

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Curso de Psicologia

**UMA REFLEXÃO PSICANALÍTICA SOBRE OS EFEITOS DA
MEDIÇÃO DE LEITURA NO PSQUISMO DE UMA CRIANÇA,
UM ESTUDO DE CASO.**

ANDRÉA MESQUITA RAMPONE

São Paulo

2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde

Curso de Psicologia

**UMA REFLEXÃO PSICANALÍTICA SOBRE OS EFEITOS DA
MEDIÇÃO DE LEITURA NO PSIQUISMO DE UMA CRIANÇA,
UM ESTUDO DE CASO.**

ANDRÉA MESQUITA RAMPONE

Trabalho de conclusão de curso como
exigência parcial para graduação no
curso de Psicologia, sob orientação da
Profa. Celia Maria de Souza Terra

São Paulo

2015

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que estiveram presente desde o “era uma vez” da minha história. Em especial à minha mãe, assim como uma fada madrinha, cuidou de mim com amor e cuidados diários essenciais.

Ao Michel, que como um príncipe encantado, me deu incentivo, suporte, e conhecimento.

Ao meu irmão, que contribuiu para um olhar crítico e humano das relações.

À orientadora dessa pesquisa, Celia Terra, que confiou no meu trabalho.

À Profa. Paula Peron, que resgatou a capacidade criadora e intelectual.

Aos amigos especiais, que compartilharam comigo os sentimentos dessa aventura.

À criança dessa pesquisa e sua família, que abriram sua história para contribuir com a produção de conhecimento.

Agradeço a todos que participaram diretamente e indiretamente dessa pesquisa, professores, amigos e familiares, todos são personagens essenciais dessa narrativa.

*“Criança da fronte pura e límpida
E olhos sonhadores de pasmo!
Por mais que o tempo voe e ainda
Que meia vida nos separe,
Irás por certo acolher encantada
O presente de um conto de fadas.*

*Não vi teu rosto ensolarado,
Nem ouvi tua risada argentina:
Lugar algum por certo será dado
Doravante em tua jovem vida...
Basta que agora consintas sem mais nada
Em ouvir este meu conto de fadas.*

*Um conto iniciado outrora,
Sob o sol tépido do verão –
Mera cantiga, que apenas marcava
O ritmo de nossa embarcação –
Cujos ecos na memória persistem
E ao desafio dos anos resistem.*

*Vem ouvir, antes que uma voz inevitável,
Portadora de amargo presságio
Venha chamar para o leito indesejável
Uma donzela contristada!
Somos só crianças crescidas, querida,
Inquietas, até que o sono nos dê guardida.*

*Fora, o gelo, a neve ofuscante,
A loucura soturna da tempestade...
Dentro, o calor do fogo crepitante,
Que a infância alegre aconchega.
As palavras mágicas vão logo te tomar:
Não darás ouvido ao vento a uivar.*

*E ainda que um suspiro saudoso
Venha perpassar esta história
Por ‘dias felizes de verão’ e por
Sua glória agora extinta –
Decerto não tornará ofuscada
A alegria de nosso conto de fadas.”*

(Lewis Carroll, em “Através do Espelho”)

RESUMO

Título: Uma reflexão psicanalítica sobre os efeitos da mediação de leitura no psiquismo de uma criança, um estudo de caso.

Ano: 2015.

Autora: Andréa Mesquita Rampone

Orientadora: Celia Maria de Souza Terra

A literatura infantil permeia a história da humanidade e faz parte da constituição subjetiva de cada indivíduo. Através da mediação de leitura, as histórias permitem o encontro entre gerações e com o outro, favorecendo a expressão e o acolhimento. A bibliografia apontou para o impacto benéfico do contato com a literatura infantil e seu poder transformador e acolhedor, pois proporciona um espaço psíquico de elaboração de conflitos e de compreensão das angústias ao longo da constituição subjetiva. Deste modo, essa pesquisa visou compreender os efeitos causados pela mediação de leitura no psiquismo de uma criança. Para isso optou-se por um estudo de caso que contou com três encontros de mediação de leitura com uma criança. Os encontros consistiram na leitura de histórias e realização de desenhos, com os áudios gravados. Ao final foi realizada uma articulação entre constituição subjetiva, através da Psicanálise, e da análise do que foi expresso pela criança durante os encontros, tanto verbalmente como nos desenhos. Verificou-se que um dos pilares da constituição subjetiva é o complexo de Édipo, em que foi possível o aprofundamento em processos como alienação e separação, a aquisição da linguagem e inscrição no universo simbólico. Concluiu-se que, como apontado por diversos autores, a leitura reverberou no psiquismo da criança, sujeito em constituição, e, no encontro com o outro, permitiu a abertura de espaços de elaboração e expressão.

Palavras chave: psicanálise; constituição subjetiva; literatura infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
1.1	OS LIVROS INFANTIS NO CONTEXTO TERAPÊUTICO	9
2	MÉTODO	15
2.1	SUJEITO	17
2.2	INSTRUMENTOS	18
2.3.	PROCEDIMENTOS.....	19
3	A CRIANÇA, SUJEITO DA PSICANÁLISE.....	24
3.1	RELAÇÃO MÃE-BEBÊ	25
3.2	A SEXUALIDADE INFANTIL.....	26
3.3	COMPLEXO DE ÉDIPO.....	27
3.4	AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	36
4	A CRIANÇA, SUJEITO DA PESQUISA	42
5	A MEDIAÇÃO DE LEITURA E SEUS EFEITOS NA CRIANÇA.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
	ANEXOS	70
1	DESENHOS	70
2	TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO GRAVADO NOS ENCONTROS	74
3	MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
4	PARECER DE APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	103

1 INTRODUÇÃO

“Ter acesso a elas não é um luxo: é um direito, um direito cultural, como o acesso ao saber. Porque talvez não haja sofrimento pior do que ser privado de palavras para dar sentido ao que vivemos”

(Michèle Petit)

É difícil conseguir encontrar a origem do interesse pelo tema aqui proposto, já que, como será apresentado, os contos infantis permeiam a subjetividade de todos e participam ativamente da construção da identidade até os dias de hoje. Mas é possível garantir que muito do interesse da pesquisadora pelo tema vem pela prática em sala de aula que possui há alguns anos, possibilitada pela graduação em Pedagogia.

O encantamento de uma criança por um livro é algo que fascina toda vez que há a oportunidade de ler uma história. E a grande oferta de livros infantis, cada vez mais crescente, também em qualidade, contribui para o encantamento. Acredita-se que a consolidação desse interesse, agora no campo da Psicologia, veio a partir de um estágio realizado em um serviço de acolhimento, no qual a pesquisadora realizava um grupo de mediação de leitura para crianças.

A mediação de leitura é o nome dado ao ato de ler em voz alta para uma ou mais pessoas, na qual o foco principal é dado ao livro e não ao contador, diferentemente de técnicas atualmente difundidas de “contação de histórias”. Esse conceito parte do princípio de que o livro é, por si só, uma obra de arte rica devido aos textos e ilustrações e deve ser apresentada para o leitor sem qualquer tipo de alteração. Fazer a leitura do livro como ele é garante a permanência da história e possibilita a releitura, lembrando que muitas crianças gostam de escutar diversas vezes a mesma história, seguir o texto apresentado dá segurança à criança que pede a repetição e já conhece o final. De acordo com o Guia de Mediação de Leitura do Instituto Fazendo História, “é preciso respeitá-la (a história) em sua força de tocar e transformar o outro. Cada um é tocado de um modo diferente” (INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA).

Esse estágio tinha como objetivos favorecer a expressão de conteúdos muitas vezes dolorosos das vivências daquelas crianças e proporcionar um encontro prazeroso com o mundo da literatura. Os avanços observados ao longo do semestre foram diversos e muitos significativos, pois de uma forma sensível à lógica da criança as histórias atingiam questões subjetivas e permitiam que o sujeito falasse e elaborasse seus conflitos. Sendo assim, não restou dúvida de que a leitura de histórias é uma ferramenta potente em diversos níveis, e a psicanálise tem muito a dizer sobre isto, pois permite articular conceitos acerca da constituição do sujeito com os conflitos que ele manifesta posteriormente. Este trabalho buscará demonstrar essa articulação.

A partir da pesquisa prévia, foi encontrado muito material, desde autores clássicos da psicanálise até pesquisas atuais. Bruno Bettelheim (1980) salienta que a literatura é uma ferramenta poderosa para comunicar à criança informações acerca do seu mundo interno e externo, ou seja, conflitos que ela vivencia e dados acerca da cultura em que se insere. Entretanto, ressalta que, na época de sua pesquisa encontrou-se profundamente insatisfeito com a literatura infantil contemporânea, muito superficial e pouco estimulante quanto aos problemas interiores das crianças; a maioria buscava divertir e/ou informar, mas não se aprofundava no âmago das questões conflitantes.

De acordo com o autor, a habilidade de ler fica destituída quando o leitor não encontra valor naquilo que lhe é oferecido, especialmente no caso das crianças, que buscam satisfação imediata. Muito da literatura infantil oferecida na sua época, buscava desviar a criança do intenso encontro com os conflitos existenciais humanos, não abordando temas centrais como morte, existência, conflitos familiares, etc. Bettelheim acreditava que a boa literatura é aquela que vai ao encontro das ansiedades e angústias, proporciona um momento de reflexão e elaboração, oferece alternativas e soluções, estimula a imaginação, desenvolve o intelecto, organiza as emoções e reconhece as dificuldades e sofrimentos do leitor.

Pensando nisso, e nas dificuldades vigentes da época, esse autor argumenta que o conto de fadas folclórico atende a todos esses requisitos com sucesso:

“através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que em qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil” (BETTELHEIM, 1980, p. 13).

Os contos de fadas vêm sendo recontados e refinados pelas gerações durante séculos e passaram a falar a todos os níveis da personalidade humana, comunicando tanto a mente mais ingênua da criança até a complexidade dos adultos, ou, psicanaliticamente falando, atinge níveis conscientes, pré-conscientes e inconscientes. Desse modo, a mensagem central transmitida pelos contos de fadas, é que os conflitos e dificuldades estão e sempre estarão presentes, mas que há formas de enfrentamento, e que essas tentativas de soluções temporárias ou permanentes devem ocorrer de modo a buscar a superação, crescimento e vitória. Para que a criança seja capaz de dominar os problemas psicológicos, ela precisa compreender o que passa dentro de si, e não será através da compreensão racional que ela chegará a tal resultado, mas sim através de devaneios que proporcionem a fantasia e reorganização dos conteúdos internos; isso pode ser mediado pelos contos de fadas (BETTELHEIM, 1980). Assim como mostra a citação a seguir, temas angustiantes são frequentemente desviados da criança:

"Existe uma recusa difundida em deixar as crianças saberem que a fonte de tantos insucessos na vida está na nossa própria natureza - na propensão de todos os homens para agir de forma agressiva, não social e egoísta, por raiva e ansiedade. Em vez disso, queremos que nossos filhos acreditem que, inerentemente, todos os homens são bons. Mas as crianças sabem que *elas* não são sempre boas: e com frequência, mesmo quando são, prefeririam não sê-lo. Isto contradiz o que lhes é dito pelos pais, e portanto faz a criança sentir-se um monstro a seus próprios olhos" (BETTELHEIM, 1980, p. 17).

Ou seja, para esse autor, os adultos e a literatura infantil da época tendem a desviar as boas histórias da criança, evitando tratar de certos conteúdos e deixando-a apenas com histórias superficiais, em que nada a ajudam. Essa visão vai ao encontro da visão da psicanálise, que pretende levar o sujeito a entrar em contato com seus conflitos, e à aceitação da natureza

conflitante do ser humano, pensando em maneiras de enfrentamento (BETTELHEIM, 1980).

Os contos de fadas não têm idade ou pré-requisitos específicos para serem lidos, é a própria criança que determinará a importância de tal conto a partir das reações emocionais que o conteúdo lido evoca em seu psiquismo. O entusiasmo e interesse que seguem ou não após a história ser lida darão indícios ao adulto do interesse da criança por aquela história e quando aquele conflito for apaziguado e substituído por outro, a criança também demonstrará, por exemplo, buscando novas histórias. O autor indica também, que, mesmo que o adulto adivinhe o motivo do interesse pelo conto, não é recomendado que se explique ou exponha isso à criança. Isso se dá, pois ao explicitar tal motivo, o encantamento sobre a história é retirado, já que tal interesse depende muito desse desconhecimento. Além disso, rouba da criança a oportunidade de buscar por si só solucionar seus conflitos e sentir-se poderosa nesse processo, nas palavras do autor, “Nós crescemos, encontramos sentidos na vida e segurança em nós mesmo por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros”. (BETTELHEIM, 1980, p. 27).

Celso Gutfreind (2010) ressalta a importância do trabalho de Bettelheim na revelação de que os contos dão sentido às vivências das crianças, já que abordam conteúdos que permeiam os inconscientes das crianças e por isso elas podem identificar-se, tendendo ao amadurecimento. Além disso, dá a oportunidade de transformar esses conteúdos em imagens, estimulando o imaginário e diminuindo a nocividade das pulsões e de conteúdos inconscientes. Portanto, os contos proporcionam a oportunidade de elaborar conflitos psíquicos e enfrentar medos ao mesmo tempo em que permitem uma distância desses afetos. Entretanto, o autor discorda de Bettelheim a respeito da crítica que faz à ineficiência e má qualidade da literatura infantil moderna, dizendo que os resultados encontrados em suas pesquisas contradizem esse ponto de vista.

Gutfreind (2010) distingue os contos entre tradicionais e modernos em que os primeiros são caracterizados pelo enriquecimento da sabedoria e

memória humana ao longo do tempo, por isso, acompanham a evolução e amadurecimento da sociedade, e desempenharam sempre funções terapêuticas e sociais. Os segundos representam novas ideias e “sangue novo”, são produtos da língua escrita e não da tradição oral.

Nesse sentido, Schneider e Torossian (2009) apontam a importância dos contos de fada, no sentido que eles carregam consigo a história e cultura humana desde muito tempo. Os contos de fadas distinguem-se de outras histórias infantis por características como:

“o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis” (p.135).

De acordo com as autoras, trabalhos mais recentes analisam a construção da infância e do sujeito a partir da literatura infantil contemporânea, pois há uma maior identificação das crianças com as obras atuais. Muitas delas retratam personagens que vivenciam crises do mundo social atual, demonstrando modificações na noção de infância. A literatura infantil atua através da introspecção, pois a partir desse estado, a criança consegue identificar-se e pensar que o seu sofrimento também há de ser passageiro; ademais, a introspecção atrai as emoções do leitor/ouvinte, possibilitando a liberação, já que a universalização dos problemas demonstra que a criança não está sozinha em sua dor (SHNEIDER e TOROSSIAN, 2009).

1.1 Os livros infantis no contexto terapêutico

O uso da literatura infantil no contexto terapêutico também apareceu em alguns dos trabalhos pesquisados. Na psicoterapia, Gutfreind (2010) aponta dois direcionamentos possíveis na utilização do conto: analista atento à possibilidade de analisando trazer o conto como material; e, o próprio terapeuta propõe o conto - criação de novos ou já existentes - como forma de abordar os conflitos do paciente. Deste modo, ressalta que existem diversas maneiras de utilizar o conto como mediador, situando-o ao lado do desenho e da

psicodramatização como instrumentos psicanalíticos mais adaptados às crianças, mesmo não havendo uma técnica específica sistematizada quanto à utilização dos contos no contexto clínico. Demonstra, também, que essas possibilidades e benefícios não são exclusivos do conto de fadas.

Caldin (2004) recomenda que, após a leitura, a dupla converse sobre a história, e que o narrador incentive a criança a refletir sobre o real e o imaginário. Schneider e Torossian (2009) afirmam que as histórias representam um ótimo canal transicional que facilita a comunicação entre analista e analisando, permitindo o acesso a temas e conteúdos não revelados anteriormente, e salientam o cuidado que se deve ter no uso desse recurso terapêutico, já que poderia não ser benéfico em pacientes com dificuldades de simbolização. Por isso é importante conhecer bem o paciente antes de decidir utilizar esse instrumento, compreendendo sua história, seu desenvolvimento e seus conflitos. Safra (2005) acredita que as histórias infantis preenchem os requisitos necessários para um instrumento terapêutico, pois “podem veicular um conteúdo adequado ao momento do processo maturacional no qual se encontra a criança, de uma forma coerente com o seu modo de expressão” (p.31).

Gutfreind (2010) retoma o pensamento de Freud relacionado aos contos e demonstra que esse pensador já havia percebido o potencial dos conteúdos trazidos por eles, pois representam desejos profundos do ouvinte e do leitor, permitindo certa distância entre os afetos e suas representações, ou seja, uma viagem necessária, perigosa e ao mesmo tempo, segura. Gutfreind (2010) ressalta a importância dos contos nas obras de Freud considerando-os uma fonte de “motivos humanos” (p. 30), já que trazem representações de conteúdos arcaicos do psiquismo humano, por exemplo, a devoração. Freud (*apud* Gutfreind) destaca, também, que em muitos pacientes os contos tomam o lugar de lembranças da infância, a “recordação encobridora” demonstrada como uma “lembrança aparentemente insignificante pode encobrir um conteúdo psíquico marcante na infância do sujeito” (p. 149). Logo, os contos funcionam como uma ferramenta arqueológica de acesso ao inconsciente humano.

Outro ponto levantado por Freud foi a relação entre conto e sonho. O autor supracitado utilizou contos para interpretar sonhos e atingir uma compreensão maior de conflitos dos seus pacientes, pois ambos trazem representações latentes importantes de tais conflitos. Diversos outros autores também corroboram com essa hipótese, destacando que ambos correspondem a elaborações secundárias, permitindo - através das situações, estrutura e personagens - o acesso à vida psíquica. Freud levantou, também, a ideia de que os contos permitem a realização do desejo infantil de onipotência. Mesmo que de forma imaginária, a criança pode viver uma sensação oposta à realidade, em que passa a esbarrar com as frustrações da vida. A relação com o outro também é apontada como importante no tocante ao efeito terapêutico do conto, já que o prazer de estar junto ao outro (adulto que conta) proporciona a abertura de espaços potenciais (GUTFREIND, 2010).

