças. No segundo encontro, ela escalou o tampo da pia que havia na sala do Ateliê e tentou subir nas prateleiras, antes que pudéssemos tirá-la de lá. Mas nas sessões subsequentes, foi se acalmando. Em relação aos desenhos, exceto pela sessão em que quase todos, inclusive ela, desenharam carros e motos, Viviane se manteve dentro do tema do que nos dizia ser sua família (figuras 17 e 18).

Figura 16 – Desenho da família, primeira sessão (Viviane)



Primeiro desenho de Viviane, em que disse ter retratado sua família. Ela nos disse que era a menina mais da esquerda (separada das demais) e que as figuras maiores eram sua mãe, tia e irmã mais velha. Não quis falar sobre as demais personagens. Fonte: arquivo institucional.

Figura 17 – Desenho da família, segunda sessão (Viviane)



Viviane diz ter retratado sua família (da esquerda para a direita: Larissa, Sara, Viviane e Natália). Nome parcialmente apagado na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 18 – Desenho da família com árvores (Viviane)



Viviane nos diz que desenhou sua família (da esquerda para direita: Sara, a mãe de Viviane, cujo nome não nos diz, ela própria e sua irmã Larissa). Na árvore leem-se os nomes Viviane e Sara, parcialmente apagados na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Nos chama a atenção, a forma peculiar com que Viviane retratava as figuras humanas, a diferença significativa de tamanho que fazia entre as figuras retratadas como crianças e as figuras que, ou eram adultos, ou eram mais velhas do que ela própria (ex.: quando retrata Sara, com 15 anos na época). Outro ponto curioso é a alternância de elementos de corte e ligação entre as figuras humanas, que em alguns momentos aparecem de mãos dadas e, em outros, aparecem isoladas.

No primeiro desenho (figura 16), no qual diz ter retratado a própria família, Viviane se identifica com a figura mais à esquerda, a menor de todas, isolada do resto do grupo. Também fala que no grupo do meio, das figuras maiores, estão sua mãe, tia e irmã (Larissa de onze anos, que não estava presente nessa primeira sessão), embora não discrimine quem é quem. Mais à direita, vemos um grupo de pequenas figuras, três delas de mãos dadas e uma isolada das demais, sobre as quais Viviane não quis falar – essas aparecem numa perspectiva que nos faz ter a impressão de estarem mais atrás das figuras maiores.

Não sabemos se a grande diferença de tamanho entre as figuras apenas representa uma diferença de idade (distinguindo adultos e crianças) ou se também é uma tentativa de representar o desenho em perspectiva, na qual as figuras menores estariam mais longe do que as figuras maiores, em relação ao observador.

O que mais nos marca nessa produção, é o isolamento da pequenina figura com a qual Viviane se identifica. Essa pequena figura é a única que não tem pernas (um recorte da representação da figura humana, através do mecanismo de corte), o que a faz flutuar em relação a precária base que lhe foi dada – em contraste com a base mais espessa e colorida que sustenta as demais figuras. Também é a única personagem que não apresenta cor – elemento que, na análise fenômeno-estrutural, nos revela o aspecto mais sensorial da personalidade. Enquanto as demais figuras são carregadas de afetividade (cor), Viviane se representa como uma figura sem cor, nos dando a impressão de estar mais afastada de toda a carga afetiva presente no restante do desenho.

A figura que representa Viviane não tem rosto, assim como a última figura da direita, de tamanho semelhante, que aparece isolada do segundo grupo (que, para nós, parece representar um grupo de crianças). Nos chama a atenção a forma como ela inicia e finaliza a sequência de figuras humanas em seu desenho: duas representações diminutas e sem rosto. No entanto, no início, a figura não tem cor e

nem pernas, estando em uma base bastante precária. Já no final, embora apareça isolada e sem rosto, a pequena figura apresenta alguma cor (amarela) e possui pernas que a sustentam em uma base mais sólida do que a primeira – base essa que a aproxima e coloca no mesmo nível do grupo com o qual, nos parece, que ela ainda não pode se ligar.

No segundo desenho (figura 17), Viviane retrata quatro figuras humanas isoladas, que identifica como sendo, da esquerda para a direita: sua irmã Larissa, Sara, ela própria e Natália (outra moradora do abrigo). Novamente, vemos que Viviane se retrata como a figura menor e única sem face, no entanto, aqui aparece com pernas e cor (vermelha). Notamos que três das figuras, exceto Sara, aparecem com uma espécie de suporte que as apoia pelo braço esquerdo (direita de quem vê) – objeto que nos lembra a função de uma bengala.

Sara é a única figura retratada sem uma base e sem o apoio no braço, também é a única personagem que apresenta pés. É a figura com maiores dimensões, o que nos remete a nossa observação de que Sara, muitas vezes, era referida como uma figura de autoridade entre as demais crianças – era a mais velha do abrigo e notávamos que costumava assumir uma postura em certa medida maternal, de cuidado e educação, em relação as crianças menores – sendo retratada em diversas produções.

No terceiro e último desenho (figura 18), vemos, pela primeira vez, todas as figuras retratadas de mãos dadas (mecanismo de ligação). A figura mais à esquerda é identificada por Viviane como Sara. Viviane ainda é retratada como a menor figura, mas dessa vez aparece completamente colorida e com um esboço de feição (difícil de enxergar devido ao tamanho reduzido). Ela identifica a figura à sua esquerda como sendo sua mãe (cujo nome não menciona) e, à sua direita como sendo sua irmã Larissa – sendo as duas figuras maiores colocadas em bases individuais, mas no mesmo nível.

Vemos, do lado direito do desenho, duas árvores e dentro das copas os nomes: Viviane (esquerda) e Sara (direita). Essas árvores estão ligadas, mas há uma terceira árvore, menor, que aparece como único elemento isolado na produção, apesar da proximidade espacial. Essa pequena árvore é a única retratada com base, mesmo assim, aparece flutuando em relação a mesma. Observamos que Viviane transfere a questão do isolamento para um elemento não humano: a árvore – não parecendo ser

essa a árvore com a qual se identifica, uma vez que escreve seu nome na copa da outra árvore (que está ligada à árvore com o nome de Sara).

Nesse desenho, observamos, mais uma vez, a importância que Sara tinha para Viviane, sendo retratada duas vezes (como figura humana e como árvore) e aparecendo ligada à figura que Viviane identifica como sendo sua mãe – enquanto sua própria irmã, Larissa, aparece distanciada da mãe, mas ainda assim, pela primeira vez, ligada à Viviane. Novamente, como no desenho anterior (figura 17), Sara apresenta pés, assim como a figura da mãe. No entanto, vemos que Viviane e sua irmã Larissa ainda são retratadas apenas com pernas.

A árvore, assim como as pessoas que ela retrata, são desprovidas de movimento, o que pode indicar certa tendência à racionalidade. No entanto, as cores trazem aspectos sensoriais. No primeiro desenho, observamos figuras humanas sem ligação, já no segundo elas estão unidas, bem como as árvores, mas com um sustento (linha de solo) de aspecto frágil. Em todos os desenhos, há um fundo branco que predomina, o que nos faz refletir sobre o vazio que tal fundo possa representar. As ligações entre as figuras humanas, quando aparecem, nos remete a um apegar-se à família, que parece resistir em meio as dificuldades decorrentes do abandono, da rejeição, da separação, e da ruptura com sua mãe biológica.

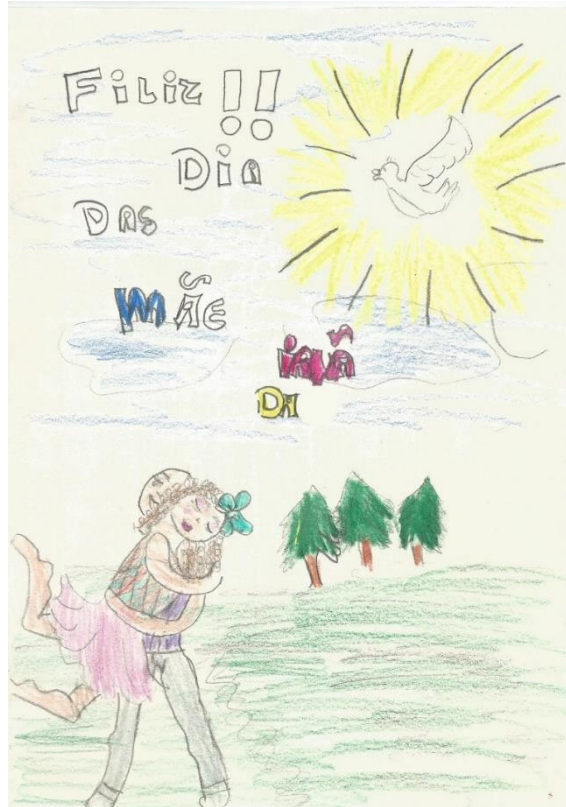
Trataremos agora de outro caso, que nos marcou pelo estilo delicado e bastante artístico de suas produções. Apresentaremos duas de suas produções, nas quais pudemos observar um estilo único que não se aproxima do estilo de nenhuma das outras crianças.

Jaqueline, onze anos, era nova no abrigo, tendo sido retirada da família poucos meses antes de nos conhecermos no Ateliê. Sofreu abuso sexual do pai biológico, que também era usuário de drogas. Apesar do pouco tempo no abrigo, já estava iniciando um processo de adoção. Chamava a atenção da cuidadora o fato de Jaqueline nunca ter citado o nome da própria mãe.

Ela esteve presente em apenas quatro encontros, tendo levado alguns de seus desenhos consigo. Mesmo assim, consideramos sua produção bastante significativa, sendo uma delas um cartão de dia das mães, cuja capa – na qual retrata ela mesma abraçando sua mãe – difere bastante da parte interna (figuras 19, frente, e figura 19.1,

verso). Seus traços eram leves e muito fluidos. Notamos uma tendência a preencher o espaço da folha com traços e cores (figura 20).

Figura 19 – Desenho do cartão de dia das mães (Jaqueline)



Frente do cartão de dia das mães (folha Canson A4 dobrada ao meio). Jaqueline disse ter desenhado ela mesma abraçando a mãe. Abaixo do “feliz’ dia ‘das’ mãe” lê-se “irmã Da.” (menção a sua irmã que nunca participou do Ateliê). Nome parcialmente omitido pela edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

O que nos chama atenção, tanto na parte externa do cartão de dia das mães (figura 19) quanto no segundo desenho (figura 20), é a presença de muita cor e movimento – representado pelos traços curvos e pela pintura em hachuras contínuas, que trazem vitalidade e um tom afetivo às produções – também as figuras se tocam e sobrepõe (ex.: as figuras humanas no primeiro desenho e as árvores do segundo desenho), sobressaindo-se o mecanismo de ligação. Tais elementos, em uma análise fenômeno-estrutural, são indicativos de uma predominância dos aspectos sensoriais da personalidade.

Figura 19.1 – Desenho no interior do cartão de dia das mães (Jaqueline)



Interior do cartão de dia das mães feito por Jaqueline, onde se lê “você é uma princesa”. Fonte: arquivo institucional.

Figura 20 – Desenho do “lobo-mau” (Jaqueline)



Jaqueline disse ter desenhado um “lobo-mau”. Curiosamente, ela colocou a data com o ano errado, ao invés de 2013 escreveu 2012 (canto direito superior). Nome de Jaqueline escrito no rio, parcialmente omitido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Em contrapartida, observamos na parte interna do cartão que celebrava o dia das mães quase o oposto: há uma imobilidade na esquematização geométrica do castelo, quebrada apenas pelo traçado das quatro bandeirinhas, que passam a sensação de movimento. Mas, de forma geral, há uma preponderância de formas estáticas, com pouca presença de cor (marrom e preto em alguns detalhes), há diversos elementos isolados (janelinhas e pedras em uma das torres), com forte predominância de elementos geométricos (paralelepípedos e triângulos). Tais elementos indicam a uma aproximação ao polo racional da personalidade. Também nos chama a atenção a frase: “você é uma princesa” – mas não vemos retratada princesa alguma. A princesa é revelada apenas pela frase – talvez possa indicar que o castelo, grande e forte, é sua morada, mas ela está fora de cena, quem sabe ocupando o interior desse castelo.

Em relação ao cartão de dia das mães, a primeira coisa que nos salta à vista é a representação de dois extremos quase opostos: a sensorialidade na parte externa e a racionalidade na parte interna – se não soubéssemos se tratar de um mesmo desenho, poderíamos até supor que foram feitos por pessoas diferentes.

Sobre o segundo desenho (figura 20), há um dado interessante trazido pela fala da própria Jaqueline, ela nos diz que o animal retratado se trata de um “lobo-mau”. É evidente a diferença entre a expressão da mulher retratada – cuja face toma a metade superior do desenho e se destaca na cena – e a expressão do lobo, na metade de baixo do desenho. O semblante da mulher nos transmite tranquilidade e alegria, enquanto que o lobo, com sua boca aberta, revela dentes ameaçadores e exibe um olhar desfocado, que nos causa uma sensação desconfortável.

Vemos que Jaqueline nos apresenta, nessas imagens, aspectos muito sensíveis. Com o “cartão”, nos comunicava que estava interessada em celebrar o dia das mães, mesmo estando longe de sua mãe, nos mostra elementos afetivos, sensoriais e de movimento ao retratar um no abraço caloroso – movimento dela mesma, que salta em direção a sua mãe, como nos disse. A expressão de ambas as figuras nos transmite ternura e afetividade. Apesar de ter sofrido abuso sexual, Jaqueline parece nos comunicar que há esperança de reestabelecer uma ligação com sua família, especialmente a mãe, que é retratada como amorosa e carinhosa, expressando a felicidade do encontro. Talvez o encontro, aqui, seja uma forma de

poder comunicar justamente o oposto: a saudade que Jaqueline provavelmente sente de sua mãe.