A partir das contribuições de Guérin, Gutfreind (2010) destaca o valor dos contos na vida humana, à medida que desencadeiam um processo de elaboração de materiais reprimidos e ameaçadores, impedem a “paralisia do pensamento”, ou seja, o contato com essas histórias permite continuar a pensar sobre si mesmo. Permeado pelas contribuições de Pierre Lafforgue (1995), o autor levanta que, devido à sua forma e conteúdo, o conto permite uma organização de fantasias arcaicas da infância, sentimento de vazio, de rejeição, entre outros. Confrontando os conflitos das histórias com os seus próprios, a criança consegue gerir melhor a angústia causada por seus conflitos internos; “como se nossas pulsões pudessem ser contidas por essas novas representações, gerando pensamentos” (GUTFREIND, 2010, p. 146). Desse modo, o autor resume o papel terapêutico dos contos em duas palavras: organizador e continente.

Outro conceito definidor do conto é o lúdico, pois seria pelo simples prazer de ouvir ou ler uma história que a criança desenvolveria sua capacidade mental, assim como na brincadeira, criando espaços psíquicos (de acordo com Winnicott, espaços potenciais) que dão base para a capacidade imaginária, criativa e resiliente. Através de Bettelheim, relembra o valor individual que o conto possui, já que permite ser utilizado por cada um de acordo com suas

necessidades, possibilitando colocar em palavras o que até então permanecia obscuro (GUTFREIND, 2010).

Além disso, Schneider e Torossian (2009) pontuam que o discurso literário favorece a socialização pela participação em grupo, em certas situações. Também é notável que tal discurso põe em foco o ponto de vista da criança, demonstrando seus sentimentos, condições de existência promovendo um ensaio geral da vida. A narração de contos e histórias proporciona a abertura para novas possibilidades solução de conflitos e alternativas para os sofrimentos, bem como novas maneiras de estar no mundo e nas relações. Ou seja, colabora na busca em estabelecer um significado para a vida. De outro ponto de vista, escutar e ler histórias contribui para a ampliação do repertório cultural e do vocabulário, bem como a compreensão da linguagem oral e escrita.

A partir da busca por pesquisas práticas, foram encontrados alguns resultados que colaboram na reflexão do tema e nas escolhas metodológicas. Todas apontam para a confirmação de benefícios no trabalho envolvendo contos, e geralmente analisam algum outro objetivo também. Por exemplo, no trabalho realizado por Soares (2011), em uma clínica-escola com um grupo de pacientes que foi formado a partir da lista de espera para atendimento psicoterapêutico, foram observados avanços nas queixas trazidas e também ganhos para a clínica-escola no processo de atendimento. É possível dizer que as pesquisas trazem como resultados benéficos a utilização do conto como ferramenta terapêutica, mas também trazem uma análise quanto ao contexto em que o trabalho foi desenvolvido, quando em uma instituição.

Outro ponto importante foi que todas utilizavam o conto como uma das ferramentas, mas não a única, sendo que todas contavam com o desenho como ferramenta auxiliar. Teixeira (2007) deixava à disposição diversos materiais gráficos como modo de incentivo à criança expressar conteúdos individuais após as leituras. Outro instrumento que surgiu em algumas pesquisas foram os testes psicológicos, como por exemplo, o CAT. Em seu trabalho, Gutfreind (2010) utilizou esse teste como uma das ferramentas de avaliação do andamento do grupo, e embora tenha obtido ganhos na avaliação

psicológica com o uso desse teste, contrapõe lembrando que ele não possui validade externa, invalidando a pesquisa; Soares (2011) fez a mesma pontuação negativa, refletindo sobre essa situação, já que considerava que o CAT traz muitos benefícios no estudo de casos.

Como outros instrumentos utilizados, podem-se apontar as entrevistas e questionários realizados com os pais, professores ou cuidadores, a depender do contexto inserido. O contato com esses adultos por meio de devolutivas também esteve presente. A realização de atendimentos em pequenos grupos fixos, assiduidade e regularidade nas sessões e a abertura de espaços que possibilitem a expressão individual também são pontos apontados como sucesso nas pesquisas.

A partir do exposto até o momento e com base nos autores citados, salienta-se a importância das histórias infantis no auxílio da elaboração de conflitos psíquicos. Assim, esse trabalho fará uma reflexão a respeito do tema pretendendo alcançar o seguinte objetivo: analisar em profundidade os efeitos das leituras no psiquismo da criança a partir das verbalizações e dos desenhos resultantes dos encontros de mediação de leitura, à luz da Psicanálise.

Deste modo, a estrutura desta pesquisa foi pensada de forma a alcançar o objetivo exposto com clareza e profundidade, pautado em fundamentos teóricos. A *Introdução* (capítulo um) referiu-se ao levantamento bibliográfico do tema, para que, a partir disso, se formulasse um problema de pesquisa coerente e de interesse acadêmico visando a construção de conhecimento científico.

O capítulo dois, *Método*, apresentará as informações necessárias para o leitor compreender como se desenvolveu o trabalho prático, ou seja, qual a fundamentação teórica em que essa pesquisa está embasada, quais foram as escolhas, e suas respectivas justificativas, no que concerne a seleção do sujeito, dos instrumentos e os procedimentos.

Em seguida, os capítulos três, quatro e cinco compõem a *Análise*, ou seja, o aprofundamento das questões necessárias para responder ao objetivo. O capítulo três, *A criança, sujeito da Psicanálise*, buscou compreender

teoricamente quem é a criança para a Psicanálise, que envolve a constituição subjetiva. Quais são os enfrentamentos psíquicos da criança e como isso se opera na sua relação com o mundo e consigo mesmo, bem como pontos essenciais como sexualidade infantil, relação mãe-bebê, complexo de Édipo e aquisição da linguagem.

O capítulo *A criança, sujeito dessa pesquisa* (capítulo quatro), apresenta quem é a criança participante da pesquisa através do recorte metodológico do estudo de caso. Essa apresentação está pautada principalmente nas informações adquiridas através da entrevista inicial com a mãe, que fornecem elementos-chave sobre a história e momento atual da criança, necessários para a elaboração do capítulo seguinte.

Adiante se encontra o capítulo cinco, *A mediação de leitura e seus efeitos na criança*, que buscou fazer a articulação entre a criança teórica, proposta pela Psicanálise e a criança real que se mostrou nessa pesquisa. Esse capítulo se propôs a responder a pergunta colocada pelo objetivo.

Para concluir, o capítulo seis, *Considerações Finais*, faz um apanhado das principais questões levantadas no presente trabalho, a fim de oferecer uma reflexão sobre o caminho percorrido nessa pesquisa.

2 MÉTODO

“Para sustentar o espírito, crescer intelectualmente e se fortificar mentalmente, precisa incorporar arte e cultura. E isso pressupõe o contato com literatura, arte da palavra”.

(Ana Maria Machado)

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo, e tem como base o referencial teórico da psicanálise. O projeto elaborado foi devidamente submetido à avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número 45752115.8.0000.5482; o parecer de aprovação se encontra nos anexos deste trabalho.

Safrá (1996) atribui como um dos papéis da psicanálise a investigação do psiquismo humano. A psicanálise foi construída e pautada no diálogo permanente entre prática e teoria, por isso, Jeferson Pinto (1999), diz que existem dois momentos de pesquisa: o primeiro, “é o da pesquisa na situação clínica, já que ali não se trata de aplicação. O segundo é o da pesquisa teórica que visa refazer a montagem do aparato conceitual construído, para que haja alguma inteligibilidade do objeto” (PINTO, 1999). O primeiro momento não é caracterizado pela revelação ou confirmação de hipóteses previamente selecionadas, pois de acordo com Ceccarelli (2012), o que diferencia a pesquisa em psicanálise é seu objeto de pesquisa - as manifestações inconscientes -, objeto este totalmente singular e desconhecido.

Nesse sentido, o saber teórico sustenta a prática, mas não determina o que vai acontecer. Outro elemento importante apontado por Safrá (1996) é que a pesquisa em psicanálise leva em conta a participação dos sujeitos no fenômeno observado, ou seja, tanto aquele que associa livremente como aquele que possui uma escuta flutuante, estabelecendo-se uma relação intersubjetiva, através da transferência. Tal conceito implica na tendência à repetição de padrões de comportamento que costumam ter, em geral com figuras primordiais e de autoridades tais como os pais.

As informações enfatizadas sustentam as escolhas dessa pesquisa, à medida que a oferta de uma variedade de histórias, um espaço de associação

livre e a proposta de desenho propiciam vias de expressão do inconsciente. Bem como a existência de outra pessoa em que possa se estabelecer uma relação intersubjetiva pautada na transferência.

Esses elementos essenciais à pesquisa em psicanálise, possibilitam que não seja necessária a análise de muitos casos, já que a relação que se estabelece é singular e intersubjetiva, verificando-se, assim, a importância da análise em profundidade do que se apresenta. Segundo Yin (*apud* Gomes, 2008), o estudo de caso é considerado uma importante estratégia metodológica nas pesquisas em Ciências Humanas, pois possibilita que o pesquisador se aprofunde no fenômeno estudado e perceba nuances e detalhes que dependem de um olhar mais focado. Deste modo, justifica-se a escolha por um estudo de caso nessa pesquisa.

A situação prática envolveu uma observação psicanalítica com uma criança. De acordo com Isaacs (1978), a observação psicanalítica deve estar pautada na atenção aos pormenores, ou seja, nos detalhes acerca do comportamento e modo como a criança se relaciona com o mundo. Esse princípio está diretamente ligado a outro, o princípio de notar e registrar o contexto dos dados observados – por contexto entende-se o enquadramento social e emocional daquilo que se observa. Na presente pesquisa, um dos focos foi a expressão verbal do sujeito, e para que todos os detalhes fossem registrados, optou-se pela gravação do áudio e sua posterior transcrição, que consta como um dos anexos ao final.

Outro princípio fundamental para a observação psicanalítica é o da continuidade genética, que diz que a constituição do sujeito se dá em graus a partir de fases antecedentes, embora esse ritmo não seja uniforme, inclui crises definidas, tais como aprender a falar ou andar. Ou seja, a constituição do sujeito não é uniforme, mas é resultado de muitos fatores que vêm sendo alcançados conforme crescimento e amadurecimento físico e psíquico. Esse item terá um destaque no desenvolvimento dessa pesquisa, pois se considera que estudar o processo de constituição do sujeito é determinante para compreender suas manifestações. Logo, compreender como um sujeito se

constitui, bem como os conflitos e crises que enfrenta desde o início de sua vida, mostrar-se-ão pertinentes à análise da etapa empírica desse trabalho.

2.1 Sujeito

A seleção do sujeito para estudo de caso seguiu os seguintes critérios de inclusão: idade entre 5 e 8 anos de ambos os sexos; com autorização dos pais ou responsáveis legais através do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido (de acordo com o art. 8 do Código de Ética Profissional do Psicólogo; vide Anexo); e capacidade de se expressar de forma clara, sem comprometimentos graves de linguagem.

Pensando na revisão bibliográfica realizada no item *Introdução* deste trabalho, a seleção do sujeito contou com mais um critério, de haver algum grau de proximidade entre pesquisadora e sujeito. Relembrando que, de acordo com pesquisa feita por Schneider e Torossian (2009), é importante que a introdução do recurso de mediação de leitura se dê a partir do conhecimento do adulto de que o a criança tem capacidade de operar simbolicamente na elaboração de conflitos. Ademais, as autoras recorrem a outras pesquisas para salientar “a importância de se ter conhecimento sobre os conflitos da criança, seu processo maturacional e seu meio cultural” (p. 141) ao optar pelo uso desse recurso.

Embora a escolha do sujeito tenha se baseado em tais critérios, é importante ressaltar que, apesar da criança e pesquisadora se conhecerem, essa relação não tem grau de parentesco, bem como não há um convívio frequente, o que justificou a necessidade de uma entrevista inicial com a mãe para coletar dados da história e do presente da criança (ver adiante, no subitem 3.2). Deste modo, o sujeito selecionado foi uma menina, L., 5 anos e 10 meses (ver capítulo 4).

2.2 Instrumentos

Foram utilizados livros infantis previamente selecionados, de acordo com os critérios levantados pelo Instituto Fazendo História (vide o subitem *procedimentos*) e um gravador de áudio, que registrou o que foi falado nos encontros. Além disso, foram oferecidos materiais como, papéis, lápis e lápis de cor para a realização de desenhos durante o encontro (ver item 2.3 Procedimentos).

Apresenta-se, abaixo, a lista de livros que foram selecionados e oferecidos à criança, com destaque àqueles que foram lidos durante os encontros:

NOME DO LIVRO	AUTOR	EDITORA
A Árvore Generosa	Shel Silverstein	Cosacnaify
A Descoberta de Roberta	Cristina Von	Callis Editora
A Festa no Céu	Angela Lago	Melhoramentos
Adivinha Quanto Eu Te Amo	Sam McBratney	WMF Martins Fontes
Adonis	Blandina Franco	Companhia das Letrinhas
As Cocadas	Cora Coralina	Global Editora
As Fabulosas Fábulas de Iauaretê	Kaká Werá Jecupé	Editora Peirópolis
Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque	José Olympio Editora
Como Começa?	Silvana Tavano	Callis Editora
Como Contar Crocodilos	Margaret Mayo	Companhia das Letrinhas
Contos de Fadas Clássicos	Helen Cresswell	Martins Fontes
Depois do Forão Felizes para Sempre	Ilan Brenman	Callis Editora
Ledazeda	Mahyra Costivelli	Grão Editora
Lino	André Neves	Callis Editora
Lúcia Já-Vou-Indo	Maria Heloísa Penteado	Editora Ática

Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado	Editora Ática
Meu Primeiro Livro de Contos de Fadas	Mary Hoffman	Companhia das Letrinhas
O Grúfalo	Julia Donaldson e Axel Scheffler	Brinque-Book
O Livro do Planeta Terra	Todd Parr	Panda Books
O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado	Don e Audrey Wood	Brinque-Book
Onde Vivem os Monstros	Maurice Sendak	Cosacnaify
Papai!	Philippe Corentin	Cosacnaify
Pimenta no Cocuruto	Ana Maria Machado	FTD
Quando Mamãe virou um Monstro	Joanna Harrison	Brinque-Book
Rápido Como um Gafanhoto	Don e Audrey Wood	Brinque-Book
Vai Embora, Grande Monstro Verde!	Ed Emberley	Brinque-Book

2.3. Procedimentos

Primeiramente, houve a seleção de um sujeito, conforme descrito anteriormente. Em seguida, houve um primeiro contato com a família via telefone, no qual demonstraram interesse em participar. Posteriormente, agendou-se uma entrevista com a mãe para explicitar os objetivos, procedimentos e autorização da inclusão da criança na pesquisa. Ademais, realizou-se uma conversa inicial acerca da criança, que buscou coletar informações que permitiram conhecer um pouco de sua história e de sua família (vide subitem *sujeito* deste trabalho).

Após a entrevista inicial, houve uma seleção dos livros que foram oferecidos nos encontros, baseando-se em quesitos expostos adiante pelo Guia de Mediação Leitura do Instituto Fazendo História, e também, pelas informações obtidas através da revisão bibliográfica. Assim como apontado por

Gutfreind (2010), a pesquisadora também concorda com a qualidade que a literatura infantil contemporânea pode apresentar, retirando dos contos de fadas clássicos o caráter exclusivo de recurso terapêutico.

A autora francesa Geneviève Patte, em seu livro “Deixem que leiam” (2012), discorre em um dos capítulos sobre a difícil tarefa de escolher livros. Essa dificuldade está atrelada ao fato de que a escolha e oferta de livros é quase sempre feita pelos adultos que a rondam, a exemplo, os pais e professores. Deste modo ela fica submetida a tal ação, que pode ser permeada por critérios como, facilidade (livros que tem grande oferta e em lugares de vivência contínua, como supermercados); preço baixo; oferta massiva das editoras; livros-presente (apelo visual – capa, tamanho, recursos interativos); livros que ocupam a criança (pintar, atividades), entre outros. Ou seja, muitas vezes não há uma análise crítica do material a ser adquirido e ofertado às crianças, podendo acontecer da criança estar sempre em contato com “textos de linguagem desbotada, imagens banais e tramas totalmente sem graça” (p. 86).

Isso implica na necessidade de uma seleção criteriosa, já que a oferta de livros infantis sofreu um *boom* nos anos 70 e 80, de acordo com Machado (2011). Entretanto, deve-se ressaltar que, segundo a autora, a literatura infantil brasileira é considerada um setor de excelência cultural, sendo reconhecida por prêmios internacionais.

Para a seleção dos livros utilizados na pesquisa, usou-se como referência critérios levantados pelo Instituto Fazendo História. O Guia de Mediação de Leitura propõe que o critério mais importante na composição do acervo seja a diversidade, pois parte da premissa de que os seres humanos são diferentes e, portanto, o interesse, gosto, sentimentos e identificações como as histórias, serão variados. A diversidade está em todos os quesitos de um livro, material, forma, estrutura, texto, ilustrações, entre outros.

Outro critério muito importante para a escolha dos livros a serem oferecidos é a qualidade, que pode ser analisada a partir de quesitos como: tema abordado (é universal, muitos leitores podem se identificar? Ou é específico?); trama (existe início, meio e fim? O leitor consegue

compreender?); texto (é bem escrito?); ilustrações (são criativas? Bem feitas? Chamam a atenção? Se relacionam com o texto?); emoções (desperta emoções?); curiosidade (convida o leitor? Desperta curiosidade?). É possível, também, buscar livros a partir de editoras já conhecidas por boas histórias, e também pode haver a busca a partir do mesmo autor. O interesse por temas levantados no grupo ou com o indivíduo ouvinte também pode ser levado em conta na escolha dos livros.

Após escolha criteriosa, foi marcado o primeiro encontro de mediação de leitura com L. Foram realizados 3 encontros, cada um com cerca de 1 hora de duração. Os encontros se estruturaram da seguinte forma: 1) momento inicial, em que foi conversado sobre a proposta e pedido um desenho livre; 2) ofertou-se uma variedade de livros, retirados da lista de livros previamente selecionada, para a escolha de 2 ou mais histórias a serem lidas no encontro; 3) finalização do encontro com o pedido de outro desenho livre para viabilizar a expressão e a verbalização do sujeito.

O desenho foi tomado como uma possibilidade de expressão da criança, dado que ela se expressa melhor através da linguagem pré-verbal. Durante a busca por pesquisas, o desenho mostrou-se uma escolha eficaz e facilitadora (Teixeira, 2007; Gutfreind, 2010; Soares, 2011). Para Gutfreind (2010), o desenho pode funcionar como um mediador que auxilia as crianças no enfrentamento de suas angústias e seus desafios. Esse mesmo autor, que utilizou desenhos em sua pesquisa, ressalta que esse instrumento tem grande potencial para medir e acompanhar os benefícios que a utilização do conto pode trazer, permitindo verificar se a criança construiu representações conscientes e inconscientes em relação ao conto à medida que são interiorizadas.

De acordo com Aberastury (1982), o desenho da criança é uma ferramenta utilizada no campo da investigação analítica. Ela sugere que o desenho seja feito livremente e diz, também, que o analista pode fazer algumas interrogações – caso não compreenda algo expresso –, desde que não sejam excessivas. Além disso, a autora afirma que papel, lápis e lápis de cor devem ser disponibilizados, pois a criança entre cinco e doze anos os utiliza para

comunicar-se, e expressar-se, no campo da linguagem pré-verbal, a qual podem agregar palavras ou gestos que têm o valor de associações livres.

Os encontros ocorreram na casa do sujeito e tiveram como base a metodologia utilizada pelo Instituto Fazendo História de mediação de leitura. Essa escolha partiu do pressuposto de que parte dos benefícios das histórias está na relação com aquele que o lê (Gutfreind, 2010; Caldin 2004).

A metodologia adotada pelo Instituto na atuação em serviços de acolhimento inclui a oferta de livros previamente escolhidos em um ambiente agradável e estimulante. A mediação de leitura se dá a partir das solicitações feitas pelo(s) ouvinte(s) e por títulos escolhidos pelo mediador. Apesar de se manter atento ao enredo do livro, o leitor permanece aberto para acolher e escutar como a história toca cada um, ouvir associações, comentários e perguntas. Tais técnicas visam contribuir para fazer da leitura um momento prazeroso, retirando o peso da obrigação que muitas vezes é inserido pela escola ou pela família.

De acordo com o Guia de Mediação de Leitura, as histórias podem fazer com que o ouvinte se identifique com alguma personagem, se emocione com algum tema, ou desperte uma recusa. Por isso, é importante que a mediação de leitura venha desacompanhada de expectativas acerca de que a história levante este ou aquele sentimento, é importante que haja uma abertura para que o ouvinte se expresse e, caso isso aconteça, deve haver um acolhimento da fala. De qualquer modo, existe uma troca de experiências, sentimentos e afetos, seja de forma mais aberta e profunda, seja por meio de ações, desenhos e até mesmo pelo silêncio, onde ocorre um movimento interno. Acrescenta-se que a mediação de leitura pressupõe um leitor disponível ao encontro com o outro, a exemplo, um adulto que lê para uma criança. Além de representar um modelo de ação, o adulto leitor apresenta-se também como ouvinte daquilo que a criança expressa a partir da leitura.

Ao final, houve uma conversa com a mãe, configurando um fechamento da participação na pesquisa. Foi lembrado o objetivo dessa pesquisa e um breve comentário acerca da participação da criança.

Considerando que a bibliografia apresentada demonstrou diversos usos, escolhas e efeitos da leitura de livros para uma criança, a análise que segue buscou constatar e compreender como isso ocorre em uma situação real. Os dados foram analisados a partir da escuta atenta das gravações e da articulação com os desenhos e exposição teórica. Ou seja, buscou-se uma compreensão dos fatores que estão em jogo durante os encontros.

Para articular a Psicanálise, a criança-sujeito e os encontros, a análise foi separada em três capítulos. O capítulo 3 aborda a constituição subjetiva de acordo com a Psicanálise, pensando, primeiramente em uma criança genérica e em processos universais. Em seguida, o capítulo 4 tem como foco a criança-sujeito dessa pesquisa, pautado principalmente pelos dados de sua história, obtidos através da entrevista inicial com a mãe. O capítulo 5, por sua vez, busca fazer a articulação dos capítulos anteriores, guiada pelo que se mostrou nos encontros com a criança, e confrontando com o que a bibliografia diz sobre o tema, apresentado na Introdução.

3 A CRIANÇA, SUJEITO DA PSICANÁLISE

“O que me espera ‘ali’ não é uma Verdade profunda com a qual devo me identificar, mas uma verdade insuportável com a qual devo aprender a viver”

(Slavoj Žižek)

Para que seja possível realizar uma análise que articule o material coletado nos encontros com a criança, com a teoria Psicanalítica, como se propõe essa pesquisa, faz-se necessário compreender como a Psicanálise entende esse sujeito. Bernardino (2006) propõe que o grande mérito de Freud ao iniciar a Psicanálise foi o de desvincular a noção de criança como um adulto em potencial e dar a ela lugar de sujeito de desejo, admitindo que existe um funcionamento próprio que determinará muito do adulto que se tornará.

O bebê humano tem uma característica que é fundamental para a sustentação da Teoria do Sujeito em Psicanálise: a condição vulnerável da espécie no início da vida, também chamada de prematuridade da raça; ou seja, o recém-nascido humano passa por um período de dependência total de um Outro, que diz respeito à sua chance de sobrevivência. É a partir dos cuidados essenciais que receberá de um cuidador que se estabelecerá uma relação que poderá garantir a qualidade da sua vida orgânica e psíquica, assim como nos diz Bernardino: “Por um lado, há um organismo dotado de uma natureza. (...) Por outro lado, há o campo Simbólico, a *cultura*, esta organização que se traduz em uma estrutura de linguagem que captura este organismo” (BERNARDINO, 2006, p. 27).

É importante ressaltar que o exercício dessa função desejante não é exclusivo da mãe como um personagem presente, tampouco sua presença garante a construção de um lugar simbólico. Por isso, Faria (2010) destaca o uso da nomeação *grande Outro*, embora saliente que a presença da mãe costuma ter um papel fundamental.

Bernardino (2006) afirma que, para que o processo de constituição do sujeito ocorra, e que o “filhote” se humanize apropriando-se do corpo e da linguagem, deverá se afastar da sua origem orgânica. Assim, os conceitos

explicitados a seguir trarão à tona marcos essenciais para que ocorra a constituição de um sujeito.

3.1 Relação mãe-bebê

Ao cuidar do bebê, o adulto erotiza seu corpo e o investe libidinalmente, bem como dá significado às manifestações de desconforto expressas, que podem trazer satisfação ou não das suas necessidades. Por exemplo, o choro, que é interpretado como fome e lhe dão o peito, fazendo com que o choro cesse. A incidência de um novo choro trará novas significações por parte da mãe, que podem acalmar a criança. Essa significação dada pela mãe coloca a criança numa posição de assujeitamento ao Outro, “pois a satisfação de suas necessidades depende completamente da forma como seu grito é recebido e significado pela mãe” (FARIA, 2010, p. 48).

Esse assujeitamento ao Outro materno, que satisfaz todas as suas necessidades, dá a mãe um caráter onipotente, pois todas as reclamações dependem da ação do Outro para serem atendidas. Faria diz que, ao contrário do que se pensa, a onipotência não está na criança, e sim na mãe. Essa suposição implica na relação mãe-bebê à medida que o sujeito interpreta a satisfação como onipotência materna e a ausência de satisfação como recusa da onipotência. A suposição da onipotência supõe também um dom materno, que medeia a relação que a criança tem com o objeto de satisfação.

Todavia, a constituição do sujeito não começa nos cuidados primordiais, mas sim nos períodos antecedentes ao nascimento, como a gravidez, e constituição da psíquica da sua mãe, que possibilitará que ela o deseje.

O desejo da mãe pelo seu bebê é fruto da situação edípica vivenciada pela mulher na sua infância, pois aparece como um modo de remediar a ferida narcísica feminina causada pela ausência do falo. A sensação de completude a partir da ilusão de ter o falo perdido na infância abre espaço psíquico para que se projete a possibilidade de ter, naquele bebê, outras coisas que lhe foram negadas quando criança. A *ilusão materna* é fundamental para que haja uma

construção de um laço afetivo entre a dupla e possibilitará a constituição do bebê como sujeito. (CABASSU, 1997).

Nesses tempos iniciais da vida do *infans*, ou seja, aquele que ainda não entrou no campo da linguagem, o papel do grande Outro se faz essencial para que, através das significações atribuídas, as manifestações do bebê adquiram significado e permitam que ele se identifique com o lugar que lhe é dado, de fala da mãe. Portanto, uma palavra proferida à mãe chega igualmente ao seu bebê. Essa ligação importante entre bebê e mãe também está associada no futuro ao Complexo de Édipo da criança, pois fazem da mãe o primeiro objeto de amor da criança, e é por essa via que a problemática edípica se desenvolverá (ZORNIG, 2008).

3.2 A sexualidade infantil

Para Freud, a sexualidade não é uma característica adulta, que surge na puberdade, ela é, de maneira diferente, presente e essencial à constituição psíquica desde o início da vida. De acordo com Zornig (2008), a importância da psicanálise ao introduzir a sexualidade infantil no discurso do saber, foi sua retirada do aspecto normativo e regulador, como algo temido e que devia ser reprimido. A sexualidade tira a criança do registro puramente biológico e a introduz num campo de significações através do outro disponível.

Segundo Freud (1905) os cuidados iniciais feitos à criança contribuem por erotizar o corpo da criança e criar zonas erógenas que a proporcionam prazer. Tendo o corpo da criança sido cuidado, erotizado e tendo experienciado prazer por meio de satisfações de suas necessidades, esse corpo se torna fonte de prazer e, portanto, a insere no campo da sexualidade. Ou seja, inicialmente, essa sexualidade está ligada a autopreservação. Freud caracteriza essa sexualidade infantil como *perverso-polimorfa*, já que seu fim não é o da procriação e as fontes de prazer são muitas.

Algumas dessas zonas erógenas ficam especialmente marcadas devido a importância que adquirem para a criança: boca, ânus e genitais. A boca tem um papel especial na satisfação da experiência de amamentação,

caracterizando essa como a fase oral; em seguida, o ânus adquire importância no período do controle esfinteriano, caracterizando a fase anal; depois, os genitais, quando surgem manifestações de masturbação infantil na fase fálica. É nesse momento, durante a fase fálica, que emerge o *Complexo de Édipo* - crise universal que reorganiza a sexualidade do sujeito.

3.3 Complexo de Édipo

Freud inicia sua teorização do Complexo de Édipo com o modelo masculino. Durante a fase fálica, o menino manifesta intensa atividade masturbatória, fazendo com que as pessoas a sua volta reprimam esse ato. Entretanto, inicialmente, essas ameaças não têm efeito e são desconsideradas por ele; somente quando ele percebe a diferença anatômica entre os sexos, ou seja, a ausência do pênis no corpo da menina, ele teoriza sobre essa ausência considerando que ela o tinha, mas que lhe foi retirado como punição de suas ações. Temendo perder também esse objeto tão importante na obtenção de prazer, o menino sente a ameaça real e instala-se assim o *complexo de castração* (FREUD, 1925).

Entretanto, de acordo com Faria (2010), posteriormente, Freud retoma a ideia da castração como algo que atingirá o menino, seja pela visão dos genitais femininos ou pela própria ameaça, que passa a ter efeito, mesmo sem a visão concretizada. De qualquer modo, a castração passa pelo momento inicial de negação, e posteriormente, passa por uma ressignificação a partir da ação de um novo elemento. Faria descreve:

“A articulação desses dois elementos produz um efeito de significação da questão da falta enquanto castração. É, portanto, a ordenação da problemática da falta que marca a passagem da premissa fálica ao complexo de castração” (FARIA, 2010, p. 33).

É assim que, a partir do complexo de castração, entra em jogo a dinâmica presença-ausência que empurra a criança a lidar com a questão mais profunda que está por trás: o problema da *falta*. Ou seja, o pênis passa a significar

presença ou ausência. Para resolver essa situação, o menino se vê implicado em se posicionar, assim sendo, abre mão da atividade masturbatória e afasta-se do seu objeto de amor, a mãe, supondo que assim preservará seu pênis. Logo, acredita-se que nesse momento, o menino encontra-se imerso em um “conflito entre seu interesse narcísico nessa parte de seu corpo e a catexia libidinal de seus objetos parentais” (FREUD, 1924). Normalmente, a primeira opção acaba vencendo, sendo o complexo de castração o elemento decisivo para que o complexo de Édipo seja solucionado.

A partir do triunfo da norma sobre o desejo do menino é que o ego introjeta a autoridade externa, possibilitando a formação do núcleo do *superego*, que garante a proibição do incesto. O retorno das pulsões libidinais para o ego são dessexualizadas e sublimadas, transformadas em afeição, o que permite a *identificação* do menino com o pai, já que ele é considerado, assim como o menino se vê, possuidor do falo. O processo constitui uma interrupção das funções sexuais da criança, dando início ao *período de latência*. Esse período permite que a criança direcione seu interesse a outras atividades sem cunho sexual, como a socialização e a cultura. É, portanto, esse momento que marca a transformação do menino de perverso-polimorfo para um ser de cultura.

O complexo de Édipo para a menina traz alguns enigmas a mais para Freud, tal como a dupla passagem - de zona erógena e de objeto - que tem que enfrentar, e por isso, conclui que não é possível fazer a transposição do modelo masculino à menina. É por isso que, nos textos “Sexualidade Feminina” (1931) e “Feminilidade” (1932) Freud compõe o Édipo da menina em duas etapas. (FARIA, 2010).

No caso da menina, o temor não está na possibilidade de ser castrada, mas sim na constatação de não ter o pênis. A ausência do objeto tão valorizado leva a menina à decepção, e consequentemente a uma inveja do pênis. É esse o efeito do complexo de castração na menina.

A menina atribui à responsabilidade de não possuir o falo à mãe, o que a faz se afastar do seu primeiro objeto de amor e investir libidinalmente no pai,

como àquele que pode lhe fornecer bebês. Os bebês surgem aqui, como substitutos simbólicos da ausência do pênis. Freud afirma:

“o desejo que leva a menina a voltar-se para seu pai é, sem dúvida, originalmente o desejo de possuir o pênis que a mãe lhe recusou e que agora espera obter do pai. No entanto, a situação feminina só se estabelece se o desejo do pênis for substituído pelo desejo de um bebê, isto é, se um bebê assume o lugar do pênis, consoante uma primitiva equivalência simbólica” (FREUD, 1932, p. 157).

Deste modo faz-se aqui uma distinção importante entre o Édipo feminino e o masculino. Para o menino, como descrito anteriormente, o complexo de castração provoca a saída do complexo de Édipo pela escolha narcísica que faz com medo de perder o pênis. Já nas meninas, a suposição de ser castrada e a inveja do pênis marcam a entrada dela na situação edípica.

Faria (2010) descreve o enigma de Freud para postular a saída da menina do complexo de Édipo. A hipótese é que a menina tenta compensar a renúncia ao pênis deslizando seu desejo para obtenção de um bebê do pai, numa equação simbólica. Como esse desejo de receber o bebê do pai nunca é realizado, ela o abandona lentamente, permanecendo apenas com o desejo da maternidade. É então na realização da maternidade que estaria uma das possibilidades de solução do complexo de Édipo. As outras possibilidades seriam a incidência da castração como algo insuportável, o que levaria ao abandono da atividade sexual; e, a continuidade da esperança de ter em pênis, constituindo-se um complexo de masculinidade.

Entretanto, a autora relembra que o temor da perda presente no menino também é encontrado na menina sob a forma de medo da perda do amor. Essa ameaça externa faria com que se estabelecesse um superego e que se interrompa a organização genital infantil.

Faria problematiza o Édipo feminino postulado por Freud à medida que permanecem atreladas a questão anatômica e o problema da identidade sexual. O que acarreta na suposição de Freud de que as mulheres teriam um superego menos rígido bem como sua entrada na cultura não seria tão

marcada. Esses argumentos serviriam para justificar alguns comportamentos em relação a mulher vigente na época, tal como justificar o menor senso de justiça da mulher e maior sentimentalismo.

Lacan, ao construir sua teoria sobre o complexo de Édipo, usa como base a obra de Freud na sua essência, embora o produto final se componha distante do postulado por Freud, na medida em que articula o Édipo à função simbólica do pai, o que traz “maior precisão teórica à interdição que recai sobre o desejo incestuoso da criança pela mãe” (FARIA, 2010, p. 44). Esse processo se dá de três formas: 1) deslocamento da função do pai para o centro da questão edípica; 2) vivência de três tempos lógicos, que não se desenvolvem de forma cronológica (não que esse fator não tenha importância), mas que necessitam de certa disposição de elementos para dar continuidade ao tempo seguinte; 3) distinção dos campos imaginário e simbólico oferecendo uma relação mais clara entre os dados anatômicos e seu valor simbólico para o sujeito.

Para pensar os tempos do Édipo propostos por Lacan, é necessário entender o *estádio do espelho*, já que este processo permitirá a *alienação* fundamental no Outro materno. De acordo com Fink (1998), embora a alienação seja o passo inicial na constituição psíquica, esse passo envolve a escolha do próprio desaparecimento, pelo sujeito. Entretanto, o desaparecimento é temporário, e diz respeito ao lugar que ocupará na ordem simbólica:

“A alienação representa a instituição da ordem simbólica – que deverá ser realizada novamente por cada novo sujeito – e a atribuição de um lugar ao sujeito nessa ordem. Um lugar que ele não ‘detém’ ainda, mas um lugar designado para ele, e para ele apenas” (FINK, 1998, p. 74-75).