No interior do “cartão”, Jaqueline retrata a morada da princesa, um castelo grande, que nos remete aos contos infantis e aos castelos reais. No entanto, tal morada não apresenta cores, mas traços puramente geométricos em sua arquitetura. Esse contraste entre exterior e interior no coloca diante do confronto que ela parece fazer entre seus desejos, sua esperança de reencontrar a mãe, e a realidade, dura e concreta, de estar morando em um abrigo – mesmo assim, há a esperança de que dentro do castelo haja uma princesa e ela diz a si mesma “você é a princesa”.

No terceiro desenho, nos apresenta também elementos afetivos, um rosto humano recortado, separado de um corpo (mecanismo de corte), porém um rosto meigo, quase angelical, talvez dela, talvez da mãe, ou simplesmente uma face feminina. No todo, inclui a natureza, o rio em certo movimento que não pode ser controlado, o sol pintado com cor forte – o que mostra uma forma que contém intenso afeto –, as nuvens, as árvores e o lobo-mau, como um símbolo que nos remete à expressão do perigo. Há bondade na celebração de suas imagens e neste desenho não há espaço para o vazio (como nos foi apresentado com o castelo), mas há nesse desenho a representação explícita de um aspecto perigoso, o lobo.

Vemos que Jaqueline nos traz elementos de um todo que nos transmitem, em seus traços, leveza, paz e harmonia, mas também há a comunicação de afetos intensos (cores) contidos pela razão (contorno) – o que pode ser observado pelas formas coloridas, cuja cor não extrapola o contorno.

Jaqueline nos pareceu uma moça com muitos recursos, apesar de ter escrito a palavra “feliz” com erro, o que provavelmente não o é, se pensarmos que provavelmente ela escreveu como ouve a palavra: “filiz”, nesse sentido, tal erro não é nenhum demérito à sensibilidade que tem em si.

6.2.2. *Os desenhos de Walter*

Walter, de sete anos, era um menino que havia sofrido diversas formas de violência, incluindo abuso sexual. Tinha a pele marcada por queimaduras de ponta de cigarro e mostrava muita dificuldade em se expressar – em certa sessão, defecou nas

calças porque não nos pediu para ir ao banheiro, embora nunca tenhamos proibido ou inibido nenhuma criança em relação a sair para ir ao banheiro. Antes do abrigo, morava com o pai e a madrasta, não tinha irmãos. Não tivemos qualquer informação sobre sua mãe biológica.

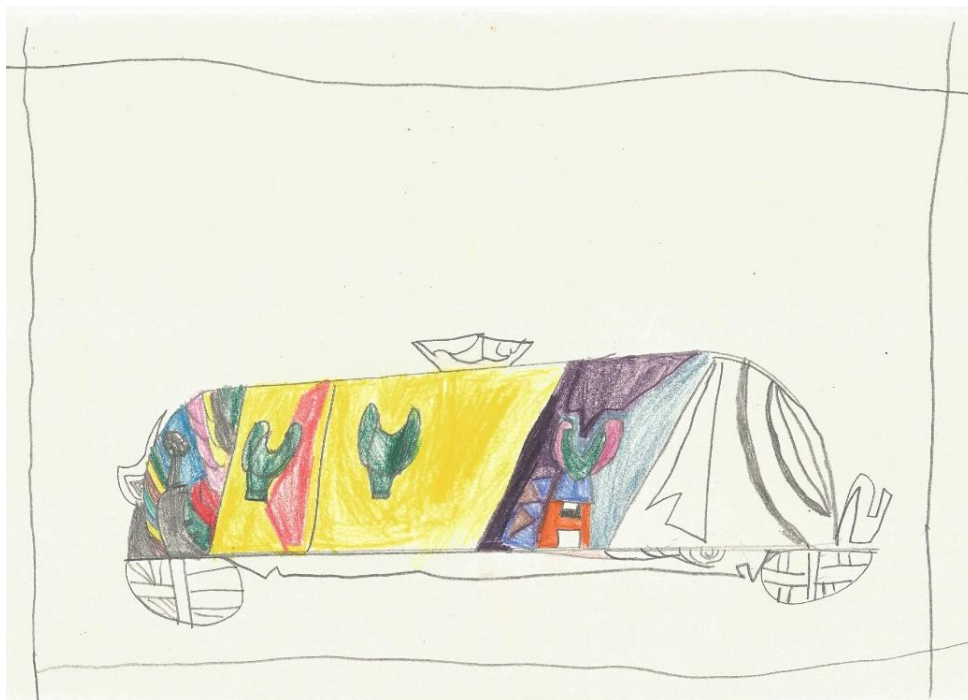
Foi a criança que mais participou do Ateliê, da qual guardamos a maior quantidade de produções gráficas. No entanto, era também a criança que menos verbalizava, tendo se desinibido mais ao longo do último semestre de funcionamento do Ateliê. Seus traços eram bem característicos, como podemos ver nos exemplos selecionados (figuras 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27, frente, 27.1, verso; 28, frente e 28.1, verso) sendo fácil reconhecer seus desenhos dentre os demais.

Figura 21 – Desenho da casa, primeira sessão (Walter)



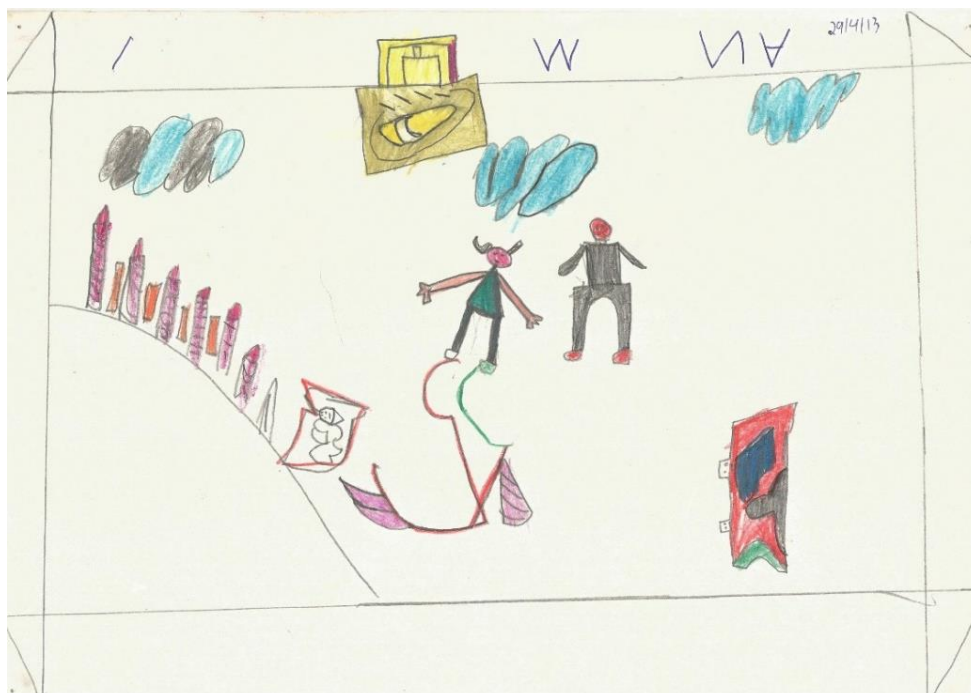
Walter disse ter desenhado sua casa. Observando a cruz no desenho, lembramos que o abrigo fazia parte de uma Obra religiosa, sendo habitado por irmãos passionistas e possuindo uma capela em suas instalações. Fonte: arquivo institucional.

Figura 22 – Desenho de um carro (Walter)



Fonte: arquivo institucional.

Figura 23 – Desenho com a “namorada” (Walter)



Walter não quis comentar sobre o desenho, mas as outras crianças disseram que ele havia desenhado a si mesmo com sua “namorada” (sic.). No canto superior, escreveu o próprio nome com letras trocadas e espelhadas, parcialmente omitido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 24 – Desenho com palavras (Walter)



Apesar de muitas palavras escritas, Walter não quis comentar sobre o desenho.
Fonte: arquivo institucional.

Figura 25 – Desenho do aniversário de George (Walter)



Havia sido aniversário de George no dia anterior. Walter disse ter desenhado ele e George “empinando pipa” (sic.). Fonte: arquivo institucional.

Figura 26 – Desenho parcialmente colorido (Walter)



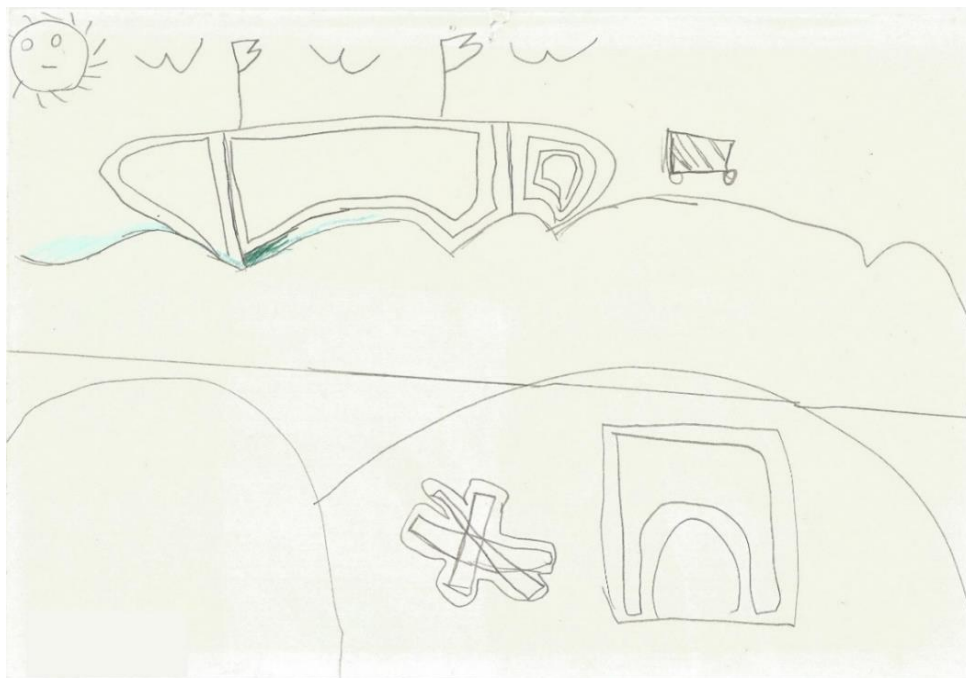
Walter não quis comentar sobre o desenho. Fonte: arquivo institucional.

Figura 27 – Desenho da festa junina (Walter)



Walter retrata a festa junina que teria no abrigo. Nesse dia, foi o tema de nossa conversa, pois todas as crianças estavam empolgadas com o acontecimento. Fonte: arquivo institucional.

Figura 27.1 – Desenho no verso do desenho da festa junina (Walter)



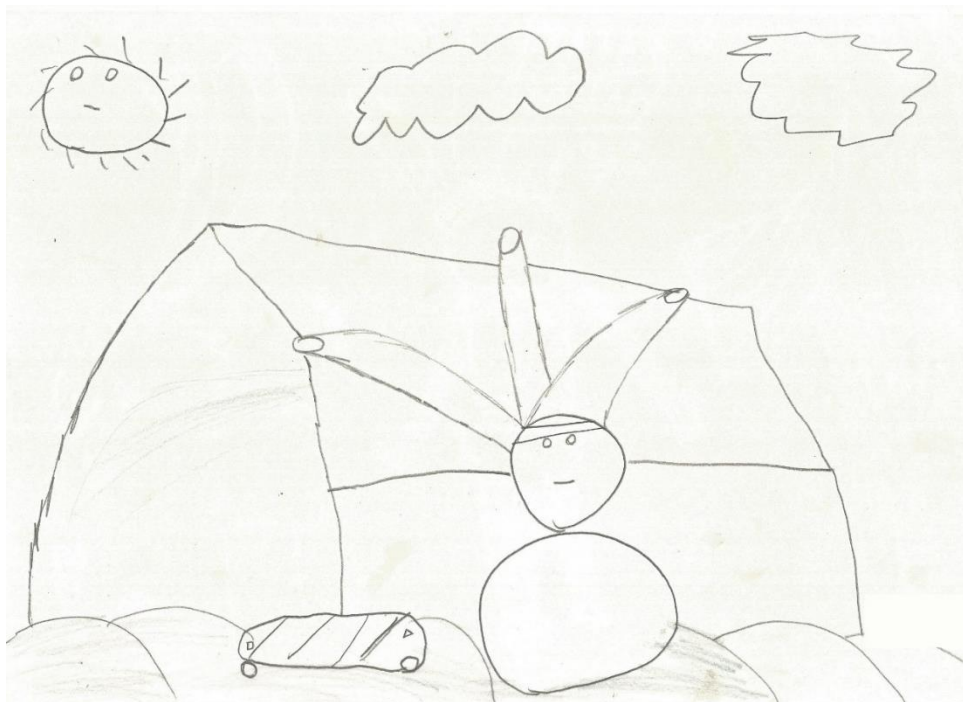
Fonte: arquivo institucional.

Figura 28 – Desenho com um nome desconhecido (Walter)



Walter não quis comentar sobre seu desenho. Mantivemos o nome "Rafael" como no original, pois não se tratava de nenhuma das crianças do abrigo. Fonte: arquivo institucional.

Figura 28.1 – Desenho no verso do desenho anterior (Walter)



Fonte: arquivo institucional.

Nos chama a atenção nos desenhos de Walter, um padrão que aparece repetidas vezes: o preenchimento de figuras com cores e subdivisões. Tal padrão de grafismo, Ternoy (1997) chamou de *detalhismo*. O detalhismo pode aparecer de duas maneiras. Uma delas é a repetição de padrões idênticos em agrupamentos diversos – seguindo temas variados, tais como “personagens, nuvens, estrelas, pássaros, peixes, flores, árvores, casas, carros”, observados por Ternoy (1997, p.898, tradução nossa). Outra forma de detalhismo é a subdivisão de áreas do desenho ou de figuras, resultando numa fragmentação acentuada que “acaba por impor o esquematismo do corte, escondendo o valor representativo do desenho inicial” (TERNOY, 1997, p.899).

No caso de Walter, podemos observar o detalhismo nas duas formas. No desenho em que as outras crianças dizem que ele retratou sua “namorada” vemos, do lado esquerdo, sobre o que parece ser uma montanha, dois padrões de figuras que se repetem alternados: um retângulo com triângulo na ponta (vermelho) e um retângulo menor (laranja).

Mas a forma de detalhismo por ele mais utilizada é a subdivisão de figuras, de forma a preenche-las com diversas cores e padrões de divisão. Podemos observar isso logo em seu primeiro desenho (figura 21), onde diz ter representado sua casa –

na parte inferior do desenho, vemos o detalhismo por repetição de padrão: um zig-zague com linhas horizontais coloridas por cima. Também no desenho do carro (figura 22), vemos um único objeto retratado, ao qual ele nomeia como carro, subdividido internamente em cores e padrões. No desenho com o tema de festa junina – feito em uma sessão na qual todas as crianças ficaram conversando sobre a festa junina que teria no abrigo naquele final de semana – vemos, do lado direito, uma espécie de quadrado subdividido, que concentra a maior parte das cores do desenho. Já no desenho em que Walter retrata a si próprio e George empinando pipas (figura 25), vemos o detalhismo na representação das duas pipas e na parte inferior da folha.

Walter raramente utiliza cores nos fundos de seus desenhos – vemos um esboço de fundo colorido apenas no desenho com o garoto chamado “Rafael” – preferindo utilizar as cores no interior das figuras representadas. O excesso de cores em seu detalhismo nos dá a impressão de uma afetividade desorganizada que ele se esforça para limitar e conter. Impressão a que nos remete também a figura 26, cuja parte colorida foi toda delimitada por um contorno forte em preto.

Também nos chama a atenção os elementos bizarros retratados nas figuras humanas – essas sempre sem pescoço e com o tronco em forma de paralelepípedo. Podemos observar, na figura 23, duas espécies de ganchos que saem dos pés da figura feminina (a “namorada”). Já na figura 28, a figura humana denominada de Rafael apresenta uma espécie de orelha pontuda saindo da cabeça e, no verso da mesma folha, há uma figura que nos lembra um boneco de neve (representado por dois círculos apenas), de cuja cabeça partem três figuras que nos lembram dedos com pequenas unhas nas pontas.

Na maioria de seus desenhos (figuras 23, 24, 26, 27 e 28), podemos observar que a maior parte dos elementos estão soltos – são retratados de forma a não se ligarem uns aos outros – ou estão voando, retratados sem uma base. Ternoy (1997, p.896, tradução nossa) observava tal padrão também nos desenhos de seus pacientes, nos quais, muitas vezes as figuras pareciam estar “suspensas no vácuo” e o fundo permanecia “vago” ou era “submetido a um preenchimento compensatório de traços ou de segmentos gráficos repetitivos, incluindo zonas vazias ou de descontinuidade”.

Outro ponto que nos tocou em relação a Walter foi sua dificuldade para falar sobre seus desenhos diante do grupo. No entanto, frequentemente, como podemos

observar em alguns desenhos (figuras 24, 26 e 28), escrevia palavras ou as inventava, mesmo que não quisesse falar sobre elas depois.

No desenho do menino nomeado como Rafael (figura 26), no qual, embora não saibamos quem seja Rafael, não nos resta dúvidas de que Walter quis nomear todas as figuras retratadas: Rafael, árvore e pipa – palavras que, nessa ordem, nomeiam da figura humana (um menino chamado Rafael) até um objeto inanimado (pipa), passando por uma forma de vida mais primitiva (a árvore). O que espacialmente se apresenta (exceto pela árvore e pelas flores que tocam o solo) são objetos flutuantes: a figura humana cujos pés não tocam o solo, dois objetos que talvez sejam as “pipas”, corações e palavras.

No verso (figura 26.1), atentamos para algo parecido com um ônibus, do lado esquerdo baixo – um veículo vazio, mas contendo traços pesados. O que está em baixo, o solo, é levemente colorido, com contornos fortes. Também vemos o contorno de uma casa, sem portas ou janelas e um sol com uma expressão de assombro, susto ou perplexidade – mesma perplexidade que nos causa a figura bizarra retratada, cujo corpo e cabeça são círculos, dos quais se projetam três figuras que nos lembram dedos. Walter não quis comentar nada sobre seu desenho, optou por ficar em silêncio, preferindo expressar-se pelo desenho e pelas palavras escritas.

Tal qual podemos observar nos desenhos de Walter, Ternoy (1997, p.897) observava, na organização espacial de seus pacientes, “uma redução da superfície grafo-pictórica a duas dimensões e uma falha na representação de perspectiva”. Dessa forma, observamos que os desenhos são retratados sem profundidade, como que “achatados” em duas dimensões.

De forma geral, podemos observar, nos desenhos de Walter, uma predominância de elementos de corte sobre os de ligação, bem como traços semelhantes aos que Ternoy (1997) discriminou como característicos das produções de seus pacientes psicóticos. Não queremos, com essa observação, determinar que Walter apresentasse uma personalidade psicótica. No entanto, nos ficou evidente que Walter havia passado por situações de sofrimento que o haviam desorganizado, de tal forma que sua desorganização transparece em seus desenhos – revelando um idioma pessoal que tinha muito a nos dizer. Os objetos são separados e bem divididos, há uma ação na imagem, Walter desenha de modo bastante concentrado.

6.2.3. A montanha solitária e o quarto vazio

Ternoy (1997) descreve a importância de permitir aos participantes a tomada da palavra. Para ele, a produção gráfica não tem seu valor completo sem que se permita que o próprio autor possa falar do significado de sua obra para sua audiência – ou seja, para todo o grupo. Ele também reforça que o momento de verbalização é imprescindível para que possamos apreender significados presentes na obra, que jamais compreenderíamos sem a interpretação do próprio autor. Essa é a grande diferença entre o trabalho no Ateliê e o uso do desenho como mero instrumento interpretativo.

Como exemplo, traremos dois desenhos de Sara, com a mesma temática de uma montanha. No primeiro desenho (figura 29), feito no quarto encontro no Ateliê, vemos uma montanha, com a frase ‘Minha montanha!’, e ela diz: “Fiz uma montanha, só isso. É que eu queria escalar.” Já no segundo desenho – não temos registro, pois ela o levou consigo ao final da sessão – quase um ano depois, ela faz uma nova montanha e diz: “Essa é uma montanha abandonada. Todas as outras coisas, o arco-íris, o sol e as nuvens, eu queria que fossem meus. Mas por enquanto a montanha está abandonada.”

Figura 29 – Desenho da montanha, começo do Ateliê (Sara)



Na margem superior do desenho se lê “Minha Montanha”. Nome suprimido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Sara estava acolhida em instituição desde os quatro anos de idade, sem contato com os pais. Havia recebido a visita de uma das avós pouco tempo antes de iniciarmos o Ateliê, mas, segundo a cuidadora, não tinha gostado da visita porque a fez sentir abandonada. Estava sendo acompanhada por uma aluna da graduação na própria clínica de psicologia do IPUSP, sob a supervisão de uma professora da clínica. Segundo essa aluna, Sara era uma menina amorosa, cujos atos de rebeldia eram mal compreendidos – havia queixa por parte do abrigo de que Sara se escondia, roubava o dízimo e mentia.

Quando iniciamos o Ateliê, percebíamos uma dinâmica entre as crianças que colocava Sara como figura central. Se uma das crianças mais novas fizesse bagunça e Sara repreendesse, normalmente ela era ouvida. Na primeira vez em que a vi, quando visitei o abrigo, ela estava no quintal cuidando de um menininho recém-chegado, de apenas dois anos – o segura pela mão enquanto ele a puxava para os lugares onde queria explorar. Nessa ocasião, a coordenadora me contou que Sara tinha a iniciativa de cuidar das crianças mais novas, “quase como uma mãe” (sic.).

De fato, observávamos que Sara frequentemente aconselhava ou chamava a atenção das crianças, como deve fazer um educador. Também víamos, em muitos desenhos, que ela aparecia retratada, fosse figurativamente, fosse pelo nome escrito. Era comum, também, que as crianças menores pedissem a ela ajuda com seus desenhos, ou pedissem que ela fizesse em suas folhas o mesmo desenho que havia feito para si mesma. Como exemplo, escolhemos o desenho de Walter, em uma sessão na qual ele viu o desenho de Sara, de um boneco de neve (figura 30) e pediu que ela reproduzisse o desenho na folha dele (figura 31).

Figura 30 – Desenho do boneco de neve (Sara)



Nome parcialmente suprimido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 31 – Desenho do boneco de neve (Walter)



O boneco de neve da direita foi feito por Sara na folha de Walter, a pedido deste. Nome de Sara parcialmente suprimido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Em relação aos desenhos de montanha, percebemos a diferença de verbalização feita sobre o primeiro desenho e a verbalização feita sobre o segundo. No primeiro momento, ela descreve seu desenho como uma montanha e “só isso”, justificando sua produção pelo desejo de escalar uma montanha. Já no segundo momento, ela fala de uma solidão, por meio de uma “montanha abandonada”. Também expressa o desejo de que as coisas boas que colocou no desenho – sol, nuvens e arco-íris – fossem suas, mas apesar desse desejo, a montanha continua abandonada. Enquanto abandonada, nada é sentido como seu.

Na época em que fez esse segundo desenho, Sara estava com 16 anos, ou seja, lhe restavam apenas dois anos antes que tivesse que deixar o abrigo – lugar onde vivia desde os quatro anos de idade – sem ter uma referência externa de família, a não ser uma avó com a qual mal tinha contato (e pela qual se sentia abandonada, conforme nos relatou a coordenadora). Embora ela nunca tenha nos trazido o tema abertamente, a questão de abandono e solidão colocada no desenho nos fez pensar sobre o quanto a situação iminente de alcançar a maioridade ou outra condição na vida, e ter que deixar para trás a vida que ela conhecera até então, poderia estar se tornando um tema presente para ela.

O primeiro desenho de Sara é concreto: montanhas grandes delimitadas por traços fortes de contorno, duas aves grandes um tanto desproporcionais em relação às montanhas, duas nuvens pintadas de azul e contornos fortes, um sol redondo pintado num tom forte do amarelo e o céu pintado com um azul leve. Há uma ligação dos elementos do desenho, com cores fortes e leves, bem separadas por contornos firmes, o que nos traz dados da sua personalidade pautados pela sensorialidade – cujo movimento contido aparece nas imagens das aves ou pássaros. Tal tendência ao movimento é reproduzida também no desenho que fez a Walter, pintado com cores fortes e quentes, como aparece no sol e na figura do boneco de neve.

Apesar de Sara nos trazer a temática do abandono, ela tem comportamentos de cuidado em relação às outras crianças, de modo a não as abandonar quando precisam – o que nos faz pensar que algum cuidado sobreviveu nela, a tornando capaz de lidar com a solidão, nem que seja a partir de gestos de imitação de comportamentos educativos. O abandono do humano aparece na falta da figura humana em seus desenhos de montanha e, em outro momento, através de uma figura com vida, porém não humana – Sara nunca trouxe em seus desenhos a figura

humana, preferindo retratar paisagens, objetos ou figuras fantásticas, como o boneco de neve. Parece-nos que é, justamente, a falta humana relacionada às facetas do abandono e da solidão aquilo que Sara procura nos expressar, através de seu idioma pessoal.

O outro caso que traremos, para exemplificar a importância do momento de verbalização como complemento à produção gráfica, é o de Cybele, de 11 anos (completou 12 anos no período do Ateliê), que “sempre morou em abrigo” (sic) segundo a cuidadora. No período do Ateliê, estava acolhida junto com seu irmão Marcos, de quatro anos. Não sabemos mais detalhes de sua história. Apresentaremos, a seguir, uma sequência de desenhos seus, nos quais ela, espontaneamente trata sobre o mesmo tema: a família.

Cybele, na primeira sessão que participou do Ateliê, fez um desenho (figura 32) sem cor e o descreveu: “Significa o castelo onde vou morar e esse coração mora na montanha.” Na semana seguinte, fez um novo desenho (figura 35), no qual escreveu “Família Eterna” e disse: “Essa sou eu, a Mc. Terrível e essa é minha gata Pituxa.” Ao repararmos na mancha preta que ela fez no coração, perguntamos a respeito. Sua resposta foi: “É porque minha família não está completa.”

Figura 32 – Desenho do coração que mora na montanha (Cybele)



Ao lado esquerdo do coração, em diagonal, lia-se o nome de Cybele, suprimido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Figura 33 – Desenho da “família eterna” (Cybele)



Cybele se nomeia “Mc. Terrível” e se desenha junto à sua gatinha “Pituxa”. No canto superior esquerdo, lê-se “Família Eterna”. Nome suprimido na edição de imagem. Fonte: arquivo institucional.

Nos chama a atenção, nos desenhos de Cybele, a questão de uma estrutura que nos apresenta uma fragilidade. No primeiro desenho (figura 32), ela retrata o que denomina como “montanha”, a partir de um traçado extremamente leve (tão leve e fino que quase não aparece na imagem escaneada) – o que nos remetendo ao oposto da robustez de uma montanha, como nos apresenta no desenho seguinte (figura 33) – e, no restante do desenho (corações e castelo), apresenta um traçado mais forte: os corações estão bem formados, sem cores, o castelo mostra os traços racionais e geométricos, também sem cores, sustentados por uma montanha quase invisível. Já no segundo desenho (figura 33), ela retrata uma nova montanha robusta e íngreme com cores vivas e traços fortes na cor marrom, cortada por um traçado mais leve na cor azul, representando água com tendência de movimento de queda (que nos parece um rio), tendência ao movimento nos pássaros voando.