Quanto ao *estádio do espelho*, o trabalho “Os efeitos da palavra sobre o olhar dos pais, fundador do corpo da criança” de Marie-Christine Laznik (2011), traz o esquema óptico sugerido por Bouasse em que com a utilização de um espelho côncavo e uma posição específica, o observador veria simultaneamente o objeto real e a imagem real formando uma unidade.

Modificando alguns elementos, tal como um espelho plano no lugar do côncavo, Lacan propõe o momento em que:

“o sujeito, ainda *infans*, se reconhece jubilaricamente na imagem que lhe é proposta. E nós vimos que esta imagem especular que ele obterá assim, imagem de si mesmo enquanto outro, será sua experiência de unidade corporal e da sua relação com os semelhantes” (LAZNIK, 2011, p. 136).

A ideia apontada por Laznik, com base na teoria lacaniana, é que a constituição corporal do bebê como uma unidade integrada só é possível a partir do olhar do Outro, e para isso, é necessário que “o aparelho psíquico da mãe seja capaz da ilusão antecipadora, quer dizer, que ele veja o que não está lá” (LAZNIK, 2011, p.138). Partindo desse princípio, o bebê busca sua imagem especular no espelho e ao se direcionar a quem o sustenta, recebe pelo olhar daquele que o ama a confirmação desta imagem.

Na teoria freudiana, o estágio do espelho estaria situado na passagem do autoerotismo (pulsões atuando de forma dispersa) para o narcisismo. Esse momento permite que o corpo do bebê passe de um corpo apenas orgânico e fragmentado para se formar como imagem de unidade a partir do Outro materno. “É dessa forma que a mãe, como metáfora do espelho, fornece à criança o ponto de partida para uma primeira e rudimentar identificação” (FARIA, 2010, p. 46).

É, portanto, nesse momento, que se situa o **primeiro tempo** do Édipo em Lacan, na primeira relação de realidade vivida pela criança através da mãe. Ressalta-se mais uma vez, que, aqui, a mãe é entendida como o grande Outro, aquele que faz a função materna de cuidados essenciais no início da vida do bebê e ultrapassa o campo da satisfação das necessidades para abarcar o campo desejante.

O primeiro tempo do Édipo é caracterizado, portanto, por essa relação intrínseca, em que a criança espera a potência de satisfação, vinda do Outro onipotente. Aqui, a noção de falta é apresentada como *frustração*, pois o sujeito só consegue compreender a falta do objeto como recusa do dom pelo Outro, e

não pela falta real do objeto. Lacan atribui esse momento como “origem da dialética da frustração” (FARIA, 2010).

Relembrando Freud na questão da construção da feminilidade, o bebê seria para a mulher uma completude do que lhe falta, a possibilidade de ter o falo. Faria aponta que Lacan corrobora com essa ideia na medida em que diz que essa identificação fálica causa uma oposição do lugar da criança, um curto-circuito: lhe dá condições de passar de um corpo despedaçado para uma unidade corporal, porém lhe mantém num assujeitamento total à onipotência do Outro.

Esse panorama caracteriza a relação mãe-bebê como uma unidade em que quase não há distinção entre um e outro, pela via indidentificatória, em que a criança está identificada ao falo materno. Entretanto, Lacan introduz a ideia de que, mesmo nesse período, a relação não é dual e sim triangular – ou seja, Lacan introduz a relação triangular desde o início – considerando que é articulada pela presença do falo. O falo entra como um terceiro elemento porque ele já está instituído anteriormente como objeto do desejo materno.

Porém, é importante distinguir que Lacan afirma que nesse primeiro tempo do Édipo a criança é o falo da mãe, no sentido que está identificada imaginariamente ao objeto do desejo materno, tem a ilusão de ser. Cria-se aqui, também, a *ilusão* de uma relação dual, quando (como já explicado acima) na verdade é, desde o início, tripla. Portanto, nesse primeiro tempo, o falo ainda está no campo do *imaginário*, não ocupando ainda o lugar de estatuto de objeto simbólico. Essa transição dar-se-á ao longo dos três tempos do Édipo. Porém, relembramos que para a mãe o falo já ocupa o campo simbólico, o que faz com que seja possível dizer que a linguagem – o simbólico – é anterior à criança, e que, portanto, sua entrada nesse campo será marcada pela relação do Outro materno com o simbólico – embora não será definida pela mesma, pois ali estarão em jogo outras particularidades (FARIA, 2010).

Ademais, a autora aponta que, do mesmo modo que a linguagem antecede a criança, o pai também está presente antes que a criança o perceba como presente. A ilusão que ela tem de uma relação dual não a faz perceber a tríade que opera ainda cedo de forma velada, através do Outro materno.

“Nesse sentido, o valor que o complexo de Édipo tem é o da transmissão. A transmissão de um nome – o do pai – que se faz, como veremos a seguir, pelas vias do desejo materno” (FARIA, 2010, p. 59).

Deste modo, o primeiro tempo, embora muito estruturante, deve ser superado, para dar continuidade a uma vida psíquica saudável, e isso só é possível na passagem para o segundo tempo.

Para a criança superar a condição de falo da mãe, e entrar no **segundo tempo** do Édipo, é necessário perceber que ela não pode ser o falo da mãe, pois essa não o possui. Assim, ocorre uma primeira castração, no caso a castração atinge a criança através do valor que a castração materna adquire. Logo, “entendemos, dessa forma, que se trata dos efeitos da falta no Outro sobre a própria criança, e não de algo que se efetiva nesse sujeito que a mãe é” (FARIA, 2010, p. 61). Assim, o que incide na criança é também a falta, e, portanto, sua retirada da identificação imaginária ao falo, ou seja, uma dupla incidência da castração.

Em termos práticos, isso ocorreria na falta real da mãe, ou seja, não só na não-presença da mãe, mas também na percepção de que há, para a mãe, outros objetos de desejo além da criança. Instaura-se aqui a possibilidade de questionamento por parte do sujeito de que a mãe deseja algo que não à ela mesma, dialetizando sua posição. Além disso, a ausência da mãe abrirá a possibilidade de simbolização dessa falta pela criança, ou seja, buscar representar de algum modo o objeto quando este lhe falta. Em comparação à Freud, e como exemplo, esse momento corresponderia à descrição do jogo do *fort-da*, quando, ao jogar e puxar o carretel, a criança buscava compensar o desprazer que sente na ausência da mãe.

Enquanto no primeiro tempo se operava a alienação, no segundo se opera a *separação*. Para Fink (1998) para que a separação se concretize, é necessário que a mãe mostre sinais de incompletude e falibilidade, ou seja, “o Outro materno deve demonstrar que é um sujeito desejante (e dessa forma também faltante e alienado), que também se sujeitou à ação da divisão da linguagem” (FINK, 1998, p. 76).

Segundo Faria (2010), nesse segundo tempo ocorre, então, a passagem da frustração à *privação*, ou seja, enquanto no primeiro tempo a relação da criança era com o Outro onipotente, no segundo a relação é com o Outro faltante, desejante. Essa relação característica do segundo tempo é simbólica, pois se dá de fato no real, existe a falta, e só assim se faz a necessidade de simbolizá-la.

Nessa falta entra o pai do segundo tempo, um pai privador, pai que castra. Há aqui a transmissão de uma dupla mensagem em relação ao papel do pai, tanto na interdição do incesto como na ruptura da relação com o Outro materno. Deste modo, o pai caracteriza-se como o representante de uma interdição, pela responsabilidade que lhe é atribuída pela criança pela abertura que ocorre na sua relação com o grande Outro.

Faria aponta que, inicialmente, essa representação é feita no plano imaginário. Concebe-se, imaginariamente, um pai privador, cuja lei é de interdição da mãe, não necessariamente tendo ligação com o pai real. Portanto, o pai proibidor é uma interpretação feita pela criança para evitar lidar com o enigma do desejo materno, colocando-o, imaginariamente, como responsável pela interdição do incesto. Deste modo, se no primeiro tempo o pai era velado, nesse segundo ainda não é totalmente revelado. É pelo discurso da mãe que se instaura a entrada do pai, já que ela também é submetida a uma lei, e, assim, podemos dizer que, bem como o falo e a linguagem, a lei é também anterior ao sujeito. Nesse sentido, Nasio (2007), assevera:

“No complexo de Édipo, o status do pai é o de uma metáfora: ele é o significante que vem no lugar de outro significante. O significante “pai” vem no lugar do significante “desejo da mãe”. O pai significa o desejo da mãe” (NASIO, 2007, p. 139).

É no **terceiro tempo** do Édipo lacaniano que se ordena a sexualidade humana. Aqui o pai aparece como permissivo e doador, como detentor do falo. No terceiro tempo, não apenas o pai é possuidor do falo, como também pode dá-lo, é um pai potente. Essa diferença entre o segundo e o terceiro tempo está na seguinte ideia: no segundo tempo, o falo representa a onipotência paterna, pois está no campo do imaginário; no terceiro tempo, o pai tem e pode doar,

percebe-se então o falo como objeto simbólico. É característica do falo a possibilidade de circular simbolicamente nas dinâmicas relacionais, alternando entre presença e ausência. Sendo essa sua característica, pode ser dado tanto à mãe quanto à criança, deixando de ser um investimento imaginário o pai onipotente privador, ou seja, opera-se aqui a mudança do *ser* para o *ter* (FARIA, 2010).

Para pensar em como se dá essa transição, Faria retoma a importância da alternância do par presença-ausência. Se no segundo tempo enfatizou-se a ausência, no terceiro há um retorno da presença materna, já que, ao se fazer ao retorna à criança, a faz pensar que sua ausência na busca do objeto de desejo não obteve sucesso, ou seja, o objeto não estava lá, junto ao pai, caso fosse, não haveria porque retornar. O desejo materno mantém-se vivo. Logo, a autora nos diz que o movimento de presença e ausência,

“oferece à criança a possibilidade de situar um objeto ligado ao enigma do desejo materno – por isso ela se ausenta – ao mesmo tempo em que o situa como algo que não preenche esse desejo completamente – por isso ela volta para a criança que, afinal, percebe-se dando também à mãe alguma satisfação” (FARIA, 2010, p. 77).

Assim, o falo é entendido como algo que pode ser dado à mãe pelo pai, e se a mãe o busca, pode a criança desejá-lo também. Aqui, se instaura o falo como objeto simbólico, algo buscado por completar a falta, mas que ao mesmo tempo não satisfaz essa falta completamente. Não só o falo é concebido simbolicamente como também o pai, que é o detentor do falo e dá conforme a lei, ou seja, está em condição de portador e de suporte da lei; engendra-se assim como função simbólica: “o pai é um pai simbólico” (LACAN *apud* FARIA, 2010, p. 78).

Para Fink (1998), o advento do sujeito, não mais como potencialidade que espera ser preenchido, mas como sujeito desejante, seria resultado da metáfora paterna. Também como consequência do rompimento da relação mãe-bebê, é o surgimento do *objeto a*, assim como nos mostra o autor:

“O objeto *a* pode ser entendido aqui como o *resto* produzido quando essa unidade hipotética se rompe, como um último

indício daquela unidade, um último resto dessa unidade. Ao clivar-se desse resto, o sujeito dividido, embora excluído do Outro, pode sustentar a ilusão de totalidade; ao apegar-se ao objeto a, o sujeito é capaz de ignorar sua divisão (...) Isso é precisamente o que Lacan classifica como fantasia” (FINK, 1998, p. 82-83).

Ao fazer a simbolização da metáfora paterna e do falo como significante circular, abre-se a possibilidade de saída do complexo de Édipo para a criança. Para o menino, essa abertura se instaura como possibilidade de identificação com o pai, na intenção de ter um falo. Para a menina, essa saída se dá no reconhecimento de que o homem é o possuidor do pênis, então sabe onde deve busca-lo. Nesse sentido, Nasio afirma, a respeito do processo do complexo de Édipo, que, é a partir de uma decepção: “a criança fica decepcionada ao saber que não é o Falo da mãe. Descobre que o objeto do desejo da mãe está no pai, não nela. Assim, é para o pai, detentor do Falo, que a criança se volta” (NASIO, 2007, p. 140).

Aqui, a teoria lacaniana reencontra com a teoria freudiana. A saída do complexo de Édipo levaria a construção da identidade sexual, na qual a menina buscaria o falo já que não o possui, e o menino suporia que o tem, identificando-se ao pai. Em ambos os casos, se dá início o período de latência, no qual a sexualidade de ambos adormecerá e despertará novamente apenas com a chegada da puberdade.

3.4 Aquisição da linguagem

Para entender a constituição do sujeito, especialmente em uma perspectiva lacaniana, a noção de linguagem se faz essencial, bem como, para a análise posterior do material coletado nos encontros com o sujeito dessa pesquisa. É principalmente o aspecto da linguagem que diferencia a espécie humana de outras espécies animais; seus efeitos precedem o nascimento do sujeito e organizam desde muito tempo o mundo que habitará. Em seu trabalho “Constituição psíquica e implante coclear: linguagem e psicanálise no Programa Espaço Escuta”, Rigamonti (2014) aborda a constituição psíquica em

crianças com deficiência auditiva e salienta que *linguagem* tem a ver com o processo de constituição psíquica e não exclusivamente com o falar, sendo a fala e a escuta vias para que o discurso do Outro materno incida no psiquismo da criança. Para Bernardino (2006) a linguagem é a estrutura na qual o ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante; sobre a estrutura da linguagem a autora afirma: “temos, então, uma gramática, um código, um sistema que foi desenvolvido e vem sendo transmitido de geração a geração” (p. 22).

Relembrando Lacan, Zotti (2012) afirma que o Homem é um ser de linguagem; desde que o bebê nasce está mergulhado em um mundo de palavras que o definem e que vão demonstrando a forma e o lugar que este ocupa na família e no mundo. Aos poucos, o bebê vai incorporando para si tais características que lhe atribuem e começa a se construir como sujeito, ser único, diferente dos demais e identificado à família onde nasceu.

“Assim a criança é introduzida na linguagem pelo Outro Primordial a partir de certos significantes primordiais que serão os encarregados de lhe dar um lugar no mundo (...) mais do que aprender a falar, o sujeito se constitui como efeito da linguagem enquanto é falado pelo Outro” (Diaz *apud* Rigamonti, 2014, p. 53).

A psicanálise descreve esse processo a partir do conceito de *identificação*, trazido por Freud, e de *estádio do espelho*, introduzido por Lacan e já apresentado anteriormente nesse trabalho. Assim, a constituição psíquica se dá pelo processo de alienação do bebê à imagem e ao discurso que o Outro apresenta dele. Isso é possível a partir da castração do Outro materno, que, como castrado, é desejante e pode ver no bebê a completude fálica. Rigamonti (2014) dá um enfoque particular na importância não apenas da mãe, mas do casal parental, ou seja, descaracteriza o Outro primordial da figura da mãe para dar lugar ao efeito fantasmático da união entre pai e mãe, ou entre as figuras de referência para aquela criança. O foco, portanto, está no lugar reservado à criança pelo discurso familiar, provocado pelo desejo proveniente da castração.

Esse primeiro momento, como apresentado anteriormente, ocorre no campo do Imaginário. O *Imaginário*, *Real* e *Simbólico* são as três instâncias

que dão conta das possibilidades de experiência subjetiva. De acordo com Vladimir Safatle (2007), o imaginário seria “um conjunto de imagens ideais que guiam tanto o desenvolvimento da personalidade do indivíduo quanto sua relação com seu meio ambiente próprio” (p. 31). Essa afirmação deve ser lembrada dentro do contexto da psicanálise, que tem como premissa a imparcialidade das percepções pelo sujeito, pois é o desejo que dá a intencionalidade das interações do sujeito com o ambiente. Por isso, para Lacan, diz-se que o Imaginário é fundamentalmente narcísico. Essa ideia tem como exemplo principal o estágio do espelho, no qual, a partir do narcisismo do Outro materno, o bebê se reconhece na imagem projetada e se apropria de sua unidade corporal. É, portanto, nosso registro de apreensão do próprio corpo e da realidade externa (BERNARDINO, 2006).

O próximo passo na constituição subjetiva, a entrada na linguagem, envolve sistemas mais complexos da experiência subjetiva. Safatle (2007) define o Simbólico como o “sistema linguístico que estrutura o campo da experiência”, e *linguagem* como “um modo de organização, de construção de relações, de identidades e de diferenças. Nesse sentido, ela fornece a condição de possibilidade para a estruturação de qualquer experiência social” (p. 43). O autor prossegue afirmando o caráter inconsciente desses sistemas, já que ao se relacionar com o mundo os sujeitos não tem consciência da determinação da estrutura sociolinguística.

Pensando na incidência do discurso do Outro para que o sujeito se constitua, Fink (1998) descreve esse Outro como uma linguagem estranha que aprendemos a falar e que popularmente a chamamos de língua materna, “mas que seria melhor ser chamada de ‘língua do Outro materno’: são o discurso e os desejos dos outros a nossa volta, na medida em que estes são ‘internalizados’.” (p. 28). O autor prossegue afirmando que a linguagem existe para além do sujeito, ou seja, existe para além de seu uso, pois o próprio sujeito também é usado por ela. A linguagem diz respeito à humanidade e, ao mesmo tempo em que constitui os indivíduos, é constituída por eles também.

Nesse sentido, as histórias são grande exemplo disso. As tradicionais, tais como contos clássicos, têm suas origens verbais, e foram sendo

modificadas ao longo dos anos, à medida que foram contadas. Não à toa Bruno Bettelheim (1980) defende seu uso acima de todas as outras, pois “nossa herança cultural encontra expressão em contos de fadas, e através deles é comunicada à mente da criança” (p. 21). Entretanto, como exemplifica Fink (1998), o uso que os sujeitos fazem da linguagem também a modifica e deixa marcas na história, como Shakespeare e o próprio Lacan. Desse modo, entende-se que não é o tempo de permanência na história, mas sim o uso da linguagem na transmissão dos conflitos humanos.