Esse traçado mais forte aparece também no restante do desenho, nas nuvens, no sol, no coração e nas árvores – todos em cores pesadas, dada a intensidade com que pintou. Do ponto de vista da vivência espacial, o coração é um representante racional (e afetivo) que Cybele coloca no meio desenho, manchado com uma cor preta que representa sua família incompleta. Do outro lado da folha, há uma árvore cujo

tronco é muito fino e representado apenas por dois traços curvos que se unem e se ligam à copa, tal como um fio que se liga a uma bexiga – ao redor desse frágil tronco, estão os únicos elementos não coloridos do desenho: as quatro pequenas flores, uma figura humana ligada (mecanismo de ligação ou vínculo) a uma figura animal, nomeada “gatinha Pituxa”.

Em seu primeiro desenho (figura 33), Cybele no apresenta graficamente apenas elementos racionais, sem cores: o coração, forma abstrata representante do afeto, e o castelo, representante de fatores racionais, geométricos. Também traz uma relação entre o coração e ela mesma, ao paço que nos comunica o desenho de morar no castelo que retrata, diz que o coração mora na vivência espacial da montanha – montanha essa que sustenta o castelo no qual ela deseja morar, elemento da vivência temporal de seu devir.

No desenho original, podíamos ler o nome de Cybele escrito ao lado esquerdo (de quem vê) do coração, acompanhando o contorno da montanha. Os corações estão separados, não tem cores, estão vazios; o castelo está em uma base muito tênue, difícil de enxergar – a montanha levemente traçada. A maior parte dos elementos está espacialmente solta na folha, sem uma lógica, representando abstratamente aquilo que Cybele quer expressar. Aos 12 anos representa, simbolicamente, vivências espaciais e temporais, suas necessidades e desejos.

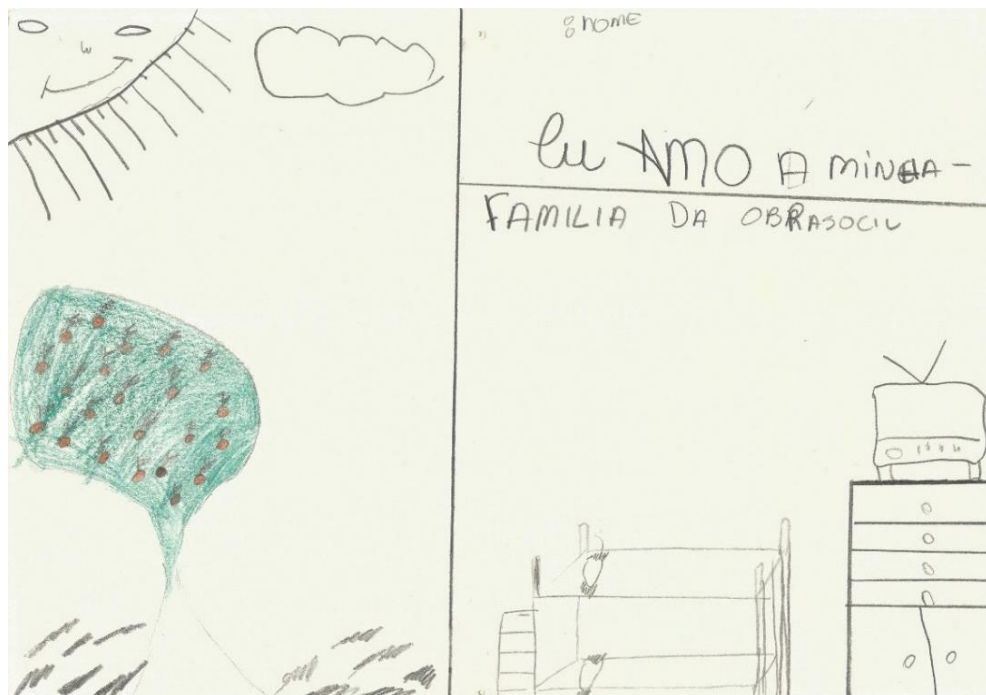
Já no segundo desenho (figura 33), único que nos apresenta carregado de cores – que nos remete a uma carga afetiva significativa (cores fortes) – Cybele nos introduz o tema da família. No entanto, apesar de escrever “Família Eterna”, retrata apenas a si própria, identificada por um codinome (Mc. Terrível), junto de sua “gatinha Pituxa”. Se ela não tivesse nos contado, não saberíamos que “Mc. Terrível” se trata dela própria. Novamente ela nos apresenta um coração, dessa vez, não só preenchido de cor como também apresentando uma mancha preta carregada de significado: “minha família não está completa” (sic). Embora haja bastante presença de cor, inclusive sobre as palavras “família eterna”, Cybele retrata si mesma e os elementos que estão em sua volta sem usar cores. Sua face apresenta olhos vazios (sem pupila, íris ou cor), assim como o sol.

Também é curioso o jogo sobre o qual podemos refletir a partir das palavras “família eterna”, ao percebemos que a única letra pintada com uma cor diferente (e mais difícil de enxergar) é a letra “e”. Se tirarmos o “e”, podemos ler “família terna”.

Tal jogo nos remete tanto ao desejo de ter uma família que dure para sempre (eterna), quanto ao desejo de ter uma família que ofereça afeto (terna).

Seguindo o tema da família, ela fez mais dois desenhos nas sessões subsequentes. No primeiro (figura 34), escreveu: “Eu amo a minha família da Obra Social”, mas retratou um quarto vazio. No desenho da sessão seguinte (figura 35), desenhou o abrigo, com o nome na fachada e escreveu: “Minha querida família”. Dessa vez, desenhou cinco personagens com seus respectivos nomes: três meninas que também moravam no abrigo, ela e seu irmão Marcos, de 4 anos, que também participou do Ateliê.

Figura 34 – Desenho da “família” com o quarto vazio (Cybele)



No quadrante direito superior se lê: “Eu amo minha família da Obra Social (nome do abrigo suprimido pela edição de imagem)”. Fonte: arquivo institucional.

Figura 35 – Desenho da família com pessoas (Cybele)



No alto, à direita se lê “Minha querida família”. À esquerda lê-se o nome da Obra Social, suprimido na edição de imagem. As figuras humanas foram nomeadas, da esquerda para a direita: A., menina acolhida que nunca veio ao Ateliê, Viviane, o irmão Marcos, Sara e Natália. Cybele não retratou ela própria. Fonte: arquivo institucional.

Cybele não só mantém a temática da família como também nos traz um subtema comum: a obra social, ou seja, o próprio abrigo. Ela passa de um desenho em que se retrata sozinha (figura 33), ao mesmo tempo em que expressa o desejo de uma família eterna, para desenhos em que apresenta a sua família de fato existente. Primeiro nos mostra um abrigo vazio (figura 34) e só em um segundo momento nos apresenta as pessoas que habitam esse lugar e que compõe o que ela chama de “minha querida família” (figura 35).

No terceiro desenho (figura 34), nos chama a atenção a divisão feita, com traços fortes, separando a folha em três partes distintas. Na parte esquerda, vemos um sol com olhos vazios, uma nuvem e uma árvore que, embora esteja no solo, é retratada com um troco de linhas muito tênues, quase imperceptíveis. Encontramos esse mesmo padrão de tronco de árvore no desenho anterior (figura 33), no qual dois traços muito leves sustentam uma exuberante copa de árvore muito verde.

Apesar do tronco frágil, notamos que a copa da árvore é o único elemento com cores do desenho (figura 34), apresentando muitos frutos coloridos – nos parecendo

pesada demais para ser sustentada por tal tronco. Na parte superior direita da folha, vemos o nome de Cybele (omitido na edição de imagem), bem como uma parte da frase: “eu amo minha”. Frase que continua na subdivisão de baixo: “família da obra social”. No entanto, o desenho nos mostra apenas um quarto vazio ocupado por duas beliches (lembramos que Cybele morava no abrigo junto com seu irmão Marcos).

Já no quarto desenho (figura 35), novamente temos uma produção sem cores, na qual vemos o esboço de uma casa cujas paredes e telhado (estruturas da casa) mal podemos enxergar. Nos chama a atenção que, embora tome quase todo o desenho, a casa é quase invisível, exceto pela enorme janela com traços que nos lembram grades, colocada no telhado. Já as figuras humanas foram desenhadas com traços fortes e bem definidos. Cybele expressa sua comunidade, formada pelas crianças, comunidade que denomina “minha querida família” (sic).

Dessa vez (figura 35), retrata e nomeia diversas pessoas, dentre elas, seu irmão Marcos e Sara – novamente notamos como Sara aparece nas produções das demais crianças. No entanto, Cybele não se retrata em meio ao que nos apresenta como sua família. Não sabemos de que se tratam os círculos ligados às figuras de algumas crianças (Viviane e Marcos) e sobre o qual se apoia a figura de Sara. Também nos chama a atenção a fragilidade com que foi retratada a casa, ao mesmo tempo em que possui uma janela fortemente traçada, com elementos que nos lembram uma grade.

A expressão de Cybele nos revela uma pré-adolescente que ama a família que tem na Obra Social e parece se esforçar para comunicar e garantir a si mesma que sua família, apesar de incompleta, é eterna em seu afeto. O quarto (figura 34) que representa sua família da Obra Social, está vazio de presença humana, em contraste às suas verbalizações que citam outras crianças e seu irmão. Quando ela própria aparece, a figura humana que a representa está só, mas ligada à sua gatinha. Já no desenho da figura 35, ela representa o que considera ser sua família, ao mesmo tempo em que nos revela que essa família se configura em uma estrutura frágil – representada na casa tenuemente desenhada.

A seguir, teceremos outras considerações sobre os resultados apresentados, a propósito de uma discussão articulada teoricamente.

7. DISCUSSÃO

Para refletir sobre os conteúdos que apresentamos no capítulo anterior, escolhemos agrupar nossa discussão em três sessões distintas. Na primeira, faremos um apanhado sobre o que pode nos dizer os desenhos produzidos no Ateliê, levando em consideração o que já levantamos acerca da importância da expressão artística e do ato criativo para o desenvolvimento saudável do indivíduo, além dos aspectos da personalidade que podem ser apreendidos a partir de uma análise fenômeno-estrutural dos grafismos. Em segundo lugar, trataremos da tomada da palavra, a partir da importância dada por Michel Ternooy ao momento de verbalização no Ateliê, bem como o que já tratamos a respeito dos discursos produzidos nas instituições de acolhimento e do não dito sobre as histórias particulares das crianças. Por último, trataremos do enquadre específico do Ateliê, levando em consideração que criamos um espaço externo à instituição – para isso traremos o conceito de *placement*, desenvolvido por Winnicott em seu extenso trabalho sobre o realojamento de crianças, e também traremos seu conceito de espaço potencial enquanto possibilidade da reconstrução de um viver criativo.

7.1. O QUE PODEM NOS DIZER OS DESENHOS

As crianças e adolescentes que participaram do Ateliê nos contaram suas histórias através de seus desenhos. Mesmo sem sabermos muitos detalhes de suas histórias, pudemos ver transparecer por seus grafismos, refletindo seus idiomas pessoais, o sofrimento e angústias que viviam. Cada criança, com seu jeito único de desenhar, nos revelava suas questões pessoais – que podem ser ainda mais compreendidas através de uma análise fenômeno-estrutural das imagens que desenhavam e palavras que nos diziam.

Os desenhos produzidos durante a vivência no Ateliê nos trouxeram conteúdos que corroboram com o que diversos autores – desde Winnicott, Bowlby e Spitz, até pesquisadores contemporâneos – têm observado em relação as consequências psicossociais decorrentes do abrigamento. Temas relativos à família e à vida no abrigo refletiram aspectos como os observados por Souza (2008), em seu trabalho de

supervisão de atendimento clínico a crianças acolhidas. A autora nos relata ter observado entre as crianças a recorrência da ausência de estrutura familiar, um mundo interno intensamente prejudicado, experiências traumáticas sucessivas de maus-tratos e abandono, carências emocionais e materiais intensas e ausência de uma perspectiva de futuro – tanto por parte das próprias crianças, como por parte de seus responsáveis na instituição.

A questão de uma estrutura precária nos apareceu em aspectos gráficos nos desenhos de diversas crianças, como nos exemplos que trouxemos de Walter e Cybele, principalmente. Em vários dos desenhos apresentados, pudemos observar elementos representativos de estrutura (linhas de solo, paredes, telhado, troncos de árvore) sendo executados a partir de traçados finos e suaves – nos indicando uma falta de sustentação, de alguma forma presente, nas vivências dessas crianças.

Carências emocionais estão refletidas nos desenhos que nos apresentam pouca afetividade, seja pela falta de cor ou pela predominância de elementos de corte e figuras isoladas. Encontramos novamente, em Walter e Cybele, uma tendência maior para esse tipo de produção, em contraste com o esperado num *continuum* de desenvolvimento, em que crianças são, de modo geral, mais sensoriais que os adultos (BARTHÉLÉMY, 2012) – o que se reflete graficamente pelo maior uso de cores e elementos de ligação.

A ausência de uma perspectiva de futuro nos transpareceu, de forma mais sutil, nas produções de Sara que seguiram o tema da montanha, trazendo a questão do abandono e solidão – que nos fez pensar sobre o quanto a situação de sua maioridade iminente poderia estar se tornando um tema presente para ela. Sara foi a única acolhida que apresentou queixas, por parte do abrigo (cuja porta-voz era a irmã cuidadora), em relação a comportamentos antissociais. Lembremos que a cuidadora nos relata, em particular, que Sara costumava mentir, se esconder e roubar o dízimo. Além disso, sabemos que ela estava acolhida desde os quatro anos de idade, não tendo contato com a família – a não ser por uma visita isolada da avó, que a fizera se sentir “abandonada” (conforme relato da cuidadora).

A produção de Sara, e o pouco que soubemos de sua história, ilustra, como bem observou Ribeiro (2012), o fato de que a criança ou adolescente acolhido traz marcas de abandono que são ratificadas pela instituição, além de uma dificuldade de se situar em sua singularidade. Também nos mostra, como nos coloca Castro (2010),

que o discurso do abandono faz parte da ideologia estruturante da instituição, ao mesmo tempo em que percorre o imaginário de todos os indivíduos que vivem e convivem ali.

Winnicott (2012) relaciona a delinquência com a privação de uma vida familiar. Ele nos explica que os estágios iniciais de desenvolvimento estão repletos de conflitos e desintegrações potenciais e a relação com a realidade externa ainda não está solidamente estabelecida. Ao não ter uma vida familiar que ofereça um quadro de referência que permita progredir no desenvolvimento emocional, a criança buscará segurança e estabilidade externa no mundo – em primeiro lugar na família estendida, em segundo lugar na escola. Se ainda assim, não for possível encontrar tal referência, aí sim, a criança irá recorrer à sociedade para encontrar a figura forte e limitadora de que precisa para seu crescimento emocional.

Para Winnicott (2012), um ato antissocial, como roubar, indica uma esperança subsistente, pois a criança transgredir contra a sociedade, afim de reestabelecer o controle proveniente do exterior, que lhe falta. Tal controle exterior é extremamente necessário para que ela desenvolva o que o autor chama de um bom “ambiente interno”, ou seja, a capacidade de autocontrole – que falta na criança antissocial. Assim, acreditamos que os comportamentos antissociais de Sara eram sua forma de comunicar que algo faltara dentro. Sua retirada precoce de um lar – que talvez fosse pouco estruturado desde o início – a limitara no sentido de construir um ambiente interno que pudesse oferecer a segurança de que necessitava.

Através de suas produções no Ateliê, Sara nos revelou uma evolução no sentido de conseguir expressar sua afetividade. Ela partiu de produções cujas verbalizações eram mais descritivas, para quase um ano depois, poder expressar sua angústia, trazendo abertamente o tema do abandono. Marchi (2012) observa que através do ato criativo, o indivíduo pode colocar aspectos de si, expressar sua história, apresentar sua semântica pessoal e, assim, construir a possibilidade de descoberta de recursos internos para que se possa prosseguir à constituição do *self*. Acreditamos que o trabalho criativo proporcionado pela livre-expressão no ateliê nos permitiu observar que Sara poderia experienciar, nas relações intersubjetivas com os terapeutas, vivências ainda não sentidas em sua Vida, o que lhe permitiria dar uma continuidade em facetas de si importantes para o desenvolvimento de seu *self*.

Para nós, o espaço do Ateliê ofereceu às crianças e adolescentes acolhidos uma possibilidade de resgate da própria história, através de seus gestos e semânticas pessoais, da possibilidade de expressão da criatividade, da exploração dos recursos internos, permitindo a vivência e convivência de vivências de sofrimento trazidos à tona ao longo da atividade. A partir do método de análise fenômeno-estrutural, pudemos apreender os desenhos e verbalizações, captando a linguagem particular de cada criança, o que nos permitiu compreender outras qualidades seus sofrimentos e possibilidades de lidar com eles, nos mostrando suas deficiências e recursos de personalidade.

De modo geral, a atividade do Ateliê ofereceu a possibilidade de observação das maneiras pelas quais cada pessoa se relaciona com o espaço e o tempo vividos, que transparecem na linguagem e no conjunto de formas e forças expressivas particulares. Através do exame das formas específicas de se harmonizar com o *tempo* e *espaço* vividos, foi possível descobrir os mecanismos essenciais de *ligação* e de *corte*, que permitiram capturar e compreender a unidade dos processos psicológicos e sua possível *evolução* (BARTHÉLÉMY, 2012).

Embora um estudo a partir da análise fenômeno-estrutural não seja centrado em resultados imediatos – visando, em primeiro lugar, a compreensão lenta e progressiva do indivíduo – pudemos observar que as crianças foram capazes de expressar, desde o início, as questões que mais lhe afligiam, através de seus idiomas pessoais. Algumas crianças, em particular Viviane, Jaqueline e Walter, apresentavam estilos gráficos muito característicos, facilmente reconhecíveis dentre os demais.

Viviane trouxe, através de seu grafismo bastante específico, a questão da família, com nuances que indicaram uma elaboração progressiva do conteúdo apresentado. Na primeira sessão, fez um desenho com muitos personagens, que nos apresentou como sendo sua família – ela se identificou com uma figura pequenina, isolada das demais; falou que as figuras maiores, também isoladas, retratavam sua mãe, tia e irmã; e havia um terceiro grupo de pequenas figuras de mãos dadas, que ela não quis identificar. Num segundo momento, apresentou novamente sua família, dessa vez composta por quatro figuras novamente isoladas – todas meninas do abrigo, incluindo ela mesma e sua irmã Larissa. Apenas em um terceiro momento ela nos apresentou uma família conectada, quatro figuras de mãos dadas, em que pode

integrar sua família consanguínea (mãe e irmã) com a pessoa que tinha como referência no abrigo (no caso, Sara).

De forma semelhante, Cybele nos mostrou uma elaboração em relação a conteúdos que também seguiam o tema da família. Em seu primeiro desenho, ela nos apresentou um castelo solitário, onde desejava morar, sustentado por uma montanha desenhada de forma quase imperceptível na folha. A seguir, nos mostrou um desenho carregado de afetividade (em contraste com o primeiro, que não tinha cores), no qual nos disse que seu coração (lembramos que, no primeiro desenho, também havia um coração, sem cor, que morava na montanha) carregava uma mancha preta porque sua família não estava completa. A partir daí, trouxe novamente o tema da família, retratado por um quarto vazio, com um beliche – o que nos remeteu ao fato de que ela morava no abrigo com seu irmão. Por último, finalmente pode desenhar personagens que representavam sua “querida família da Obra Social”, num desenho no qual não retratou a si própria.

A questão de uma estrutura precária – que apareceu na montanha do primeiro desenho – se repetiu no tronco das árvores do segundo e terceiro desenhos e nas paredes quase imperceptíveis da casa que retratava a Obra Social, no último desenho. Para Ternoy (1997), a falta ou precariedade de um contexto de fundo – aliada a uma falta de perspectiva nos desenhos em duas dimensões, aspecto que deriva do mecanismo de corte – representa uma falta de conexão entre o sujeito e o contexto no qual este se situa. O que nos faz pensar que talvez existisse uma dificuldade de Cybele em se sentir conectada, pertencendo à família da qual ela podia fazer parte – a família do abrigo. Lembremos que, segundo a cuidadora, Cybele “sempre morou em abrigo” (sic), ao passo em que mostrava em seus desenhos que não se sentia pertencendo a uma família completa.

Jaqueline, desde o princípio, nos mostrou uma grande sensibilidade em suas produções, nos apresentando um estilo predominantemente sensorial. Nas duas produções que pudemos analisar, ela nos revelou um contraste entre seus aspectos afetivos (presentes em seus grafismos repletos de cores e movimentos) e seus aspectos racionais (observados principalmente na figura do castelo) – os quais nos pareceu representar seu encontro com a realidade de viver longe da mãe, da qual nos contou sentir muitas saudades.

Quando abrimos seu cartão de dia das mães, foi como se tivéssemos um encontro com a dura realidade que a confrontava: ela não estaria com a mãe no dia das mães. Essa estranheza que sentimos ao comparar o interior e o exterior de seu cartão, nos remete a estranheza que sentimos ao observar seu segundo desenho e nos deparar com a figura do lobo – tão contrastante em relação ao semblante sereno que ela retratou como parte da bela paisagem. Novamente, nos sentimos convidados a refletir sobre sua história de vida – tratava-se de uma menina que sofria abuso sexual do próprio pai.

Já Walter, por sua longa participação no Ateliê, nos permitiu uma análise de um conjunto mais extenso de produções. A partir disso, pudemos observar como seu estilo gráfico se repetia em seus desenhos. Um ponto bastante frequente era a produção de detalhismo, analogamente ao que Ternoy (1997) observava em seus pacientes psicóticos. Em seus desenhos, víamos frequentemente uma divisão do espaço, que era ricamente preenchido com cores ou padrões – o que Ternoy (1997) chama de *arranjo racionalista*: “uma repetição de padrões idênticos em agrupamentos diversos (...). A lista é variada: personagens, nuvens, estrelas, pássaros, peixes, flores, árvores, casas, carros, etc. O detalhismo é observado tanto nas produções figurativas quanto nas abstratas” (p.898). Para o autor, a influência do detalhismo na fragmentação acentuada de certas figuras acaba por impor o esquematismo do corte que esconde o valor representativo do desenho inicial.

O detalhismo, para Ternoy (1997) é derivado do mecanismo de corte, como uma tentativa compensatória que preenche o espaço, aparecendo mais comumente em desenhos esquemáticos e geométricos configurados a partir de elementos isolados. Tais desenhos, normalmente, se apresentavam com falta de cor ou cor contida nas formas, o que para nós, indicava uma afetividade contida ou, ao menos, uma tentativa de delimitá-la. Walter, de fato nos parecia uma criança, ao mesmo tempo contida e agressiva. Ao passo que quase sempre se recusava a falar dos próprios desenhos nos momentos de verbalização, era comum notá-lo provocando as outras crianças no decorrer da atividade. Essa tendência ficou ainda mais evidente no episódio em que ele defecou nas calças pois não nos pediu para ir ao banheiro durante a sessão.

Para Winnicott (2012), a tendência antissocial se manifesta de três formas: a avidez, que desencadeia o furto, a agressividade, que desencadeia a destrutividade

compulsiva, e a sujeira, representada pelo defecar ou urinar – manifestada, por exemplo, na enurese noturna, em que a ênfase recai “sobre a compulsão antissocial para reivindicar o direito de molhar o corpo da mãe” (p.144). Embora as manifestações da tendência antissocial – seja pelo roubo, pela mentira, pela incontinência ou, de modo geral, por uma conduta desordenada caótica – tenham significados e valores específicos, há um fator comum dentre elas, que é *o valor do incômodo dos sintomas*. Ao cuidar de uma criança, é comum termos que lidar com o valor de incômodo (por ex. quando o bebê urina no colo de sua mãe). No entanto, “qualquer exagero do valor do incômodo de um bebê pode indicar a existência de um certo grau de privação e tendência antissocial” (p.142).

Tais observações corroboram para pensarmos que os comportamentos de Walter, tanto de incontinência quanto de agressividade em relação a seus colegas, eram decorrentes da privação de cuidados que sofrera quando pequeno – uma vez que, como sabemos, sua casa era um ambiente extremamente violento, do qual ele ainda carregava as marcas em seu corpo (queimaduras com ponta de cigarro).

A análise fenômeno-estrutural nos permitiu captar as nuances da estrutura de personalidade – princípios de organização interna da personalidade e suas modalidades de exteriorização – que transitam entre os polos sensorial (caracterizado por uma adesividade à vida, à experiência concreta, ao entorno e à própria ação) e racional (caracterizado pela abstração e pelo pensamento simbólico, pelo isolamento e distanciamento, pela imobilização, pela cisão e pela diminuição do contato vital com a realidade) (YAZIGI, 2002; BARTHÉLÉMY, 2012).

Em nosso Ateliê, tivemos a oportunidade de observar crianças situadas em polos quase opostos desse *continuum*. Enquanto Jaqueline nos parecia mais colada às suas vivências – de forma que colocou o lobo mal no meio da cena, quase como um intruso, e desenhou um rosto feminino que se misturava à paisagem. Walter parecia tão afastado de suas experiências, que os elementos que desenhava quase não se tocavam – ele nos parecia até afastado de si mesmo, demonstrando ter dificuldades em se expressar, inclusive em nos comunicar suas necessidades mais básicas, de caráter biológico.

Além de buscar apreender aspectos da personalidade através da análise dos desenhos e verbalizações, Ternoy (1997) valoriza o ato de criação como tão ou mais importante do que o conteúdo em si. Ele acredita que a expressão deve ser entendida

em seu movimento constitutivo e dinâmico, em seu devir. Pois, é no próprio movimento de criação que o sujeito existe e se realiza. Assim, as criações gráficas, plásticas ou pictóricas não são meras reflexões do estado mental, ao contrário, elas o ultrapassam, uma vez que a criação permite ao indivíduo ser.

Dessa forma, nos foi muito significativo que as crianças manifestassem interesse em partilhar o que produziam no Ateliê, ou mesmo pedissem que fizéssemos intervenções em seus desenhos. Tais pedidos nos indicavam que parecia ter se estabelecido, através dos desenhos, uma relação de troca, na qual as crianças podiam oferecer algo de seu e requisitar algo dos terapeutas em retorno. Essa relação já se manifestou logo no primeiro encontro – no qual o dragão verde mobilizou os dois irmãos a pedirem um igual à terapeuta – e continuou se configurando nas sessões seguintes, na medida em que nós começamos a compreender o que os pedidos de ajuda para desenhar podiam significar.

Acreditamos que a livre intervenção nos desenhos tenha aberto a possibilidade para que algo novo fosse produzido, estabelecendo uma relação de troca em que as crianças se percebiam como capazes e dignas tanto de oferecer algo como de receber algo em troca – as tirando da condição de crianças que sofriam privações e, por tanto, estavam apenas na condição de quem recebe. Tal vivência foi importante para que se configurasse uma abertura para a quebra dos discursos dominantes, comumente instituídos em relação a crianças e adolescentes acolhidos, sobre os quais refletiremos mais profundamente na sessão seguinte.

7.2. A TOMADA DA PALAVRA E O NÃO DITO

Um dos aspectos que mais nos chamou a atenção, no princípio de nossa vivência no Ateliê, foi perceber que havia uma espécie de tabu em relação às histórias de cada criança. Nenhuma cuidadora tinha acesso aos prontuários das crianças, conforme as normas técnicas que guiam os serviços de acolhimento³⁰ e, além disso, eram orientadas a não incentivar conversas a respeito de suas histórias prévias ao

³⁰ De acordo com as diretrizes das *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*, de 2009. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/orientacoes-tecnicas.pdf>

abrigamento. A cuidadora que acompanhava as crianças, com a qual pudemos ter maior diálogo, tinha um conhecimento maior sobre as crianças, devido ao longo tempo em que trabalhara naquele abrigo – mesmo assim, percebíamos que ela não se sentia à vontade para conversar sobre o assunto.