A ideia proposta por Lacan, de que a linguagem preexiste ao sujeito foi transformadora para a Psicanálise, pois demandou uma reorganização dos determinantes na relação do sujeito com o mundo. Assim como a linguagem preexiste, também a ordem simbólica está posta e demanda um posicionamento. Tais elementos que preexistem barram o sujeito no curso da natureza, e o convoca à passagem à cultura, portanto, Lacan denomina \$ como o sujeito atravessado pela linguagem. Faria (2010) explica:

“Se pensarmos no complexo de Édipo como a estrutura simbólica que dá ao sujeito condições de posicionar-se em relação à ordem da linguagem que o antecede, então estaremos considerando que não se trata da entrada à saída do Édipo, de uma passagem do gozo à interdição, mas que a interdição é decorrente da própria existência da linguagem que antecede o sujeito, e em relação à qual ele deve posicionar-se” (p. 122).

É, portanto, a passagem pelo complexo de Édipo que dirá como o sujeito se posiciona diante de um interdito que é colocado desde o início. Ou seja, a lei e a linguagem não foram impostas, elas sempre estiveram lá, o sujeito que é convocado a se posicionar diante delas. É pelos cuidados e discurso do Outro materno que o bebê recebe a linguagem e a lei, e cabe a ele subjetivar essa anterioridade lógica. O complexo de Édipo fornecerá os elementos necessários para que a criança faça essa articulação, especialmente o segundo tempo do Édipo, em que o sujeito constata a falta no campo do Outro, que também esteve presente desde o início na estrutura.

Essas pontuações provocam uma releitura dos três tempos do Édipo, no qual o primeiro tempo – a partir da instauração do segundo tempo – se torna mítico. Para o sujeito \$, aquele inscrito na linguagem, não há a possibilidade da relação de gozo com a mãe, pois a lei já estava presente no discurso materno. Ou seja, enquanto que para Freud o sujeito é interditado pela lei e deve abandonar o gozo inicial, para Lacan, a partir da anterioridade da linguagem, a lei sempre esteve colocada ao sujeito, e cabe a ele fazer a articulação da falta para inscrever-se no simbólico; o gozo sempre esteve perdido. Faria (2010) conclui dizendo que só há sujeito pela inscrição no campo da linguagem, mas que é, essa mesma, a barreira de acesso ao gozo: “se o gozo está interditado a quem fala, então a falta é estrutural, e o Édipo não impõe nada ao sujeito, ele só oferece os elementos por meio dos quais o sujeito pode ordenar esse dado estrutural da falta” (p. 124). O Édipo não seria então o trauma, mas a possibilidade de articulação da falta e da interdição do gozo. De acordo com Bernardino (2006), para Lacan, a precisão do complexo de Édipo é a sobreposição da cultura à natureza, levando o sujeito a regular sua sobrevivência e sua reprodução por um sistema simbólico, composto por leis, língua e cultura.

Faria relembra o caráter mítico apontado por Lacan acerca do complexo de Édipo. Discorre que a função que o mito adquire para cada sujeito é o que dá o seu valor, bem como a utilização de histórias para crianças, que se identificarão com a narrativa conforme cada subjetividade. O mito traz a solução de um impasse, diz a autora, do mesmo modo as histórias trazem a possibilidade de solução dos conflitos internos da criança, onde ela pode exercitar a onipotência através da linguagem.

Safatle (2007) contribui com uma pontuação importante para o conceito de Outro. Como já apresentado, o conceito de Outro na Psicanálise tem um caráter especial, e por isso é escrito com “O” (o maiúsculo), mas essa particularidade aumenta quando os fundamentos estão na teoria lacaniana. Portanto, os *outros* seriam aqueles presentes em qualquer interação social, empiricamente falando; já o *Outro*,

“é o sistema estrutural de leis que organizam previamente a maneira como o ‘outro’ pode aparecer para mim. (...) O Outro

pode, no entanto, ser representado por uma figura empírica que, por sua vez, representa a Lei. Daí porque Lacan falará, por exemplo, do Outro paterno, do Outro materno etc.” (SAFATLE, 2007, p. 44).

Slavoj Žižek (2010), diz que quando o sujeito adentra a ordem simbólica, o grande Outro estará presente em plano de fundo em todas as suas ações. Existe uma complexa rede de regras e pressupostos que regem a atividade da fala: regras gramaticais, compartilhar do mesmo mundo que o parceiro de conversa, regras que o sujeito segue conscientemente e inconscientemente e regras e significados que o sujeito não revela aos outros. Nesse sentido, o autor afirma que a linguagem é um presente perigoso, pois aceita-la significa se submeter ela.

Em suma, a entrada na linguagem e no simbólico representa, para a criança, um tipo de rompimento com a linguagem de repetição que veio dos outros parentais. Segundo Bernardino (2006), o sujeito terá que recalcar as marcas primordiais e falar por si próprio:

“enquanto seres que falam, somos todos divididos: por um lado somos falados, marcados pelas palavras destes Outros importantes para nós – memória que constitui o que Freud denominou nosso inconsciente – é a partir deste lugar que nos chega nossa enunciação. Por outro lado, falamos nossas próprias palavras, passamos a nos apropriar delas, fazemos enunciados e recalamos – isto é, enviamos para o inconsciente –, esta alienação no Outro que outrora vivenciamos” (p. 30).

O processo de aquisição da linguagem pressupõe etapas, em que antes de poder falar por si só, a linguagem vai habitar e marcar o sujeito, alienando-o; só depois ele terá a ilusão de dominar a linguagem, quando se opera a separação e o sujeito passa a se indagar sobre o desejo que ele pode ter uma existência simbólica própria. (Bernardino, 2006).

4 A CRIANÇA, SUJEITO DA PESQUISA

“Essa minha história é a de todos nós, que partimos, um dia, de um estado sem nome e vamos, aos poucos – com mãe e contexto, substitutos e mesmo alguma psicoterapia – ganhando um sentido narrativo”.

(Celso Gutfreind)

O primeiro contato com L., 5 anos e 10 meses, permitiu verificar que se trata de uma menina delicada e tranquila. Ao ouvir a proposta de atividade, demonstrou interesse em participar, e mostrou-se muito atenta as etapas que se seguiriam. “Agora você vai conversar com a minha mãe?”, “Você já vai fazer atividade comigo hoje?”, questionara a criança. Deste modo, foi autorizado o início da pesquisa.

De acordo com dados obtidos através da entrevista inicial com a mãe, J. L. foi planejada e o período da gravidez é lembrado como um momento bom, pois teve um papel de destaque, já que L. foi a primeira neta dos dois lados da família (materna e paterna), e J. foi muito “paparicada” (sic) por todos. O parto correu bem, exceto por um momento de susto quando da saída de L. da barriga através da cirurgia de cesárea, quando a bebê engoliu água e teve que ser levada rapidamente para a realização dos procedimentos necessários.

Durante sua estadia na maternidade, J. contou que se sentia bem, pois teve um bom acolhimento pela equipe médica, porém, quando foi para casa, relatou muita insegurança, o que a fez retornar ao hospital logo no primeiro dia em que esteve em casa, para tirar dúvidas e checar se L. estava bem. Como consequência dessa grande insegurança de J., principalmente no primeiro mês, sua mãe, avó de L., ficou hospedada em sua casa durante algumas semanas, para dar segurança e ajudá-la, e depois, ia diariamente visitá-la. Do mesmo modo, a irmã da mãe, tia de L., que é enfermeira, passava todas as noites em sua casa para “fazer um *check up*” (sic) na bebê.

L. passou seus primeiros meses de vida em um ambiente bastante fechado, circundado por diversas tentativas de controle no contato com o meio externo. J. afirmou que tinha medo que ela pegasse alguma doença e, por isso,

evitava receber visitas, abrir as janelas e sair. Do mesmo modo, J. tinha medo que acontecesse alguma coisa com ela e, por isso, L. ficava muito tempo no colo, ou seja, ficava pouco tempo sozinha, mesmo quando estava dormindo. Apesar disso, a mãe relata que durante a licença maternidade, que durou 5 meses, sentia “falta do mundo” (sic) de sair, trabalhar e conversar com outras pessoas.

Mesmo assim, quando J. voltou a trabalhar, relata ter sido difícil, e chorava muito, inclusive porque não conseguia tirar leite. Assim, L. não mamava enquanto sua mãe não chegava do trabalho. J. relata que seu marido, pai de L., a ajudava bastante, acordava junto e participava dos cuidados de L.

A transição de leite para comida foi demorada. J. conta que L. preferia leite à papinha, e não se alimentava muito bem, por isso manteve o leite materno de 3 em 3 horas até os três anos de idade de L. Esse fato influenciava diretamente na baixa qualidade do sono de L., pois a mãe relata que assim que tirou o peito L. passou a dormir a noite inteira quase todos os dias. J. confessa que gostava de amamentar a filha, embora tenha assumido que ficava “meio atordoada por causa do sono” (sic).

Já a transição da fralda para calcinha foi imposta pela necessidade da entrada na escola, com dois anos e sete meses. J. conta que, apesar de sua insegurança, foi fácil, e L. se mostrava tranquila. A fralda noturna continuou até os quatro anos, quando L. escolheu que não queria mais.

Apesar de ter revelado a melhora na qualidade do sono de L., após a saída do peito materno, J. conta que fica junto da filha na cama dela até que pegue no sono, e se L. acorda durante a noite, vai para a cama dos pais. Ainda assim, muitas noites, antes de dormir, L. “negocia” (sic) com o pai para que ele durma na sala ou em seu quarto (cama pequena), e ela possa dormir sozinha com a mãe, em suas palavras, “ela inferniza, e ele vai”.

J. relata que L. é carinhosa com todos e gosta de “cuidar, tipo mãe” (sic), de seus primos mais novos, por exemplo. Sua brincadeira preferida é de professora, ocasião em que usa o avental de professora da mãe e reproduz

algumas atividades que acontecem na escola em que estuda e que sua mãe trabalha.

Recentemente houve um episódio em que ficou presa no elevador com sua avó materna. A partir desse dia, L. passou a apresentar muita insegurança e grande ansiedade quando alguém de sua família saía de casa, mostrando muito medo de que algo de ruim pudesse acontecer, principalmente um medo excessivo de que sua mãe morra. J. optou por levar L. em uma consulta homeopática e está em tratamento desde então.

L. dorme tarde e acorda tarde. Pela manhã, toma achocolatado, faz lição de casa, toma banho e almoça, ocasião que costuma ser mais conturbada já que L. come no sofá e assistindo televisão, o que leva J. a dar a comida em sua boca. Quando retorna da escola, à noite, toma banho, brinca um pouco, assiste televisão e janta com os pais. J. relata uma evolução nos hábitos alimentícios, tanto nos quesitos quantidade e qualidade da alimentação como na autonomia. Ela atribui essa melhora a uma preocupação de L. com valores estéticos, tais como peso (J. conta que L. quer ser modelo), e beleza (pele, cabelo, etc.).

Essa preocupação se revelou também na troca de dentição; L. viu um colega de classe perder um dente na escola e ficou “assustada e entrou em desespero” quando em seguida seu dente ficou mole, preocupada que ficaria feia. Entretanto, quando o dente caiu, ficou muito feliz, sentindo aquele como um dia especial, quis telefonar e contar para todos da família.

J. descreve L. como uma criança ansiosa em diversos momentos, tais como datas comemorativas e aniversários, ocasiões em que deseja participar e estar a par de todas as informações, “quando acaba sempre fala que aquele foi ‘o melhor dia da minha vida!’” (sic). Além disso, J. diz que L. possui um bom relacionamento com todos, e preza pela valorização social externa. J. também aprecia quando recebe elogios de sua filha, por exemplo, de ser uma menina educada.

O tema de aniversário, como dito anteriormente, traz à L. muita ansiedade, espera e pergunta com antecedência sobre a data (quanto tempo

falta, como vai ser). J. relata que esse ano, devido a fatores financeiros, não haverá uma grande festa e optarão por viajar com a família no final de semana. Do mesmo modo, J. revela certo sofrimento nesse quesito, refletindo acerca da oferta de brinquedos para a filha e ceder aos desejos de consumo, assumindo que optou por não pagar mais uma diarista para poder sobrar dinheiro para lazer e passeios. Apesar disso, J. diz também que L. compreende a questão do dinheiro e que valoriza passeio com os pais, por exemplo, quando opta por um almoço no restaurante a um presente.

Além dos dados descritos, acrescentam-se algumas informações obtidas durante os encontros através de observação. L. mostrou-se bastante interessada nos encontros, e sempre preparada, antecipando o que aconteceria. Além disso, observou-se que anseio por aprovação e atitudes ansiosas permearam seu comportamento durante os encontros.

L. demonstrou nível intelectual e cognitivo compatíveis aos da sua idade cronológica, bem como boa capacidade de comunicar-se tanto verbalmente como através de seus desenhos.

Na conversa de fechamento, J. informou que L. brincou diversas vezes de “ser você” (sic), onde L. se fazia passar pela pesquisadora, disponibilizando livros e desenhando. J. afirmou que L. gostou de participar e passou a pedir mais leituras para os pais.

5 A MEDIAÇÃO DE LEITURA E SEUS EFEITOS NA CRIANÇA

“O que a criança nos permite ver, graças ao livro feito de palavras, imagens e ritmos, é a sua descoberta do mundo e a emoção que essa experiência suscita nela”.

(Geneviève Patte)

Este capítulo busca compreender os encontros de leitura com a criança-sujeito da pesquisa, através da articulação entre os conceitos teóricos apresentados e o que foi observado nos encontros. Como já foi dito anteriormente, a escolha de livros para se oferecer a uma criança não é algo fácil, depende de muitos fatores, inclusive fatores desconhecidos ao adulto e até mesmo à criança a quem será lido o livro, já que, do ponto de vista da Psicanálise, estamos lidando com o inconsciente desse sujeito e com seus conflitos mais profundos. Pensando nisso e no que foi pesquisado, duas opções foram colocadas: a) oferecer apenas contos clássicos ou b) oferecer contos clássicos e literatura contemporânea.

Para essa pesquisa, como foi revelado anteriormente, optou-se pela segunda opção, contrariamente ao que declarou Bettelheim. Apoiando-se em trabalhos mais recentes, de Gutfreind e do Instituto Fazendo História, a escolha da combinação entre literatura infantil contemporânea e contos clássicos (ênfatizando que não se vai contra os contos de fadas clássicos, mas sim contra a exclusividade deles) mostrou-se eficaz na medida em que uma escolha criteriosa é feita anteriormente. Considerando que, os benefícios da utilização de histórias como recurso terapêutico estão pautados em questões como elaboração de conflitos, diálogo com fantasias inconscientes e universo simbólico, a tradição oral tem um grande peso, pois fala de histórias com motivos humanos que perduraram ao longo do tempo; porém, nada impede que histórias escritas na contemporaneidade também abordem questões referentes às implicações do viver.

Assumindo a teoria do sujeito em Psicanálise, pode-se afirmar que existem temas universais, que dizem respeito aos obstáculos que o indivíduo deve enfrentar para advir como sujeito. O próprio Bettelheim nos diz que: “o

encantamento que sentimos não vem do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal), mas de suas qualidades literárias - o próprio conto como uma obra de arte” (1980, p. 20); ou seja, destaca-se aqui a qualidade literária, que pode ser conquistada mesmo nos dias de hoje.

Sobre a relação entre criação e crítica, a reconhecida autora de livros infanto-juvenis Ana Maria Machado assevera que, quando o artista cria, ele se expressa e se espreme, isto é, “expele sob uma pressão interior (...). Começa com algo que o vira pelo avesso, que nasce de dores, sonhos, medos” (MACHADO, 2011, p. 70). Relaciona esse processo íntimo de criação e expressão à classificação de uma obra como literária. Além disso, aponta o papel da crítica literária e as instâncias competentes para fornecer esse status a uma publicação. O fator tempo também é abordado pela autora, na medida em que deve se dispensar um tempo à análise da obra para apreender todas as vias de expressão, ou seja, passar de “uma primeira impressão”.

Essa mesma autora reforça a qualidade da literatura infantil brasileira, reconhecida internacionalmente, e traz um breve histórico do motivo do *boom* de publicações nos anos 70, lembrando que além do pioneirismo de Monteiro Lobato, as circunstâncias históricas da ditadura militar fizeram a música popular e a literatura infantil aliados na manifestação contra formas de abuso, trazendo à cena temas profundos e polêmicos. Ela mesma traz uma experiência pessoal: “Um de meus livros foi recusado por sete editores, que queriam pasteuriza-lo de alguma forma, torna-lo mais inocente, mais conforme às regras. Eu não quis, e procurava outro” (MACHADO, 2011, p. 115). Esse exemplo vai contra a crítica feita por Bettelheim acerca da literatura infantil contemporânea se desviar de temas densos e conflitivos. Petit (2013) também aborda o tema ao dizer que existem medos em relação aos conteúdos dos livros e ao que isso possa causar no leitor, por isso, muitas vezes os mediadores buscam “protege-los”.

Essa pequena descrição visa explicitar que as produções contemporâneas também podem ser expressões do íntimo do ser humano, e, portanto, abordar temas dolorosos, como nos diz Ana Maria Machado; bem como, passam por análises críticas acerca de seu texto, conteúdo e outras

características de apreciação literária. Quanto ao conteúdo psíquico, como o próprio Bettelheim nos apontou, “isto só a criança pode determinar e revelar pela força com que reage emocionalmente àquilo que um conto evoca na sua mente consciente ou inconsciente” (BETTELHEIM, 1980, p. 26).

A escolha de livros feita na pesquisa confirmou tais hipóteses, à medida que foi possível observar indicadores de impactos emocionais nos encontros com L. A exemplo, pode-se citar a história “Chapeuzinho Amarelo”, em que, através dela, L. pode conversar sobre medos e relembrar momentos que já estavam marcados em sua memória quando ouviu essa história pela primeira vez:

“Pesquisadora – gostou?; Sujeito – gostei... lembrei dela... gostei daquela parte que ele virou bolo; P – foi bom mesmo, antes estava assustador?; S – é... na minha escola eu fiz um desenho daquela parte das montanhas que tem a chapeuzinho amarelo...; P – qual parte? me mostra?; (S pega o livro e mostra); P – você fez tudo isso?; S – não, só a parte das montanha e a chapeuzinho...”.

Essa passagem é confirmada como indicadora de impacto emocional quando L. reproduz no desenho pedido (Desenho 2) alguns elementos da paisagem descrita no desenho que havia feito na escola, inserindo novos itens que compõem uma história. Esse movimento pode indicar avanços na elaboração das fantasias suscitadas pela história. De acordo com Petit (2013), a leitura provoca um efeito *a posteriori*, observa-se uma evolução psíquica de relatos e frases com o passar do tempo.

Caldin (2004) recomenda que após uma leitura a dupla – leitor e ouvinte – converse sobre a história, propiciando um ambiente acolhedor à fala da criança. O Guia de Mediação de Leitura do Instituto Fazendo História também traz em sua metodologia essa abertura para a escuta: “Ao ouvir uma história, a criança ou o adolescente pode querer se expressar, compartilhar o que pensou e sentiu, e é importante acolher sua participação, assim como respeitar o seu silêncio” (p. 10). Schneider e Torossian (2009) trabalham com a ideia de a literatura atuar pela introspecção, pois possibilitaria ao leitor liberar suas

emoções ao se identificar com o caráter universal dos problemas abarcados, dando um caráter passageiro e solucionável às angústias. Durante os encontros, por vezes L. permanecia em silêncio, ria ou, quando questionada sobre seus desenhos, por exemplo, dizia não saber explicá-los, como no exemplo abaixo:

Sujeito – *por que quando o lobo saiu da caverna o ursinho estava indo pra cá...; Pesquisadora – e eles se encontraram? O que aconteceu?; S - (silêncio)... (risos)...*

Esses comportamentos sugerem momentos de introspecção e de trabalho psíquico. Petit afirma que a literatura tem o poder de nos inserir em um tempo próprio, “distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades” (2013, p. 49).

Neste outro exemplo, a fala veio a partir da história “Adivinha o Quanto eu te amo”, em que após um diálogo entre coelho pai e coelho filho, L. pode falar da ausência do seu próprio pai. Assim que foram lidas as últimas linhas da história L. disse:

“fim... eu fiquei num hotel um dia ... é... eu num... é porque... meu pai ficou em São Paulo, fui eu, meu pai, minha mãe, minha vó e meu vô, meu pai ficou aqui, aí, a gente foi na hora de dormir eu deitei na cama da minha mãe, só que era só de um né, aí eu cai e bati o queixo... sangrou... à noite...”

Nesse trecho, relembra-se o binômio *presença-ausência* e sua importância para a Psicanálise. É nessa alternância necessária que se faz emergir um sujeito. Ao expressar esse acontecimento, L. fala sobre esse conflito, um momento em que a ausência do pai está refletida no excesso de presença da mãe (padrão de comportamento anunciado pela própria mãe desde o nascimento de L. – vide dados da entrevista inicial com a mãe). L. conta sobre as duas juntas, numa cama “só de um” (sic), em que, como num movimento de resistência, L. cai da cama. Opera-se uma separação, isto é, a impossibilidade de permanência no estado de alienação descrito no primeiro tempo do Édipo.

De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), o termo *elaboração* foi proposto por Freud para referir-se ao:

“trabalho realizado pelo aparelho psíquico com o fim de dominar as excitações que chegam até ele e cuja acumulação corre o risco de ser patogênica. Esse trabalho consiste em integrar as excitações no psiquismo e em estabelecer entre elas conexões associativas” (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p. 143).

Segundo os mesmo autores, *elaboração secundária* é a maneira como o psiquismo reordena os sonhos para apresentá-lo sob a forma de uma história compreensível. Outro conceito importante para o que será formulado é *conflito psíquico*, que seria uma luta de forças opostas, estado inerente à experiência humana. Entretanto, essa oposição de exigências contrárias, que pode ser manifesto ou latente, pode levar à formação de sintomas e desordens do comportamento.

A partir de tais conceitos, Freud, Gutfreind e outros autores apontam a proximidade entre os sonhos e os contos, na medida em que são uma via de expressão do inconsciente, e abrem a possibilidade da criança elaborar conflitos a partir de identificações com os personagens e com o enredo. Do mesmo modo são os desenhos, via de expressão em que o inconsciente também se manifesta. Pensando nos desenhos feitos por L., podemos ressaltar alguns pontos de destaque.

Ao somar as associações verbais aos desenhos, ficou evidente a questão do espaço, tanto da disposição dos elementos na folha como dos espaços utilizados, e o tamanho dos elementos. Os desenhos foram compostos por elementos extremamente pequenos, que muitas vezes dificultavam a execução dos detalhes. Apenas quando intervenções da pesquisadora acerca desse quesito começaram a aparecer L. pareceu colocar o minimalismo em cheque e se arriscar em outros tamanhos.

No segundo encontro, por exemplo, após a leitura das histórias “Branca Flor e Rosa Vermelha”, “Adivinha o quanto eu te amo” e “Ledazeda”, podemos ver o exemplo do que foi descrito acima. Ela inicia o desenho (Desenho 6) com

elementos pequenos, situados na margem inferior. Aos poucos, conforme a conversa ocorre, ela se arrisca no extremo oposto, insere elementos desproporcionalmente grandes ao resto do desenho. Diante disto, pergunta-se: o que está sendo escondido nessa oposição?

Apesar do conteúdo manifesto estar na relação entre tamanhos, o que se percebe como latente é a questão do vazio, da falta, e da busca por preencher a falta, como no exemplo abaixo:

Sujeito – *vou fazer um bem grande aqui... (faz um balão enorme)... e vou fazer uma cenoura bem pequena... .. acho que vou fazer uma cara de coelho, pra não fica tão vazio...;*
 Pesquisadora – *Por que você acha que está vazio?;* S – *ahh é porque é muito pequeno... ..eu vou fazer um coração aqui dentro... .. com uma cenoura dentro... eu vou fazer um ovo aqui...*

Como foi explicitado, o complexo de Édipo é o período em que se instala a falta no sujeito, falta essa que ele vai lidar o resto da sua vida, mas que causa uma angústia específica na infância, já que a criança está experimentando os efeitos dela. Foi descrito anteriormente, também, que a história “Adivinha o quanto eu te amo” pode ter provocado um impacto emocional a mais que outras histórias, verificado pela verbalização do ocorrido na viagem em que o pai estava ausente.

A partir dessa associação, é possível supor o conflito da falta em todos os desenhos, porém, neste, de forma mais expressiva. L. demonstra claramente uma preocupação e um desejo pelo preenchimento dos espaços vazios, ao mesmo tempo em que recua em alguns momentos. De certa forma, L. está exercitando a alternância entre cheio/vazio, ou, presença/ausência, que retornando aos dados de sua história, refere-se a um conflito com a entrada do terceiro elemento, dada a presença constante da mãe.

Abaixo estão dois outros exemplos de como o tema da falta foi abordado por L. :

Exemplo 1) Pesquisadora – *e por que você gostava dessa história?;* Sujeito – *porque... eu nunca levei pra casa né... e minha*

professora leu, de letra cursiva e ela não leu o final, então quem levar vai ver o final, só que aí um amigo meu levou e ele contou pra mim qual que foi o final né...

Exemplo 2) Sujeito – *acho que eu vou fazer... pegadas... laranja e vermelho... não sei fazer pegadas direito... na minha escola na escada tem pegadas de adesivo... preto... ... um amigo meu trouxe um ovo...; Pesquisadora – pra que?; S - pra comer e dar para os amigos... mas nesse dia eu tinha faltado, e no outro dia ele me deu ... o que eu faço? Uma carinha de coelho?*
(Desenho 6)

Essas expressões corroboram na direção apontada anteriormente, em relação ao conflito edípico. A introdução de um terceiro elemento, do sexo oposto (pensando na relação triangular clássica em que L. vivencia na sua casa), vem preencher a falta que lhe foi instituída na relação com o Outro materno. Fica evidente, novamente, que a história “Adivinha o quanto eu te amo”, que fala da relação com o pai impactou L., de maneira especial, e relembrando Gutfreind e Freud, essa história representou uma viagem perigosa, pois diz respeito a um tema angustiante, porém segura, já que mantém distância por ser mediada pela história, e não abordada diretamente. Petit (2013) corrobora com a ideia, dizendo que a leitura oferece “um espaço real e metafórico onde a pessoa se sente suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para se abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar” (p. 69). Deste modo, percebe-se que os temas angustiantes não foram desviados, pois além da escolha de livros ter sido feita pela própria criança, assim que se abre espaço para seu discurso se manifeste, seja pela fala, seja pelo desenho, o conflito também se expressa.

Assim como nos sonhos, os encontros puderam evidenciar exemplos de repetição do sujeito. A repetição por meio da ação é um ato inconsciente que está ligado a alguma coisa que foi recalcado. Vejamos o fragmento abaixo:

Pesquisadora – *na última vez que eu vim aqui você fez um desenho assim, com dois coelhos juntos e um ovinho no meio, depois que lemos as histórias você também fez um desenho*

assim, e agora você está fazendo outro; Sujeito – (risos) ah é que eu gosto de fazer coelhinho; P – mas porque dois coelhinhos juntos com um ovinho no meio?; S – ah... não sei... ah... porque fica... ah... porque aí os dois estão segurando um ovo, para... eles comerem...; P – eles vão comer juntos?; S – sim... ... você já viu um ovo na árvore? (muda de assunto)

Este é um exemplo de repetição que ficou bastante evidente (Desenho 8). O uso do tema da Páscoa serviu de apoio para que o ato inconsciente fosse reproduzido diversas vezes. O que está em jogo nesse recorte é, novamente, o conflito da triangulação edípica que L. vivencia. Sobre a repetição Garcia-Roza (1999) diz: “Assim, se a repetição é o que impede a reminiscência, ela é, ao mesmo tempo, o sinal irrecusável do conflito psíquico; se por um lado é uma forma de resistência, por outro é o mais poderoso dos instrumentos terapêuticos” (p. 22).

Neste trecho, o autor evidencia a potência da repetição como representante de um conflito. No caso de L., a repetição do desenho dos dois coelhinhos, um ao lado do outro, segurando um ovo que fica no meio deles (Desenhos 6, 7 e 8), pode ser interpretado da seguinte maneira: a vivência da situação edípica é sempre conflitante para uma criança, mas no caso de L. verifica-se que ela enfrenta um obstáculo a ser superado para dar continuidade ao processo.

Relembrando o Édipo feminino, de acordo com Freud, se dá pela decepção da menina com sua mãe, já que atribui a ela a culpa de ser castrada; ao separar-se da mãe, busca o pai pois acredita ser ele o possuidor do falo e fantasia que ganhará um bebê dele, ou seja, desliza o desejo do falo para o desejo por um bebê; como não pode ganhar um bebê do pai, abandona-o também e, futuramente, busca um bebê de outro homem.

É importante ressaltar que, em Psicanálise, fala-se de um dinamismo dos processos em que o sujeito pode circular entre as etapas com a possibilidade de fases regressivas e avanços a partir de elaborações. L. está, portanto, circulando nessas etapas, e tentando separar-se da sua mãe. O obstáculo está exatamente nessa relação primordial, que foi construída

fechada em si mesma e que apresenta a dificuldade de renúncia da própria mãe, para abrir espaço para a entrada do Outro paterno. Do mesmo modo percebe-se um pai fraco na execução da função paterna e do corte. Logo, os desenhos explicitam essa relação, a disputa dos pais, ao mesmo tempo a dificuldade de L. em se assumir como sujeito separado dos pais. No Desenho 7 (já no último encontro), em que aparece a dupla de coelhos com o ovo no meio, L. inclui um coelhinho, ainda sem corpo, só a cabeça, ao lado da dupla, podendo estar expresso aí uma tentativa de separação, e, portanto, avanços na elaboração. Sobre isso Petit (2013) diz que a leitura pode ter um efeito à *posteriori* em que há uma evolução psíquica de relatos ou frases.

Veja outro exemplo da repetição do tema da relação com o Outro materno. No último encontro, leu-se a história “Adonis”, que fala de um elefante filhote que, ao ver uma borboleta em suas costas, acredita ter criado asinhas, e que, portanto, não é mais um elefante, e por isso isola-se; a mãe preocupada vai atrás dele, encontra-o e lhe mostra que era apenas uma borboleta, e que havia ficado preocupada com seu desaparecimento.

O desenho realizado por L. após essa história (Desenho 8) conta com um elemento novo: a presença de uma menininha e um menino. Abaixo estão os fragmentos acerca do desenho:

Sujeito –... .. *... você já viu um ovo na árvore?*; Pesquisadora – *nunca, e você?*; S – *também não...*; P – *mas aqui você está desenhando um ovo na árvore*; S – *mas aqui é um homem... tentando pegar o ovo... que ele viu o ovo...* ; P – *ele vai tentar tirar o ovo da árvore? O ovo nasce na árvore?*; S – *não, foi o coelho que colocou aqui... esse dois coelhos que colocaram... ele tava voando pra tentar pegar...*; P – *ele vai conseguir?*; S – *não...*; P – *por que?*; S – *porque eu não fiz ele até a árvore, eu fiz ele pulando*; P – *e ali naquele cantinho da árvore, o que tá acontecendo?*; S - *aqui ele tava tentando pegar o coelho e aqui a bebezinha viu a cenoura, quer dizer, esse aqui é o irmão dela né, aí ele foi pegar o ovo e ela foi pegar uma cenoura*; P – *e como eles estão se sentindo?*; S – *ah... ele tá feliz porque ele viu o*

ovo... a bebe tá feliz também porque viu a cenoura que ela quer comer, quer dizer, ela não consegue pegar né...; P – e como que ela vai comer?; S – ah ela precisa da ajuda do irmão;

A menininha é tida com uma bebezinha que, sozinha, não consegue realizar o que deseja. Já o menino aparece inicialmente como *Homem*, que também não consegue ter sucesso; mais para frente, quando se retoma o assunto, o homem vira menino, irmão do bebê, e consegue pegar o ovo e ajudar a irmã a pegar a cenoura. Essa mudança pode estar relacionada com uma característica, das histórias infantis, levantada por Bettelheim e outros autores já citados, a potência de superação que a história traz para a criança. Por apresentar um desfecho positivo, a criança pode se inspirar a ver que ela também pode ter um desfecho positivo nos seus conflitos. Aqui, o desfecho se apresenta com o sexo oposto sendo introduzido, e auxiliando a menininha. Assim como disse Gutfreind (2010), as histórias oferecem o perfil de ser um instrumento organizador e continente para os conflitos psíquicos das crianças, além de usar a via do lúdico, essencial no trabalho com crianças.

A história lida anteriormente pode ter sido um disparador, pois demonstra que a separação do filho com a mãe não significa uma separação concreta, ou melhor, não representa a perda do amor materno. Esse medo é muito comum nas crianças nessa época, pois é um legado do complexo de Édipo, principalmente nas meninas, que ao constatarem que já são castradas, sentem a ameaça sob a forma de perda do amor. Relembra-se aqui Safra (2005), que diz que as histórias podem ser instrumentos terapêuticos, pois atendem ao requisito de veicular conteúdos adequados aos processos maturacionais em que se encontram as crianças.

Após a leitura dessa mesma história, assim que inicia o desenho (Desenho 8), L. questiona:

Sujeito – o outro encontro você vai só conversar com a minha mãe né?; Pesquisadora – é, hoje acabam os nossos encontros; S – eu não queria que acabasse...; P – é? você está gostando?; S – sim... você queria que acabasse?; P – estou gostando também...

O fenômeno da *transferência*, é caracterizado por Garcia-Roza como um fragmento de repetição, pois “o que se repete aqui são os protótipos infantis, de tal forma que o analista, ao ser capturado nestas repetições, toma o lugar da imago paterna ou materna, dando lugar à transferência” (1999, p. 23). O autor relembra Lacan, que diz que a transferência é o equivalente simbólico do desejo inconsciente. Ou seja, no fragmento acima fica evidente que, a partir da relação transferencial que se estabeleceu, L. coloca a pesquisadora no lugar de Outro materno, mostrando seu desejo de não haver rompimento, e demanda do outro a correspondência do desejo.

Outro exemplo no qual esta relação também pode ser encontrada está no trecho abaixo, retirado do último encontro:

Sujeito – *eu brinco de ser você*; Pesquisadora – *você brinca de ser eu? Como é?*; S – *ah igual... eu venho na minha casa mesmo, ai eu sento na minha mesinha porque minha mãe não deixa eu brincar aqui né, ai eu peço pra eu mesma desenhar e pego uns livros também...*; P – *e você lê?*; S – *leio ai eu desenho...*; P – *depois você me mostra os desenhos?*; S – *ah... eu não sei onde que tá...*

Nesse fragmento L. evidencia a identificação com a pesquisadora. *Identificação* é outro conceito essencial para a Psicanálise; de acordo com Laplanche e Pontalis (1999), identificação é definido como um processo na qual o sujeito se constitui e se transforma a partir da assimilação de atributos e aspectos do outro. Embora a identidade do sujeito seja sempre passível de mudança, é na infância que se constituem as estruturas fundamentais da sua personalidade. É esse o período em que se encontra L., e é fundamental que se identifique com outras pessoas além das figuras de referência (no caso, mãe e pai). Relembrando a entrevista inicial com a mãe, ela relata que L. adora brincar de ser professora – profissão da mãe. Ainda pela via transferencial, supõe-se que os encontros de mediação de leitura foram considerados como experiências prazerosas pelo sujeito, facilitando a identificação e abrindo espaço psíquico para outros discursos. Ao dizer “brinco de ser você”, L. está exemplificando a seguinte afirmação de Bettelheim: “A aquisição de

habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida” (p. 12). A partir de uma vivência significativa, L. a repete, buscando elaborar essa experiência pela via do lúdico.

Gutfreind (2010), ao falar do conto como instrumento terapêutico, aponta para duas possibilidades de usá-lo: o próprio terapeuta traz o conto como forma de abordar os conflitos do paciente; o analista atento à criança trazer o conto como material. Nessa pesquisa, o foco esteve na escolha da criança guiada por seu interesse, como apontado por Bettelheim. É importante ressaltar que houve apenas uma escolha de leitura de conto de fadas, corroborando com a hipótese apontada por Shneider e Torossian (2010), de que as crianças atualmente demonstrariam maior identificação com contos contemporâneos que apresentam crises do mundo social atual.