Para os terapeutas, saber algo sobre possíveis prontuários, histórias das vidas das crianças, contadas pelos cuidadores, ou detalhes dos processos jurídicos não fazia parte das intenções primordiais de nosso trabalho. Para nós, o mais importante era conhecer as histórias que se teciam na convivência, de acordo com a necessidade ou desejo das crianças e adolescentes, de modo a respeitar o que queria nos trazer, a seu modo e no seu ritmo.

Segundo Arpini (2003), ao não saber lidar com tristezas, mágoas e intrigas, muitas vezes a defesa utilizada pelas instituições é o endurecimento afetivo, o abafamento, a depreciação ou a desqualificação. Também o caráter transitório dessas instituições pode produzir vínculos breves e superficiais, quando o que os adolescentes precisam, como observou a autora, é justamente construir vínculos mais duradouros que lhes permitam elaborar suas histórias, explicitar suas dores, sofrimentos e incertezas.

Observamos que, no começo, as crianças traziam pouco de suas histórias pessoais para o Ateliê. Fato que foi se modificando com o passar do tempo, em que começamos a notar maior abertura das crianças para falar sobre o que era “não dito” no abrigo. Para nós, poder responder e agir de forma espontânea foi de suma importância para o fortalecimento das relações que se estabeleciam no Ateliê. Com o passar do tempo, as crianças demonstraram desenvolver confiança em nós e no trabalho que fazíamos no Ateliê e pareciam se sentir mais à vontade para fazer comentários bons ou ruins sobre o abrigo e sobre suas cuidadoras e outros assuntos.

Lembremos a sessão, na qual perguntamos às crianças se havia coisas sobre as quais elas não se sentiam à vontade para falar no Abrigo. Elas responderam que sim e nos perguntaram, em um primeiro momento, se éramos professores, depois de respondermos que não e que éramos psicólogos, perguntaram se éramos psicólogos de todas elas. Tal pergunta nos remeteu a uma necessidade de saberem se poderiam confiar em nós e na relação que tentávamos ali estabelecer. Reforçamos, então, o que já havíamos combinado no princípio do Ateliê, de que tudo que se passasse nas

sessões ficaria ali, não contaríamos o que elas nos falassem para ninguém que não estivesse lá presente.

Nessa mesma sessão, Cybele disse que queria desenhar a frase "quanto mais mexe na merda, mais ela fede" (sic.), reproduzindo a frase de uma irmã cuidadora. Segundo o relato das crianças, a cuidadora havia dito isso em um momento de discussão entre algumas crianças, com intensão de dizer para que as demais crianças não interferissem na briga. Depois do relato de Cybele, sobre esse episódio, as crianças resolveram fazer o símbolo do infinito no próprio corpo, umas desenhando nas outras. Chamou-nos a atenção a espontaneidade com que Cybele trouxe a questão sobre o que a irmã cuidadora havia lhe dito e como a situação se transformou de um desconforto em relação aos desentendimentos no abrigo para o surgimento de um símbolo tão profundo quanto o do infinito.

Pensando no quanto os discursos são reproduzidos na instituição, achamos muito significativo que após um momento em que as crianças nos confiaram uma história que envolvia a postura de uma cuidadora do abrigo, surgiu espontaneamente uma vontade coletiva de reproduzir o símbolo do infinito – inclusive na própria pele. Tal gesto nos remeteu ao quanto essa reprodução de discurso é sentida com algo infinito pelas crianças – algo que as captura e do qual elas não sabem como se desvencilhar.

A partir de seu trabalho terapêutico com um grupo que reunia crianças acolhidas, crianças autistas e crianças psicóticas, Pinto (2009) discorre sobre como as práticas e os discursos das diversas instâncias – políticas, econômicas, sociais, educacionais, psicológicas – normalmente operam nomeando concretamente a “criança abandonada” e o “jovem delinquente”, o que os impossibilita a outras formas de existência, seja no meio social, educacional ou institucional. As crianças e os jovens que habitam esse lugar de “carente”, ou “marginal”, não conseguem circular por outros papéis e tem limitadas as possibilidades de relação consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Sara, através de sua montanha abandonada, nos mostrou que o discurso do abandono ainda permeia a própria instituição e acaba por reforçar essa condição a qual as crianças já são submetidas, por suas próprias histórias. Sara, ao nos contar seu desejo de que as coisas que colocou em seu desenho (nuvens, sol, arco-íris)

fossem suas, nos fez refletir sobre o quanto ela parecia ver suas possibilidades limitadas pela condição de abrigada em que vivia.

Estamos de acordo com Pinto (2009), que observou ser comum haver crianças e jovens identificados a discursos que os posicionam como agressivos, carentes e impotentes. Respondendo a tal posição, eles repetem esse papel atuando em diversos ambientes sociais, onde se perpetua o discurso: “você não sabe nada”, “você descumpra as regras”, “você é agressivo” – discurso que é reproduzido em vários níveis, inclusive condenando comportamentos naturais da infância.

Tal discurso pode, inclusive, ser usado de maneira cruel para ratificar a cadeia de abandono iniciada com a família e perpetuada por políticas institucionais e sociais. Juliana, de sete anos, nos chamou a atenção para a prática recorrente de pais adotivos que “devolvem” as crianças que adotam – como se elas fossem bens de consumo retornáveis em caso de “defeito”. Ela nos contou que já tinha sido adotada, mas havia sido “devolvida” (sic.), com a justificativa de que fazia muita bagunça – ao menos era isso o que ela nos disse que tinham lhe dito.

É dessa maneira que se cristaliza o discurso do assistencialismo em que os acolhidos são tidos como perigosos, ou problemáticos, ou bagunceiros – de qualquer forma, não se encaixando nos padrões esperados pela sociedade – ao mesmo tempo em que possuem uma trágica história de sofrimento, sobre a qual não se deve falar. Essas crianças e jovens são sujeitos carentes: a eles falta tudo, desde o bem material, a família, o conhecimento de suas histórias pessoais, até a inteligência, o direito de agirem como qualquer criança e a possibilidade de sonhar (PINTO, 2009).

Em consonância com os estudos que encontramos, observamos que o discurso do “não sei” era frequentemente reproduzido pelas crianças do Ateliê. Várias delas, principalmente as mais novas, repetiam frequentemente “não sei desenhar”, insistindo para que fizéssemos por elas ou se frustrando ao ponto de rasgar, amassar, rabiscar e jogar o próprio desenho no lixo. As crianças também se depreciavam umas às outras, criticando as produções alheias, dizendo que outra criança não sabia desenhar, ou não sabia ler, ou qualquer outra coisa.

O discurso do “eu não sei desenhar” era reproduzido especialmente pelas crianças mais novas, como José Vinícius (quatro anos) e Jonas Paulo (seis anos), que tiveram episódios de extrema frustração com seus desenhos, apresentando crises de

choro, raiva e até destruindo suas próprias produções (rasgando, jogando no lixo, rabiscando toda a folha).

Pinto (2009) questiona a posição em que estão colocadas essas crianças “merecedoras” de assistencialismo e conclui que ocupam um lugar de incapazes, carentes e necessitadas. Ao ocuparem tal lugar, se colocam numa posição discursiva de receptoras, de quem não tem nada a oferecer, aprisionadas ao “nada sei”, “nada posso” e “nada tenho”. Esse lugar é produzido por pessoas e instituições que se apoiam na ideia de que as populações pobres são mais carentes afetivamente, menos aptas ao aprendizado, mais suscetíveis à barbárie e, portanto, necessitadas de compensações.

Procurávamos, então, atender aos pedidos das crianças, na medida em que queríamos que elas sentissem que estávamos lá também para oferecer algo nosso. Por outro lado, tentávamos incentivá-las para que elas pudessem fazer o que desejassem por si mesmas, reforçávamos que não existia um “jeito certo” para desenhar e que, assim, todas elas sabiam desenhar – cada uma com seu jeito particular de fazê-lo.

Na última sessão do Ateliê, na qual Jonas Paulo estava com dificuldades para desenhar, rabiscando toda a folha e dizendo que estava feio, pudemos observar como a intervenção da terapeuta pode ajudá-lo a ressignificar sua produção. Ao lhe dizer que existiam muitos artistas que faziam rabiscos e que isso também era considerado arte, a terapeuta pode desconstruir o discurso do “não sei desenhar”, que era frequentemente repetido por Jonas. Diante disso, ele pediu outra folha e pode concluir seu desenho, dizendo que era mais fácil “desenhar de cabeça do que copiar” (sic.).

Acreditamos que acolher os momentos de frustração das crianças, sem reforçar o discurso do “não sei” que frequentemente reproduziam, foi fundamental para que elas pudessem progressivamente se sentir mais capazes e potentes diante da tarefa de criar algo próprio e apresentar para o mundo – no caso, o pequeno mundo do Ateliê, que, possivelmente, se apresentava como mais acolhedor, na medida em que tentávamos não reproduzir os discursos condenatórios que elas traziam de fora.

Em relação ao momento de verbalização, Ternoy (1997) ressalta constantemente sua importância. Para ele, a sessão estaria incompleta sem o momento da conversa, no qual todos os participantes adultos podem se expressar à

vontade sobre os desenhos e pinturas – seja com poucas palavras ou tecendo explicações mais longas. Ternoy (1997) observa que poder se colocar em palavras, sobre os desenhos, especialmente os seus, leva ao domínio da palavra que foi vivida enquanto se pintava – uma oportunidade para a pessoa se reconectar com a expressão de dificuldades, preocupações, ansiedades que, em outros lugares, se sentiria incapaz de abordar.

Em nosso Ateliê com crianças, ao abolir a formação da roda para que o momento da conversa acontecesse, tínhamos esses momentos de troca verbal ao longo de toda a sessão, mesmo enquanto os desenhos ainda estavam sendo feitos. Isso permitia que, eventualmente, surgisse um tema em comum dentre os desenhos – de acordo com o que estivesse sendo dito em nossa conversa. Ternoy (1997) afirma que “cada palavra, e antes disso, toda voz, se manifesta ‘na expectativa de um sujeito’. Dupla expectativa, por um lado, a voz emitida ganha significado na busca do outro que a reconheça como tal e, por outro, sua identificação postula a existência de uma origem humana” (p.934).

Enquanto, para os pacientes psicóticos de Michel Ternoy, a voz pode ser uma presença sem uma fonte conhecida (no caso das alucinações auditivas), para as crianças acolhidas, a palavra também representa uma presença externa. No entanto, essa presença é de outra ordem – mesmo que a fonte seja real e conhecida (há uma pessoa concreta que diz algo), existe um saber externo que se impõe e permeia o que é dito com um outro discurso, esse sim de uma fonte não concreta, que entra na ordem do desconhecido. Na medida em que algo é dito sobre “as crianças acolhidas”, há a imposição de um discurso, como se houvesse um saber sobre elas do qual elas não têm direito e nem escolha – a não ser aceitar de forma passiva o que lhes é dito, sobre elas mesmas.

Ternoy (1997) percebeu a importância de proporcionar a seus pacientes um ambiente no qual tudo que fosse dito seria proveniente de um interlocutor conhecido, como forma de se contrapor às alucinações auditivas. Por outro lado, no Ateliê com as crianças e adolescentes acolhidos, percebemos a importância de oferecer um ambiente seguro, no qual eles pudessem, pouco a pouco desconstruir as “verdades” que eram ditas e impostas sobre ela.

Conforme demonstra Minnicelli (1999, 2004), em seus estudos sobre a infância e as instituições de acolhimento, na Argentina, a herança de ideais recebida pelas

crianças acolhidas tem sido marcada por uma carência simbólica, ou *miséria simbólica*, como denomina a autora. Tal miséria é alimentada por uma alienação das crianças em relação à sua própria história e origem, bem como por formas de discurso que reproduzem as noções de abandono e carência que desencadearam o acolhimento em primeiro lugar.

É de suma importância, por tanto, que possamos construir um espaço onde essas crianças possam produzir um discurso sobre si mesmas que rompa com os paradigmas instituídos e as permita resgatar a possibilidade de construir algo diferente de sua história familiar. É preciso oferecer a essas crianças a esperança que lhes permita encontrar suas próprias potencialidades para poderem construir um futuro desvencilhado das malhas discursivas que as capturam.

Winnicott (2012), em seu trabalho com o realojamento de crianças durante a Segunda Guerra, percebeu a importância de oferecer à essas crianças um ambiente adequado – ambiente esse que se tornaria tão terapêutico quanto um processo de psicoterapia. A partir de suas observações, desenvolveu o conceito de *placement*, como sendo parte do tratamento mais adequado para crianças em situação de privação familiar. Sobre isso, trataremos mais extensamente na próxima sessão.

7.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR: *PLACEMENT* E ESPAÇO POTENCIAL

O conceito de *placement*, formulado por Winnicott como uma modalidade de atendimento clínico, se trata de “uma modalidade de intervenção em que a noção de lugar é fundamental, pois nela o ser humano precisa encontrar um lugar que tenha sido oferta de um outro para que se inicie o processo de constituição do *self*” (SAFRA, 2006, p.13).

Safra (2006) nos aponta que a modalidade do *placement* se tornou pouco conhecida em meio a obra de Winnicott, principalmente, por um problema de tradução – a palavra é derivada de *place*, que significa *lugar*, enquanto “dimensão fundamental na constituição do *self* e no processo de trabalho clínico” (p.14). O autor considera ainda que o *placement* é de extrema importância, na medida em que vivemos numa época na qual “novas formas de subjetivação surgem pela ausência de um lugar ético

significativo que possibilite a constituição de si mesmo, ou pela solidão absoluta decorrente da ausência do rosto do Outro” (p.13).