Essa pesquisa buscou adaptar e utilizar as duas estratégias. Em um dos encontros, a pesquisadora propôs uma história, “Chapeuzinho Amarelo”, cujo o tema é o medo. A personagem principal é uma garotinha muito medrosa que não faz nada, pois tem medo de tudo, principalmente do lobo. Um dia ela o encontra, e vê que ele não é tão assustador assim, transforma sua imagem de lo-bo em bo-lo e destitui o malvado de seus atributos assustadores.

Essa história causa um impacto mais evidente em L., demonstrado por seu desenho posterior e suas verbalizações, que apresentam um caráter mais óbvio e mais consciente também. O desenho inicial (desenho 1) do encontro foi um jardim com uma flor, uma casa, céu azul e sol; L. o descreve: “eu sempre faço flores, uma menina e casa...”, evidenciando um desenho coberto de defesas. Após a leitura da história “Chapeuzinho Amarelo”, L. realiza outro desenho (Desenho 2), repleto de elementos que se referem à história. L. relata ter gostado da parte que o lobo vira bolo, a pesquisadora questiona:

Pesquisadora – *e você conhece alguém que tem medo igual a chapeuzinho?*; Sujeito – *conheço minha mãe, que tem medo de barata e de rato*; P – *e você, tem medo de alguma coisa?*; S – *ah tenho né... de barata... e de rato também*

De forma mais evidente, L. aparece identificada à figura materna. O desenho representa claramente o confronto com o objeto de medo, no caso o lobo personificado, que ora está escondido dentro da caverna, ora está fora dela. Ao invés da menina – personagem principal do livro - L. introduz um urso que se protege da chuva com um guarda-chuva. Ao final do confronto o urso está a salvo e o sol aparece.

Pesquisadora – e esse sol?; Sujeito – é que tava muita chuva, depois diminuiu (aponta para a nuvem menor no meio) e depois veio o sol; P – o que aconteceu para diminuir a chuva?; S – (silêncio); P – e essa caverna?; S – uma hora o lobo estava aqui, quando estava chovendo, aí depois ele veio de volta...; P – de volta? Ele já tinha saído?; S – já...; P – e o ursinho?; S – ele ficou passeando, por que ele tinha um guarda-chuva; P – e aqui o ursinho está perto do lobo?; S – por que quando o lobo saiu da caverna e o ursinho estava indo pra cá...

Novamente aparece a possibilidade do desfecho positivo sendo expressa no desenho. Gutfreind (2010) aponta para a possibilidade, a partir das histórias, de ver o medo sendo combatido e superado - apesar do medo ter um valor individual para cada leitor. Além disso, fica visível o recurso da onipotência ativo, no qual L. pode vencer seus medos controlando onde ficarão os elementos do seu desenho. Os contos populares são um reservatório de medos, e parte do prazer proporcionado pela leitura (e muitas vezes releitura) deles está na ilusão de que tais medos podem ser combatidos e superados, “nenhum sentimento é tão importante e sedutor na literatura infantil quanto o medo, e nenhum benefício é maior do que a sensação de controlá-lo” (GUTFREIND, 2010, p. 153).

Após esse desenho, L. pede para fazer outro (Desenho 3), em que expressa seu desejo sobre o aniversário. Esse tema foi apontado na entrevista inicial com a mãe como uma questão conflituosa, já que devido à impossibilidade financeira de arcar com uma festa de grande porte, a família optou por uma viagem de final de semana com os familiares. O fragmento abaixo traz a explicação de L. sobre o desenho:

Pesquisadora – *quer me contar um pouco desse desenho?*;
 Sujeito – *eu fiz eu... e eu tava no meu aniversário; P – e onde era seu aniversário?*; S – *num salão...; P – e o que tinha lá?*; S – *tinha um escorregador e você caía numa piscina de bolinha... e aqui são as bexigas; P – você gosta de fazer aniversário?*; S – *gosto... é que hoje, hoje não, um pouquinho antes de eu fazer aniversário eu vou pra um lugar que eu fui com meu vô, com minha vó e meus pais ficaram né... ai agora eu vou com meu vô, com minha vó, com meu pai, com minha mãe e com minha madrinha; P – para comemorar seu aniversário?*; S – *é; P – que divertido!*; S – *é, e lá tem um moço que vai colocar bolo!*

Outra história lida anterior a esse desenho foi “Menina bonita do laço de fita”, que aborda a questão da identidade e da semelhança que temos com os nossos genitores. Essa história também pode ter contribuído como disparadora do tema do aniversário. A mãe também se preocupa com isso e esse parece ser um tema que surge na discussão familiar. L. demonstra dificuldade em abrir mão do desejo no confronto com o *princípio da realidade*, ou seja, a impossibilidade da família de optar pela festa. Assim como apontado anteriormente, Gutfreind e Freud falam da possibilidade do conto de realizar o desejo infantil de onipotência, de forma imaginária a criança vivencia uma sensação oposta à realidade, em que pode realizar seus desejos sem passar pela frustração. Ademais nota-se, novamente, a possibilidade de construir um desfecho positivo para sua angústia, descobrir estratégias para lidar com medos e frustrações e ampliar os recursos para elaborar os conflitos. Esses últimos trechos evidenciam o que foi apontado por Bettelheim quanto à busca por satisfação imediata das crianças, e, como elas percebem que isso nem sempre é possível no concreto, viabilizam tais desejos pela fantasia e pelo lúdico.

Relembrando o processo de aquisição da linguagem, o discurso do sujeito está sempre referenciado pela presença do Outro, porém é necessário que haja o recalque do discurso recebido para que possa falar por si própria, e romper com a repetição pura do discurso parental. No caso de L., o exercício que faz de separação busca esse objetivo, não é surpresa que quando

indagada a fundo sobre de suas escolhas, L. titubeia e fica em silêncio; ela está aprendendo a se posicionar, e luta contra a força da influência do Outro materno de forma tão incisiva. Michèle Pétit (2013) complementa: “a leitura às vezes faz surgir palavras no leitor, fecunda-o. Nesse diálogo, ele ou ela pode começar a dizer ‘eu’, a formular um pouco suas próprias palavras, seu próprio texto, entre as linhas lidas” (p. 47). A autora afirma ainda que a leitura auxilia a criação de um espaço psíquico que pode abarcar a elaboração, e possibilitar a reconquista de uma posição de sujeito. Através das assimilações e apropriações de traços e fragmentos o leitor/ouvinte usa todos os meios disponíveis na busca pela simbolização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias”.

(Michèle Petit)

Ao realizar a pesquisa inicial para a fundamentação teórica, ficou evidente, a partir da bibliografia existente e apresentada na Introdução, que a literatura infantil é considerada um recurso terapêutico, mesmo fora do setting clínico. Sua importância vem sendo discutida cada vez mais, pois os benefícios que traz são diversos. Não à toa, o Instituto Fazendo História, referência no trabalho com crianças e adolescentes em serviços de acolhimento, tem como um dos principais recursos o investimento na mediação de leitura, pois acredita na potência desse recurso para a criação de vínculos e como disparador para processos de elaboração e registro da história de cada um.

A escolha dessa pesquisa de utilizar as histórias como um facilitador da expressão subjetiva, a partir da metodologia da mediação de leitura, veio com a ideia de poder dar voz ao discurso do sujeito no encontro com o outro. A mediação de leitura possibilita que o ouvinte tenha poder sobre a história, já que ela é contada sem modificações no texto, permitindo a recordação posterior. Igualmente, essa técnica valoriza o livro como foi feito, e abre um espaço pouco contaminado com as ideias daquele que lê, convidando o ouvinte a se expressar.

A literatura é uma expressão da humanidade, trazendo consigo a história e cultura acumulada desde muito tempo. Freud apontava que as histórias contêm sempre motivos humanos; comunicam à criança que os conflitos existem para todos e, portanto, não está sozinha em suas angústias; bem como, apresentam diferentes formas de enfrentamento. O crescimento e amadurecimento vêm através da compreensão de si mesmo e de seus conflitos, não pela racionalidade, mas através de devaneios e fantasias que

proporcionem uma reorganização de conteúdos internos. Isso quer dizer, que não devemos tentar “proteger” a criança de histórias angustiantes, pois ela sabe que dentro dela não há apenas coisas boas e prazerosas; não permitir que ela compartilhe sua angústia é nega-la a possibilidade de superação e fortalecimento (BETTELHEIM, 1980). Os encontros realizados com a criança nessa pesquisa apontam para um comportamento defensivo do sujeito, evitando expor-se na fala e nos desenhos. Levanta-se a hipótese de L. estar inserida em um ambiente com pouca oferta de espaços de expressão e de contato com temas angustiantes no seu cotidiano, como apontado por Bettelheim,

Por isso, defende-se que é a própria criança que determinará qual história é apropriada para o momento em que está vivendo; ela manifestará interesse por uma história, podendo até pedir para ser recontada diversas vezes, até que não se veja mais identificada com aquele enredo. Petit (2013) discorre sobre a impossibilidade de prever quais livros poderão ajudar alguém a se descobrir, pois nem sempre o texto semelhante à experiência é o que pode ajudar a expressar a angústia, “é precisamente ali, onde se oferece uma metáfora, e onde é possível tomar uma distância, que o texto está em condições de trabalhar o leitor” (p. 48). Sendo assim, essa pesquisa utilizou as duas opções, onde a pesquisadora trouxe sugestão de leitura e permitiu que L. escolhesse. Quando a história foi escolhida pela pesquisadora, o que foi expresso indicou conflitos mais superficiais e genéricos, a princípio esse parecia ser o caminho a seguir. Entretanto, após conversar com professores sobre o assunto, foi percebido que direcionar a leitura poderia significar direcionar o fenômeno.

Deste modo, conclui-se que, nessa pesquisa, as histórias escolhidas pela criança demonstraram conflitos mais latentes e que dizem respeito a processos profundos da sua constituição subjetiva, corroborando com o que disse Petit e com a mudança de escolha metodológica. Apesar desse apontamento, para investigar mais a fundo essa diferenciação, seria necessária uma pesquisa que abarcasse mais encontros e uma relação mais estreita com o sujeito.

A escolha de livros a serem ofertados à criança foi um aspecto que demandou reflexões importantes. Bettelheim é um psicanalista de referência para pensar os efeitos da leitura na criança, e a relação desta com a Psicanálise. Entretanto esse autor defendia apenas os contos de fadas como benéficos à vida psíquica e criticava a literatura infantil vigente na sua época. A partir das considerações de Shneider e Torossian, Gutfreind e Ana Maria Machado essa pesquisa trouxe um contraponto que sustenta a escolha de incluir literatura infantil moderna, atentando-se ao fato de que é necessária uma seleção criteriosa. Ficou visível que as histórias modernas lidas nos encontros tiveram efeitos na criança e permitiram que ela expressasse conflitos inconscientes. Petit (2013) afirma:

“A literatura, não o esqueçamos, é um vasto espaço de transgressão. Os escritores nos transportam para mais perto de nossos desejos. Mas nem todas as obras têm o mesmo grau de elaboração. Algumas conseguem, no melhor dos casos, nos desviar um momento de nossa condição, ou nos oferecer uma distração temporária ao horror de nossos fantasmas; outras estimulam a atividade psíquica, fazendo eco ao trabalho de escritura de seu autor” (p. 49).

Gutfreind (2010) diz que a partir de histórias a criança pode transformar conteúdos inconscientes em imagens, diminuindo a nocividade das pulsões; ou seja, possibilita a elaboração de conflitos psíquicos e o enfrentamento de medos, garantindo distância entre esses afetos. Com a contribuição de Freud, Gutfreind assegura que a leitura de histórias seria uma viagem perigosa por colocar a criança em contato com temas conflituosos, porém segura já que certifica o distanciamento. Durante os encontros, foi possível verificar que L. falou de temas conflituosos e relembrou histórias, demonstrando sentir-se segura para abordar aqueles assuntos.

De acordo com Shneider e Torossian (2009) e outros autores estudados, esse trabalho mental ocorre através da introspecção, uma atividade psíquica que requer a mobilização de conteúdos internos, e, muitas vezes, momentos de silêncio; como apontou Petit (2013), há uma retirada do mundo externo para voltar-se para o que se passa dentro de si; por vezes essa compreensão vem muito tempo depois. Esse ponto foi observado diversas vezes nos encontros de

mediação de leitura com a criança dessa pesquisa. Quando questionada sobre os motivos de suas escolhas nos desenhos que realizou, dizia não saber, e por vezes ficava em silêncio e retomava essa questão posteriormente. Sobre isso, Bajour afirma, “no balanço entre o dizer e o calar geralmente predomina o silêncio como refúgio, como resistência ou como alienação da própria palavra” (2012, p. 20). Entretanto, esse aspecto se configurou como dificuldade para a realização desse trabalho, já que as poucas falas da criança podem ter criado obstáculos na análise e levantamento de hipóteses.

A mediação pressupõe também o encontro entre leitor e ouvinte, principalmente o encontro da criança com o adulto. De acordo com diversos autores pesquisados, ter um adulto disponível é um ponto essencial para o prazer obtido pela criança e para o sucesso dessa técnica. Estar com alguém abre margem para a conversa entre a dupla, e amplia a possibilidade de expressão dos efeitos que a leitura causou sobre a criança. Como foi visto no capítulo 3.4, a linguagem é um pilar da constituição subjetiva e não apenas uma forma de comunicação. É estrutura do inconsciente e posiciona o sujeito frente ao desejo, diferenciando-o da reprodução alienante no grande Outro. Aspecto esse, fundamental para L., que, além de estar imersa em processos constitutivos, encontra-se, muitas vezes, numa tendência aos discursos parentais.

O acesso a conteúdos inconscientes e a possibilidade de elaboração a partir das leituras foram pontos realçados como benefícios da leitura, pelos autores lidos. As histórias desencadeariam esses processos, pois trazem conteúdos adequados aos processos maturacionais, e usam o lúdico para atrair os pequenos leitores. Durante os encontros foi possível levantar algumas hipóteses acerca da elaboração de conflitos realizada por L. Novamente, uma pesquisa com mais encontros poderia investigar mais a fundo esse aspecto. De qualquer modo, os três encontros possibilitaram momentos de expressão para L. e a chance de falar e pensar sobre si mesma, o que seria importante para impedir a “paralisia de pensamento” como diz Guerin (*apud* Guttfreind, 2010).

Alguns aspectos importantes trazidos no levantamento bibliográfico não foram observados nos encontros, pois dizem respeito a realização de trabalhos

em grupos, como a socialização e troca entre pares. Formar grupos de mediação de leitura é uma opção que pode trazer outras frentes de análise e pode facilitar a espontaneidade de expressão das crianças, superando a dificuldade encontrada pela falta de verbalização. Algumas pesquisas utilizaram outros meios de investigação dos efeitos da mediação de leitura, como questionários e aplicação de testes (principalmente o CAT). Essas ferramentas também podem aprofundar a investigação do tema.

Foi importante inserir um capítulo exclusivo à constituição subjetiva da criança de acordo com a Psicanálise. Trazer aspectos fundamentais - como o complexo de Édipo, diferenciado entre Freud e Lacan, função materna e paterna, dimensão imaginária e simbólica e aquisição da linguagem - foi essencial na análise dos encontros. Essa compreensão teórica mostrou-se desafiadora devido ao seu conteúdo denso, o que demandou a o estudo de autores diferentes, e conversas com professores para solucionar dúvidas e esclarecimentos. O processo de constituição é dinâmico e ocorre durante toda a vida, porém, existem fases em que esse processo está em intensa atividade, pois estão sendo constituídos pilares sobre os quais o sujeito se sustentará ao longo de sua vida. L. encontra-se nessa fase, logo, as análises realizadas não se configuram como aspectos consolidados e patológicos, mas um recorte de como L. está enfrentando essas transformações no presente, a partir dos efeitos causados pela mediação de leitura.

Considerando que a constituição psíquica é um processo complexo que vem desde antes do nascimento do sujeito, também foi fundamental a coleta de dados acerca da história de L. A entrevista inicial com a mãe possibilitou levantar hipóteses e compreender melhor o caminho percorrido até o momento, permitindo articular teoria e prática. Foi necessário um cuidado especial para o trabalho não se restringir à uma análise da constituição subjetiva, perdendo-se do seu objetivo. Buscou-se manter o foco na relação com as histórias lidas e com os apontamentos feitos por outros autores no levantamento bibliográfico.

O processo vivido com esse trabalho suscitou novas questões que poderiam ser disparadoras para outros trabalhos. Verificou-se que os procedimentos adotados para a presente pesquisa deram visibilidade a alguns

aspectos, mas poderiam ser aprofundados com um trabalho de longo prazo com o sujeito. Deste modo, levanta-se a questão do uso da mediação de leitura no processo terapêutico: como se dá a aceitação da oferta de livros no setting clínico? Seria esse um recurso escolhido e utilizado? Esse outro percurso metodológico poderia se aprofundar na questão da elaboração de conflitos através das histórias, e trazer à tona exemplos mais contundentes desse aspecto. Salienta-se que o sujeito selecionado não apresentava uma demanda terapêutica, logo, o trabalho de análise se pautou em conflitos universais da constituição subjetiva. Ademais, questiona-se sobre as particularidades do uso dessa ferramenta em diferentes contextos, tais como hospitais, serviços de acolhimentos, entre outros.

Além dos questionamentos acima, o livro “Deixem que leiam”, da bibliotecária francesa Geneviève Patte, traz experiências com bibliotecas inauguradas em bairros periféricos de Paris, revelando pequenas revoluções subjetivas e sociais. Algumas leituras apontaram a biblioteca como um espaço de transgressão e crescimento individual e coletivo. Sabe-se que no Brasil a utilização desse espaço pela população como um lugar de lazer, aprendizado e socialização é rara, devido, por exemplo, a dificuldade no acesso e a falta desses espaços, especialmente à população infantil. Os livros ainda possuem um caráter de obrigatoriedade e, portanto, se afastam do uso pelo prazer. Ao mesmo tempo, os livros não se configuram como bens de consumo desejáveis no discurso social e são pouco valorizados, não adentrando como prioridade no consumo. Despertou-se, portanto, um novo tema de estudo que provocou na pesquisadora a curiosidade de, como psicóloga, acompanhar a abertura, ou andamento de uma biblioteca, atentando-se em acompanhar as transformações sociais e individuais que ocorrem nesse espaço.