O *placement* busca oferecer uma possibilidade para que o indivíduo seja colocado em uma situação que corresponda às suas necessidades, para que seu tratamento possa ser devidamente acompanhado. Em certa medida, podemos inserir, nesse contexto, a situação pela qual chegamos a instituição de acolhimento em primeiro lugar. A coordenadora do abrigo, havia procurado o Instituto de Psicologia com uma demanda ampla de atendimento, pois havia uma garota, de 14 anos, que tentara suicídio – fato que desestabilizou todos no abrigo, crianças e funcionários.

O que nos interessa comentar, aqui, foi a forma como a instituição acabou lidando com o ocorrido. A garota havia sido realocada para uma outra casa que pertencia a mesma Obra Social, por pedido dela própria. Tal casa era um asilo para idosos que, segundo a coordenadora, era um ambiente mais tranquilo, no qual a garota em questão (que já havia visitado o lugar em eventos conjuntos da Obra Social) gostava de ficar – dizia que lá se sentia em paz e acolhida. Notamos que não houve uma ação, intencionalmente pensada nos parâmetros do *placement*, mas houve um cuidado intuitivo, por parte da instituição, de realocar a adolescente para um lugar que, naquele momento, atenderia melhor às suas necessidades.

Após visitar a Instituição e conversar com a coordenadora, para compreendermos a situação, decidimos que o melhor seria oferecer o Ateliê em um local externo à Instituição. Queríamos, com isso, oferecer às crianças uma situação que estivesse desvinculada do abrigo, o máximo possível – embora tivéssemos combinado que ficaria a cargo do próprio abrigo levar as crianças até a clínica, onde faríamos as sessões.

A partir de um ponto de vista fenômeno-estrutural, Minkowski coloca o *encontro* como base para o contato com o outro, no setting terapêutico, de forma a permitir uma análise sob a perspectiva de evolução da pessoa. Tal postura pode facilitar a emergência de um olhar terapêutico significativo, que tem a potencialidade de propiciar uma evolução passível de ser sentida e compartilhada em conjunto (BARTHÉLÉMY, 2012).

Como já colocamos, o método fenômeno-estrutural não aborda o outro com o objetivo de tratamento ou cura, mas sim, como uma alteridade que deve ser

aproximada de si por meio do contato estabelecido na relação. É o que Barthélémy (2012) chama de *encontro clínico*, que é, antes de tudo, uma oportunidade para nos relacionarmos com outra subjetividade. Tendo essa perspectiva guiando nossa intenção, conseguimos construir no Ateliê um espaço que se diferenciava do que as crianças viviam no abrigo – um espaço sem caráter educativo, onde elas poderiam se expressar livremente sem repreensões (exceto se cruzassem o limite proposto de que não poderiam se agredir fisicamente).

Ternoy (1997), iniciou sua prática ancorado na importância do *encontro* – “uma condição de apoio àqueles que desejavam vir a pintar ou desenhar” (TERNROY, 1997, p.40, tradução nossa) – que o espaço do Ateliê poderia oferecer a seus pacientes, mantendo, inicialmente, o enquadre como algo secundário. No entanto, com o passar do tempo, sentiu a necessidade de definir melhor alguns pontos de referência que guiarão o funcionamento da atividade. Ele percebeu, então, que era preciso especificar certas regras, colocando-as em causa e conversando com os participantes. A primeira delas era que, mesmo hospitalizado, nenhum participante era obrigado a frequentar o Ateliê, ou a participar de suas atividades. O Ateliê nunca poderia ser imposto. Desde o princípio, ficava estabelecido um contrato: aquele que fosse ao Ateliê, deveria fazê-lo livremente e comprometer-se com as atividades propostas, respeitando suas regras e limites previamente definidos.

Para nós, também foi fundamental o estabelecimento do enquadre. Embora trabalhássemos com um público diferente dos pacientes psicóticos de Michel Ternoy, sabíamos pela teoria – e pudemos ver, desde o princípio, na prática – que crianças que sofreram privação possuem uma forte necessidade de um ambiente que possa suportar sua destrutividade (WINNICOTT, 2012).

Como nos explica Winnicott (2012), há duas direções para a tendência antissocial, que pode aparecer em casos nos quais a criança não teve a experiência de estabilidade em seu lar originário, uma direção é o roubo e a outra é a destrutividade. Neste segundo caso, a criança busca uma “estabilidade ambiental que suporte a tensão resultante do comportamento impulsivo. É sobretudo por causa da segunda tendência que a criança provoca reações ambientais totais” (p.141).

A criança antissocial, segundo Winnicott (2012), é capaz de perceber que a causa do desastre reside numa falha ou omissão ambiental e, dessa forma, procura constantemente sua cura por meio do suprimento do ambiente. Assim, a criança agita

o ambiente, que “deve ser testado repetidamente em sua capacidade para suportar a agressão, para impedir ou reparar a destruição, para tolerar o incômodo, para reconhecer o elemento positivo na tendência antissocial, para fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado” (p.146).

Por fim, Winnicott (2012) afirma que o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise, mas deve ser a provisão de cuidados à criança e a estabilidade do novo suprimento ambiental: “é o ambiente que deve dar a nova oportunidade à ligação egóica, uma vez que a criança percebeu que foi uma falha ambiental no apoio ao ego que redundou originalmente na tendência antissocial” (p.147).

O *placement*, de acordo com Safra (2006, p.18), não se trata de oferecer um auxílio para reconstruir o que não foi possível de ser constituído em um lar perturbado. Antes disso, o *placement* traz “a possibilidade de o indivíduo vir a colocar a experiência disruptiva sob o domínio do ego” – pois permite que se olhe objetivamente o lar originário, a partir de suas características problemáticas, o que só é possível quando se tem a experiência de um outro lugar, uma outra referência. “Não se trata de fornecer por meio do *placement* uma experiência emocional corretiva, mas da possibilidade de vir a se posicionar de forma diferente frente àquilo que houve”.

Em relação ao nosso Ateliê, embora não se configure no *placement* como idealizado por Winnicott (2012) – um lar-substituto adequado que possa proporcionar experiências estáveis de um lar primário – acreditamos ter oferecido um ambiente que foi capaz de suportar os testes de destrutividade. Na medida em que progredíamos com as sessões, percebíamos que as crianças iam se aquietando e mostrando confiança em nós. Com o passar do tempo, a confiança que pode ser estabelecida permitiu que conteúdos afetivos mais profundos surgissem.

As crianças foram se tornando mais calmas, passando a respeitar a dinâmica da atividade. Já não havia mais os momentos em que nos sentíamos no caos, quando uma criança subia nas prateleiras ou no tampo da pia, elas já não se agrediam nos momentos de desentendimento e deixaram de sair correndo porta afora no meio da sessão. Acreditamos que tal mudança de comportamento tenha se produzido pela nossa insistência em manter o enquadre das sessões, que Ternoy (1997) ressalta ser de suma importância para o processo. Insistir em nos mantermos fiéis as regras do Ateliê, em nenhum momento significou tolher a liberdade dos participantes de ir e vir.

Não impúnhamos as regras de forma autoritária ou punitiva, mas com nossa postura de seguir com a tarefa mesmo que alguma criança se dispersasse.

Além de nossa postura de manter o enquadre de nossa atividade, julgamos que foi importante a iniciativa de separar o Ateliê da instituição – embora essa tenha se mostrado uma tarefa não tão simples, pois houve tentativas de intervenção por parte da instituição, então representada pela figura da cuidadora, ao pedir que trancássemos a porta durante a atividade. Diante disso, nossa resposta foi a de que não manteríamos as crianças presas na sala durante a atividade, pois todas tinham o direito de escolher participar ou não do Ateliê – uma das regras de nosso enquadre. Essa nossa postura foi importante tanto para estabelecer os limites do Ateliê, enquanto espaço independente das regras da instituição, quanto para reforçarmos o estabelecimento dos limites de espaço e tempo da atividade.

Ternoy (1997) observa que a reconquista dos limites de um espaço próprio nem sempre é fácil – como pudemos experimentar. No entanto, segundo ele, essa reconquista pode ser sustentada pelo próprio grupo, ao se respeitar os aspectos distintos do enquadre. Em relação aos pacientes psicóticos, o reconhecimento da unidade de tempo e de lugar permite recuperar unidade e coerência, em uma atividade que se desenvolve ao longo do tempo. De forma análoga, ao delimitar espaço e tempo da atividade, pudemos oferecer às crianças um ambiente estável e seguro, no qual elas pudessem desenvolver a confiança para resgatar um espaço próprio de expressão e olhar sob uma outra perspectiva para sua própria história.

Em relação ao uso da expressão artística enquanto recurso terapêutico, acreditamos que a especificidade da técnica do Ateliê, que o diferencia de outras práticas de arteterapia, reside em seu método único que sempre se repete em sua estrutura, pelo enquadre, mas que, ao mesmo tempo, oferece uma abertura para o novo a cada encontro.

Winnicott (1975, p.139, grifos do autor) cunhou o conceito de *espaço potencial*, como lugar em que a experiência cultural se localiza – assim como o brincar, pois a “experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira”. Para ele, o uso de tal espaço é determinado pelas experiências de vida que acontecem “*no espaço potencial existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido*” e o “*espaço potencial acontece apenas em relação a um*

sentimento de confiança por parte do bebê (...) à fidedignidade da figura materna ou dos elementos ambientais”.

Em seu trabalho com um grupo de arteterapia para mulheres de uma rede de ensino, Figueiredo (2011) concluiu que o trabalho terapêutico a partir da arte como recurso expressivo possibilita ao indivíduo realizar um trabalho criativo, no qual este pode se expressar e se mobilizar subjetivamente. Segundo a autora, o uso terapêutico da arte favorece a emergência simultânea do sujeito e do mundo, enquanto ambiente cultural compartilhado – os espaços potenciais.

Logo na primeira sessão, a partir de um acontecimento inusitado (desencadeado pelo desenho do dragão), pudemos observar a riqueza que nos seria oferecida a partir do espaço potencial que se configurava ali. Percebemos que, naquele espaço, poderíamos oferecer às crianças uma relação que fosse ao encontro de suas necessidades e desejos – como poder sentar no colo da terapeuta e chama-la de mãe ou poder receber de nós, os terapeutas, algo de nosso (como um desenho) para que levassem consigo.

Para nós, o Ateliê se configurou em um espaço no qual aquelas crianças poderiam deixar um pedacinho de si (se assim quisessem) e levar algo com elas também (em contraste com toda a privação que elas haviam sofrido em suas vidas), também podiam escolher dividir algo delas com quem quisessem e por vontade própria – a questão de “ter que” dividir quase tudo no abrigo era tema recorrente em nossas conversas, sendo trazido sempre como algo incômodo para elas.

Para Figueiredo (2011), o ato de criar permite ao indivíduo que cria mudar tanto seu entorno quanto seu interior, delimitando espaços e promovendo mudanças que possibilitem uma vida com mais autonomia. Ao abordar o surgimento dos espaços potenciais no ato criativo, a autora sugere um processo de transformação entre sujeito e objeto, entre artista e obra, a partir de uma perspectiva na qual a experiência clínica encontra a experiência estética.

Acreditamos que o trabalho do Ateliê, através de um enquadre que proporcionou estabilidade e confiança, pode oferecer às crianças e adolescentes acolhidos uma abertura para a criação de um espaço potencial, no qual eles pudessem se expressar livremente, resgatando seu viver criativo.

Por outro lado, ao criar um espaço externo à instituição, que deslocava essas crianças para um lugar criado especialmente para elas – um *placement*, não como realojamento em tempo integral mas enquanto a criação de um lugar de acolhimento, não só externo, mas também em nossa morada interna – consideramos que pudemos oferecer a essas crianças uma sensação de pertencimento em um local desvinculado da instituição, por tanto não associado a sua condição primeira de abandono da família. Elas não estavam lá porque haviam sido abandonadas, estavam lá porque queríamos acolhe-las. Para nós, foi importante poder oferecer a essas crianças e adolescentes um lugar em nós, um espaço interno para acolher, cuidar e sustentar, em nossa hospitalidade. Pudemos hospedar as crianças em nós mesmos, adotá-las emocionalmente, para lhes possibilitar novas experiências.

Diante do término do acompanhamento em nosso Ateliê, novamente produziu-se um corte ou uma ruptura na vida daquelas crianças e adolescentes, novamente a descontinuidade se fez presente. Acreditamos, no entanto, que as vivências de acolhimento e cuidado que foram experienciadas durante nosso trabalho podem ter marcado a vida de todos os participantes, tanto das crianças e adolescentes, quanto de nós terapeutas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, nos propusemos a investigar de que forma uma compreensão fenômeno-estrutural e dinâmica do material produzido em nosso Ateliê de Desenho de Livre-Expressão com crianças e adolescentes acolhidos, poderia ser significativa para aprofundar a compreensão sobre o sofrimento dos mesmos, a partir de seus gestos, produção gráfica de imagens, comportamentos e relatos. Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, na medida em que pudemos tecer diversas reflexões a partir da análise fenômeno-estrutural do material coletado durante nossa experiência, e de relatos sobre nossas vivências na dinâmica relacional.

Também consideramos cumprido nosso propósito de tecer um diálogo entre perspectivas da clínica psicológica, principalmente dentro de parte da teoria de Winnicott, e um ponto de vista fenomenológico em psicopatologia – no qual se apoia o método fenômeno-estrutural de Minkowski. Pudemos, com isso contemplar aspectos emergidos nas relações que se construíram em grupo, no e pelo Ateliê. E, a partir disso, foi possível realizar uma aproximação entre a dimensão individual observada na subjetividade da clínica e aspectos observados de forma coletiva, dentro do contexto do acolhimento institucional.

Por último, acreditamos ter alcançado nosso objetivo de colocar em discussão as potencialidades de uma prática terapêutica em grupo, a partir do enquadre específico do Ateliê, desenvolvida no âmbito do acolhimento, para uma maior compreensão do sofrimento nesse contexto social, contemplando alcances e limites de nosso trabalho em instituição e ensino público.

Tendo em vista as potencialidades da utilização da expressão artística como recurso terapêutico, bem como a estrutura de trabalho em grupo idealizada por Ternoy (1997) e adaptada para o público em questão, acreditamos que a modalidade do Ateliê de Desenho de Livre-Expressão tenha trazido resultados fecundos para o trabalho com crianças e adolescentes, no campo do acolhimento institucional.

A partir da noção de estrutura presente na teoria de Minkowski e Minkowska, pudemos utilizar o método de análise fenômeno-estrutural de forma a melhor compreender os desenhos e verbalizações que ocorreram durante o Ateliê. Ao poder captar a linguagem de cada criança, traduzida por sua semântica individual e peculiar,

podemos nos aprofundar na compreensão de seus sofrimentos – colocando em questão aspectos do acolhimento institucional também observados por outros autores.

Acreditamos que nossa postura, apoiada em uma peculiar visão fenomenológica do fazer clínico, foi fundamental para que pudéssemos oferecer, àquelas crianças e adolescentes, uma abertura para a construção de relações em que o *estar com* acontecesse de forma mais verdadeira. Tal postura vai de encontro ao que Ternoy (1997) acredita ser um dos aspectos fundamentais de sua proposta do Ateliê – e que Barthélémy (2012) chamou de *encontro clínico*.

Em relação aos aspectos do desenvolvimento que pudemos observar, acreditamos estarem de acordo com os apontamentos de Winnicott (2012), de que quando um lar é desfeito ou ainda quando nunca existiu um ambiente inicial sustentador e facilitador, como consequência no desenvolvimento da criança, há a possibilidade de que se desenvolvam comportamentos antissociais – sejam em direção ao furto ou à destrutividade.

No entanto, Winnicott (2012) acreditava que a prática do *placement* poderia trazer resultados benéficos, sendo a modalidade terapêutica considerada, por ele, mais adequada ao tratamento dos casos de privação familiar. Em estudo mais recente com crianças recém abrigadas, Leôncio (2002) aponta que para além dos prejuízos emocionais decorrentes do abrigamento, as crianças abrigadas comunicam a esperança de alcançar boas condições de vida e são capazes de identificar aspectos positivos no ambiente institucional. Isso sugere que há uma possibilidade de se vislumbrar fatores positivos no contexto de abrigamento, o que desconfigura o ambiente institucional como tendo apenas aspectos negativos.

Em consonância com esses autores, observamos em nosso Ateliê que as crianças frequentemente retratavam sobre sua vida no abrigo, falavam das demais crianças acolhidas como sendo sua “família da obra social”. Isso nos sugere que os vínculos formados no abrigo funcionavam como ponto de apoio e segurança para essas crianças, mesmo que houvesse falhas da instituição, em seu papel de substituto da família – por exemplo, a não valorização das histórias pessoais das crianças, que poderia reproduzir o que não viveram ou mal viveram em suas relações familiares.

Já Arpini (2003), a partir de suas intervenções com um grupo de adolescentes acolhidos, assinala a importância de repensarmos a instituição como um local onde a

infância e a adolescência possam construir referenciais identificatórios positivos, através de um ambiente seguro e protetor. A autora fala sobre a importância de que a instituição se torne um lugar positivo do ponto de vista da construção dos sujeitos, permitindo que cada criança e adolescente, pertencentes a esse universo, encontre um lugar de construção de seus desejos e possibilidades.

Em seus estudos no ambiente do acolhimento institucional, Careta (2006; 2011) observou que crianças acolhidas apresentam aspectos saudáveis e podem tirar proveito das experiências boas do ambiente, além de apresentarem preservada sua capacidade para amar e estabelecer relações afetivas. Sendo assim, a autora ressalta que o contexto institucional merece assistência, principalmente psicológica, a fim de favorecer, nesse ambiente, o desenvolvimento dessas crianças.

Diante do complexo universo do acolhimento institucional e das consequências psicossociais observadas nas crianças e adolescentes acolhidos, concordamos com a ideia de que as práticas psicoterapêuticas devem servir como um instrumento para atenuar os possíveis efeitos da institucionalização, proporcionando um espaço onde crianças e adolescentes possam expressar e integrar o que foi vivido antes do abrigo, suas histórias e as experiências vividas a partir da institucionalização.

Estamos de acordo com Careta e Motta (2007), quando apontam que as práticas terapêuticas podem oferecer medidas preventivas para melhorar as condições de desenvolvimento psicossocial, como forma de evitar comprometimentos emocionais futuros e de prevenir a delinquência.

Nesse sentido, acreditamos que o Ateliê de desenho de Livre-Expressão possa se configurar como modalidade importante, uma vez que oferece um trabalho a médio e longo prazo que permite o estabelecimento de vínculos positivos, em um ambiente estável, através de um enquadre bem definido; o acompanhamento da evolução de seus participantes; bem como oferece a possibilidade de um psicodiagnóstico dentro da perspectiva da análise fenômeno-estrutural, que permite detectar desde cedo aspectos da personalidade que necessitem de uma atenção diferenciada. Sendo assim, consideramos pertinente a aplicação da técnica do Ateliê, como atendimento em grupo, no cuidado a crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. Q. **Terapias Expressivas**. São Paulo: Vetor, 2000.

ARANTES, E. M. M. De “criança infeliz” a “menor irregular”: vicissitudes na arte de governar a infância. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 162-164, 2004. Disponível em:

http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/34/pdf_20

Acesso em: 12 abr. 2016.

ARPINI, D. M. **Sonhar a gente sonha**: representações de sofrimento e exclusão em adolescentes em situação de risco. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2001.

_____. Repensando a Perspectiva Institucional e a Intervenção em Abrigos para Crianças e Adolescentes. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 21 n. 3, p. 70-75, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n1/v23n1a10.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

ASSIS, S. G.; FARIAS, L. O. P. (Org.) **Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em:

http://bibliotecacrescersemviolencia.org/pdf/3_acolhimento/C5_Levantamento_nacional_CeA_em_acolhimento_Faria_Assis_2013.pdf. Acesso em: 11 jan. 2017.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA V. N. A. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: Um cenário em desconstrução. In: UNICEF. **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. 2. ed. Brasília: Unicef, 2006. cap. 1, p. 15-27. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_01.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

BARTHÉLÉMY, J. M. Origem e contexto de emergência da noção de estrutura em Psicopatologia fenômeno-estrutural: Evolução do conceito, seu lugar e suas implicações nas práticas clínicas contemporâneas. **Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 88-105, 2012.

_____. Princípios fundadores e atualidade de uma prática psicoterapêutica de orientação fenômeno-estrutural. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 21, n. 2, p. 143-149, 2015. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso: 10 jan. 2017.

BARTHO, V. D.; UYENO, E. Y. Escrita de diários e seu potencial terapêutico em adolescentes judicialmente acolhidos. **Raído**, v. 9, n. 19, número especial, p. 43-62, 2015.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. 163 p. Disponível em:

[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-atualizada-pl.pdf](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-322142-norma-322142-norma-atualizada-pl.pdf). Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Ministério Do Desenvolvimento Social E Combate À Fome. Secretaria Nacional De Assistência Social. Sistema Único De Assistência Social – Suas. **Norma Operacional Básica NOB/SUAS: Construindo as Bases para a Implantação do Sistema Único de Assistência Social**. Brasília: 2005. 84 p. Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/sala-de-imprensa/arquivos/NOB-SUAS.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata**.

13. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015. 117 p. Disponível em:

<http://livraria.camara.leg.br/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente.html>. Acesso em: 11 jan. 2017.

CARETA, D. S. **Análise do desenvolvimento emocional de gêmeos abrigados no primeiro ano de vida: encontros e divergências sob a perspectiva winnicottiana**. 2006. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2006.

_____. **Quando o ambiente é o abrigo: cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional**. 2011. 241 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.

CARETA, D. S.; MOTTA, I. F. A importância do diagnóstico precoce e de intervenções preventivas em crianças abrigadas. **Revista de Psicologia da UNESP**. v. 6, n. 1, p. 45-59, 2007.

CASTRO, R. A. **A transmissão intergeracional na perspectiva de famílias sociais de uma instituição de abrigamento**. 2010. 171 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto: 2010.

CIORNAI, S. (Org.). **Percursos em arteterapia: Arteterapia Gestáltica. Arte em Psicoterapia. Supervisão em Arteterapia.** São Paulo: Summus, 2004.

DELL'AGLIO, D.D.; HUTZ, C. S. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n3/a08v17n3.pdf>. Acesso: 30 mai. 2016.

FERRAZ, M. H. C. T. **Arte e loucura: limites do imprevisível.** São Paulo: Lemos Editorial, 1998.

FIGUEIREDO, R. R. **A criação e o espaço do brincar em arteterapia.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada Diretoria de Estudos Sociais. Diretoria de Estudos Sociais – DISOC. **Levantamento Nacional dos Abrigos para crianças e adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada (SAC):** Relatório De Pesquisa Número 01. Brasília: 2003. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/abrigos.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica.** São Paulo: Vozes, 1999.

LEÔNCIO, W. A. H. **Retrato de vivências emocionais de crianças recém-abrigadas:** observações psicanalíticas por meio do procedimento de desenhos-estórias. 2002. 214 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

LIMA, E. M. F. A.; PELBART, P. P. Arte, clínica e loucura: um território em mutação. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.14, n.3, p.709-735, jul./set. 2007. Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/18063479/1595818877/name/ARTE+clinica+e+loucura+lima+e+pelbart.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017

MALFITANO, A. P. S.; SILVA, T. V. Abrigo como medida de proteção para crianças e adolescentes: um levantamento bibliográfico Pós-ECA. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 25, n. 1, p. 94-100, 2014. Disponível em:

http://www.revistas.usp.br/rto/article/download/69818/pdf_46. Acesso em: 22 set. 2015.

MARINO, A. S. **A criança autora de ato infracional – as medidas de proteção e o Conselho Tutelar – um debate para o campo psicanalítico**. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2011.

MARCHI, S. **A arte como intermediador terapêutico para o desenvolvimento humano**. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2012.

MINKOWSKI, E. **La esquizofrenia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

MINNICELLI, M. A novela social sobre a infância desamparada. **Estilos da Clínica**. v. 4, n. 6, p. 54-63, 1999.

_____. **Infancias publicas. No hay derecho**. Buenos Aires: Noveduc, 2004.

PARREIRA, S.M.C.P.; JUSTO, J.S. A criança abrigada: considerações acerca do sentido da filiação. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 175-180, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/30212>. Acesso: 30 mai. 2016.

PESSOA, F. **Eros e Psique**. São Paulo: Ibis Libris, 2006.

PINEDA, D. **Acolhimento Institucional e Modos de Subjetivação**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PINTO, F. S. C. N. **Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRADA, C. G.; WILLIAMS, L. C. A.; WEBER, L. N. D. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Psicologia: teoria e prática**, v. 9, n. 2, p. 14-25, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v9n2/v9n2a02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

RIBEIRO, V. C. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROLNIK, S. Subjetividade em obra. Lygia Clark, artista contemporânea. **Valor**, v. 2, p. 17-23, 2002. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjemobra.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

ROSA, M. D. O discurso e o laço social dos meninos de rua. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, p. 205-217, 1999. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/108070/106417>. Acesso em: 09 jan. 2017.

SAFRA, G. **A Face Estética do Self: Teoria e Clínica**. 5. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras. São Paulo: Unimarco Editora, 2005.

_____. Placement: modelo clínico para o acompanhamento terapêutico. **Psychê**, v. 10, n. 18, p. 13-20, 2006.

SANTOANTONIO, J; ANTÚNEZ, A. E. A. Ateliê de desenho e Rorschach: estudo fenômeno-estrutural. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 117-122, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/5695>. Acesso em: 25 out. 2015.

SILVA, M. L.; ARPINI, D. M. O impacto da nova Lei Nacional de Adoção no acolhimento institucional: o ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais que integram as equipes técnicas. **Psicologia em Revista**, v. 19, n. 3, p. 422-440, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v19n3/v19n3a07.pdf> Acesso em: 14 mar. 2017.

SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUSA, A. R. R. **Abrigar... brincar**: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças de um abrigo. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SOUZA, A. B. T. **A supervisão psicanalítica de ludoterapia de trauma e abandono**: uma contribuição à luz da transferência e da contratransferência. 2008. 251 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TERNOY, M. **Rorschach, rêve éveillé dirigé et expression grapho-picturale dans l'étude phénoméno-structurale des hallucinations**. 1997. 1005 f. Tese (Doutorado), Université de Lille III, Lille. 1997.

TOMÁS, D. N. **Conhecendo o perfil mediacional de mães sociais**: um estudo sobre as interações em abrigos. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

TRIVELLATO, A. J.; CARVALHO, C.; VECTORE, C. Escuta afetiva: possibilidades de uso em contextos de acolhimento infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 299-307, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a12.pdf>. Acesso: 22 set. 2015.

VECTORE, C.; CARVALHO, C. Um olhar sobre o abrigamento: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 441-449, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a15>. Acesso em: 14 fev. 2017.

VILLEMOR-AMARAL, A. E. O método de Rorschach e a psicopatologia fenômeno-estrutural. **Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 1, p. 73-81, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n1/a07v21n1>. Acesso em: 14 fev. 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

YAZIGI, L. Two styles of mental functioning and literary language: a phenomenological psychological reading of A. Machado and C. Cavafy. A tribute to Zena Helman. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 315-322, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a11v18n3.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

YAZIGI, L.; VILLEMOR-AMARAL, A. E. Introdução à psicopatologia fenômeno-estrutural. **Psicopatologia Fenômeno-Estrutural**, p. 09-25, 2010. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/21862168/1229975154/name/CAP+1+ Latife+e+A nna .pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.