Para concluir, verificou-se que a literatura infantil é um representante da cultura e, portanto, diz respeito ao universo simbólico. Para as crianças, isso tem uma importância particular, dado que ela está se constituindo. A literatura infantil fala diretamente com o psiquismo da criança, pois é estruturada também como linguagem, ou seja, está submetida à cultura, leis e língua. Como disse Safran (2005) é adequada, pois aborda os processos maturacionais vivenciados pela criança, permitindo que ela se identifique com os conflitos e

seja capaz da ilusão de enfrentamento e de desfechos positivos; atua pelo recurso da onipotência infantil.

A análise realizada no capítulo 5 permitiu verificar, principalmente, a articulação entre um aspecto teórico essencial da constituição psíquica e suas manifestações na prática: a submissão do sujeito ao universo simbólico e à linguagem. L. está passando por momentos essenciais da sua constituição subjetiva, o encontro do organismo dotado de natureza e a linguagem, apoiada no campo simbólico e na cultura. As operações de alienação e separação ainda estão em curso e são percebidas em suas produções, evidenciando o exercício de presença e ausência. A partir da história de L. identifica-se a existência de seu lugar prévio no desejo dos pais e o cumprimento da função materna e paterna em andamento; soma-se os encontros de mediação de leitura, em que L., sujeito falante, discursa sobre a falta instaurada, a angústia de separação e a busca por se posicionar como sujeito castrado. As histórias mostraram reverberações no psiquismo da criança, e o encontro com a pesquisadora, disponível ao encontro, possibilitou a abertura de um espaço de expressão e de elaboração, ressignificando as suas angústias.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. *Psicanálise da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- BERNARDINO, L. M. F. *O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição*. São Paulo: Escuta, 2006.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BUARQUE, C. Ilustrações de Ziraldo. *Chapeuzinho Amarelo*. 27 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011.
- CABASSU, G. "Palavras em torno do berço". In: *Palavras em torno do berço*. Salvador: Ágalma, 1997.
- CALDIN, C. F. (2004). A aplicabilidade de textos literários para crianças. *Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 18, 72-89.
- CECCARELLI, P. R. Considerações sobre pesquisa em Psicanálise. in: *Psicologia: diálogos contemporâneos*. Melo & Júnior (org.) Curitiba: CRV, p. 137-146, 2012.
- COSTIVELLI, M. Ilustrações de Taisa Borges. *Ledazeda*. São Paulo: Grão Editora, 2010.
- CROSWELL, H (reconto). "Branca Flor e Rosa Vermelha". In: *Contos de Fadas Clássicos*. Ilustrações de Carol Lawson. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FARIA, M. R. *Constituição do sujeito e estrutura familiar: o complexo de Édipo, de Freud a Lacan*. 2.ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade (1905). In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. Dissolução do complexo de Édipo (1924). In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- _____. Algumas consequências da distinção anatômica entre os sexos. (1925). In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- FRANCO, B. Ilustrações de Isabel Nadal. *Adonis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- GARCIA-ROZA, L. A. Pulsão e repetição. In: *Acaso e Repetição em psicanálise*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- GOMES, A. A. Estudo de caso: planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez, 2008.
- GUTFREIND, C. *O terapeuta e o Lobo*. Rio de Janeiro: Artes e Ofícios, 2010.
- INSTITUTO FAZENDO HISTÓRIA. *Guia de Mediação de Leitura*. Disponível em: http://www.fazendohistoria.org.br/downloads/guia_leitura_minc_BB.pdf. Acesso em: 20 de março de 2015.

- ISAACS, S. (1952). A natureza e função das fantasias. In: Klein, M.; Heimann, P.; Isaacs, S.; Riviere, J. *Os progressos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, I. *Vocabulário da Psicanálise*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LAZNIK, M. C. "Os efeitos da palavra sobre o olhar dos pais, fundador do corpo da criança". In: *Agora eu era o rei: os entraves da prematuridade*. Salvador: Ágalma, 2011.
- MACHADO, A. M. *Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. MACHADO. Ilustrações de Claudius. *Menina bonita do laço de fita*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MCBRATNEY, S. Ilustrações de Anita Jeram. *Adivinha quanto eu te amo*. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- PATTE, G. *Deixem que Leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- PENTEADO, M. H. *Lúcia Já-vou-indo*. 29 ed. São Paulo, Ática, 2009.
- PINTO, J. M. A instituição acadêmica e a legitimação da vocação científica da psicanálise. In: *Psicol. Reflex. Crit.* vol.12 n.3 Porto Alegre, 1999.
- RIGAMONTI, C. *Constituição psíquica e implante coclear: linguagem e psicanálise no Programa Espaço Escuta*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SAFATLE, V. *Lacan*. São Paulo: Publifolha, 2007.
- SAFRA, G. *Curando com histórias*. São Paulo: Sobornost, 2005.
- _____. Pesquisa em Psicanálise. *Cadernos de Pesquisa: registros e anotações*. São Paulo: Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae, n.5, p. 24-29, jun., 1996.
- SCHNEIDER, R. E. F.; TOROSSIAN, S. D. *Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea*. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.
- SOARES, F. R. *Oficinas terapêuticas com crianças em um clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- TEIXEIRA, L. C. *Intervenção psicanalítica em grupo em uma clínica-escola: considerações teórico-clínicas*. Estilos clín., 2007, vol.12, no.22, p.196-207. ISSN 1415-7128.
- ŽIŽEK, S. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- ZORNIG, S. A-J. *A criança e o infantil em psicanálise*. São Paulo: Escuta, 2008.
- ZOTTI, C. W. "Os aspectos psicanalíticos da amamentação e a construção da subjetividade". In: *Psicanálise e ações de prevenção na primeira infância*. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2012.

ANEXOS

1 Desenhos

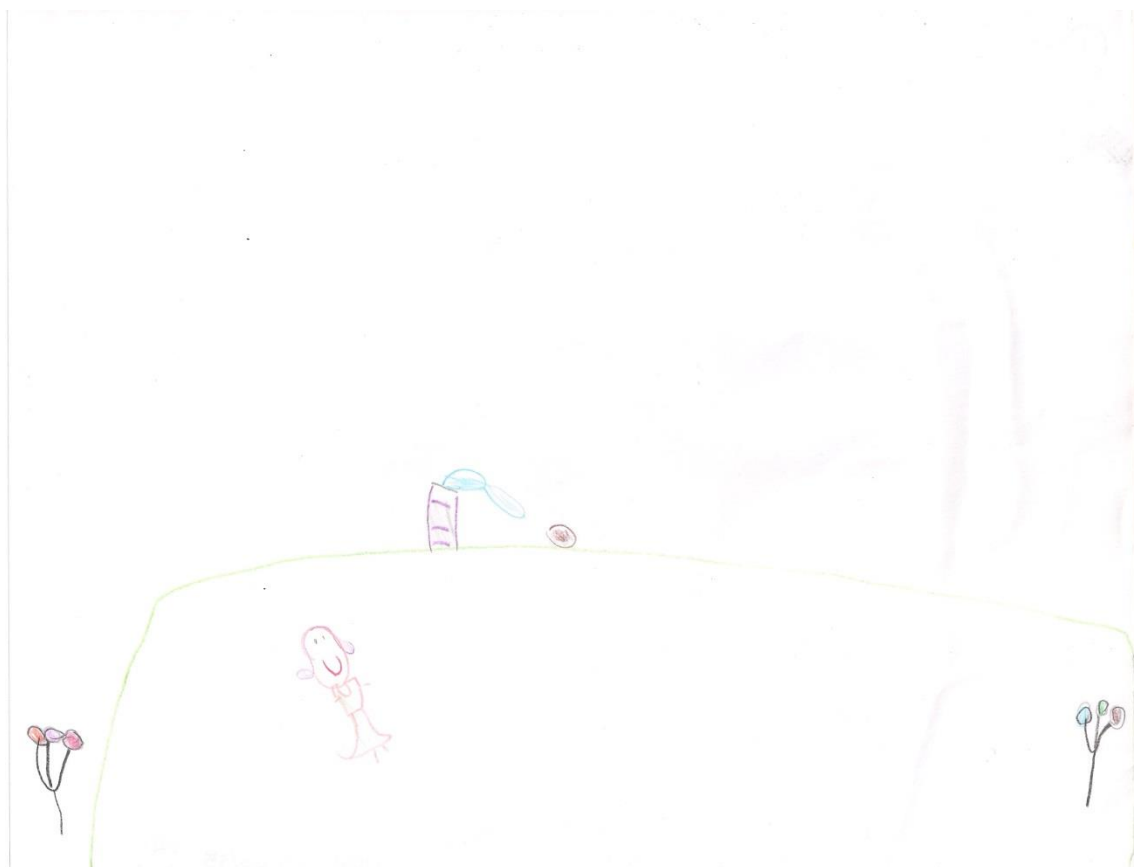
Desenho 1



Desenho 2



Desenho 3



Desenho 4



Desenho 5



Desenho 6



Desenho 7



Desenho 8



2 Transcrição do áudio gravado nos encontros

ENCONTRO 1

Pesquisadora – antes de começar com as histórias vou te pedir um desenho, para começarmos

Sujeito – Qual desenho?

P – qual você quiser, desenho do que você quiser

S – eu sempre faço flores, uma menina e casa...

P – trouxe lápis grafite e lápis de cor para você usar

S – esse é lápis grafite?

P – sim...

S – posso? (ameaça pegar um lápis de cor)

P – claro, trouxe para você usar

S – (pega um lápis) acho que vou começar aqui embaixo

P – Enquanto você desenha podemos conversar?

(S faz que sim com a cabeça)

P – você gosta de que tipo de história?

S – ah... não sei...

P – você lembra de alguma história que você gostava muito? Ou alguma que você lembre?

S – uma de letra cursiva, só que abre um livro, e vinham outros livros pequenos

P – e o que acontecia?

S – vinha... personagens... desenhos

P – quais personagens?

S – ah, coelho...

P – e por que você gostava dessa história?

S – porque... eu nunca levei pra casa né... e minha professora leu, de letra cursiva e ela não leu o final, então quem levar vai ver o final, só que aí um amigo meu levou e ele contou pra mim qual que foi o final né...

P – e você ficou muito curiosa pra saber qual era o final?

S – é (risos)...

P – e o que você achou do final?

S – legal, só que eu não tinha visto né...

P – você lê bastante histórias?

(S faz que sim com a cabeça)

Você lê mais aqui na sua casa? Com sua mãe?

S – mais na escola né, porque aqui eu não leio muito... eu só leio quando eu vou brincar... só que assim, eu não sei ler (risos)

P – e você pede para alguém ler para você?

S – não, quando eu estou brincando de professora eu leio...

P – tem alguma história que você sempre escolhe nas suas brincadeiras?

(S dá um sorriso envergonhado)

P – ah, acho que tem! Quer me contar?

S – ah... um é do saci, que está na minha gaveta e outra é dos dez...

P – depois você conta pra mim?

S – (risos) ah... não sei... (S foca no desenho e fica em silêncio)... Estou tentando me lembrar...

P – do que?

S – de como faz a flor... ah, sei, só que o cabinho é verde

P – alguém que te ensinou a fazer a flor? (S faz que não com a cabeça) ... O que eu posso fazer agora?

P – você quem sabe...

(S decide continuar o desenho)

S – pronto!

P – teremos duas histórias hoje, eu pensei em você escolher uma e eu escolho a outra, pode ser?

S – pode...

P – então, qual você vai querer?

(S escolhe Menina Bonita do Laço de Fita)

P - *Menina Bonita do Laço de Fita*

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelizando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:~

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.

Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.

Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:~

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanzurrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até

com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina,

tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda

a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

- Conselhos da mãe da minha madrinha...

P – gostou?

S – gostei

P – por que você gostou?

S – eu gostei daquela parte que o coelho perguntava qual era o segredo dela...

P – cada hora ela inventava uma coisa né?

S – é (risos)

P – agora eu vou escolher uma (*escolhe* Chapeuzinho Amarelo)

P – essa história se chama Chapeuzinho Amarelo...

S – (sussurra) eu já vi essa história

Era a Chapeuzinho Amarelo

Amarelada de medo

Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria

Em festa, não aparecia

Não subia escada, nem descia

Não estava resfriada, mas tossia

Ouvia conto de fada, e estremecia

Não brincava mais de nada, nem de amarelinha

Tinha medo de trovão

Minhoca, pra ela, era cobra

E nunca apanhava sol, porque tinha medo da sombra

Não ia pra fora pra não se sujar

Não tomava sopa pra não ensopar

Não tomava banho pra não descolar

Não falava nada pra não engasgar

Não ficava em pé com medo de cair

Então vivia parada, deitada, mas sem dormir, com medo de pesadelo

Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha

O medo mais que medonho era o medo do tal do LOBO.

*Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.*

*Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo do medo do medo
do medo de um dia encontrar um LOBO
Um LOBO que não existia.*

*E Chapeuzinho amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com o LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO,
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz de comer duas avós,
um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz...
e um chapéu de sobremesa.*

*Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo:
o medo do medo do medo do medo que tinha do LOBO.
Foi ficando só com um pouco de medo daquele lobo.
Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.
O lobo ficou chateado de ver aquela menina*

*olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.*

*Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e branco-azedo,
porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo de lobo.*

É feito um lobo sem pelo.

Um lobo pelado.

O lobo ficou chateado.

Ele gritou: sou um LOBO!

Mas a Chapeuzinho, nada.

E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!

E a Chapeuzinho deu risada.

E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

*Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.*

*Ele então gritou bem forte aquele seu nome de LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era pro medo ir voltando e a menininha saber
com quem não estava falando:*

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse:

“Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você tá!”

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo estava, já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo, inteirim.

*Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.*

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de carrapato.

*Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no mato,
Trepas em árvore, rouba fruta, depois joga amarelinha,
com o primo da vizinha, com a filha do jornaleiro,
com a sobrinha da madrinha*

e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira.

E transforma em companheiro cada medo que ela tinha:

O raio virou orrái;

barata é tabará;

a bruxa virou xabru;

e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho Amarelo:

o Gãodra, a Jacoru,

o Barãotu, o Pão Bichôpa...

e todos os trosmons).

P – gostou?

S – gostei... lembrei dela... gostei daquela parte que ele virou bolo

P – foi bom mesmo, antes estava assustador?

S – é... na minha escola eu fiz um desenho daquela parte das montanhas que tem a chapeuzinho amarelo...

P – qual parte? me mostra?

(S pega o livro e mostra)

P – você fez tudo isso?

S – não, só a parte das montanha e a chapeuzinho...

P – e por que você achou que essa história é legal?

S – ah... porque ela é divertida, e tem a chapeuzinho...

P – e você conhece alguém que tem medo igual a chapeuzinho?

S – conheço minha mãe, que tem medo de barata e de rato

P – e você, tem medo de alguma coisa?

S – ah tenho né... de barata... e de rato também

P – Agora vou pedir para você fazer outro desenho

S – tá bom... eu gosto de desenhar mesmo... *(pega os lápis)*... Eu vou desenhar uma caverna... e aquelas montanhas que apareceu nesse livro... e um urso

P – por que você escolheu um urso?

S – ah, porque eu sei desenhar mais fácil... *(começa com as montanhas e a caverna)*... eu não sei desenhar direito... vou fazer teia de aranha só que eu não sei fazer direito... *(começa a*

fazer a teia de aranha na caverna) ... eu não sei fazer direito teia de aranha... porque eu nunca fiz teia de aranha

P – é, acho que não é uma coisa muito fácil mesmo

S – é, é difícil... você sabe fazer?

P – não fiz muitas vezes, também não sei fazer direito

(S permanece em silêncio, focada no desenho)

S – urso mora no gelo?

P – tem urso polar que mora no gelo, e urso que mora em floresta

S – o meu mora na floresta... vou fazer uma árvore... vou ter que fazer duas *(uma em cada lado)*... eu fazia de dois...

P – como assim?

S – a árvore, eu fazia de dois risquinhos

P – e agora você está fazendo diferente?

S – é, hoje eu estou dando uma mudada...

P – hoje?

S- é, hoje... ... o lobo apareceu depois ele estava aqui *(dentro da caverna)*... pronto... não pera, deixa só eu fazer uma coisa... *(Pega o lápis preto)*, esqueci que caverna era preta... eu passo por cima... bem clarinho olha...

P – está chovendo?

(S faz que sim com a cabeça)

S – vou fazer um guarda-chuva...

P – o ursinho está se protegendo?

(S faz que sim com a cabeça)

S – não é aranha... sabe o que é? Joaninha! fiz o guarda-chuva de joaninha... .. vou fazer um sol escondido na árvore... e um sorriso... .. queria fazer uma árvore aqui, só que eu vou fazer bem pequenininha aqui *(canto direito)*... isso é uma garoinha e depois em o sol... o lobo antes tava aqui, aí depois quando veio o sol, aí ele veio

P – antes ele estava escondido?

S – sim

P – e o urso? Ficou com medo?

S – não... é a mesma história da chapeuzinho, só que aqui choveu, lá não choveu

P – e lá tinha medo né? E aqui, não?

S – aqui também...

P – e a joaninha?

S – é... vou fazer outra eu não tenho essa cor *(Prateado)*, só que se você me der, minha professora vai saber, porque meu lápis é diferente... depois eu te mostro... pronto ... *(Vai buscar o estojo)*, olha como são os meus lápis, diferentes...

P – é, são diferentes mesmo... por que você escolheu essa história?

S – ah porque eu acho ela legal... eu não lembrava tanto porque eu li no ano passado...

P – e a história que eu escolhi, o que você achou?

S – legal, mas eu lembrava mais, porque li esse ano...

P – me ajuda a entender o seu desenho... por que você colocou a chuva?

S – ah... *(risos)* porque eu queria... não sei

P – mas você lembra da onde veio a ideia da chuva?

S – não...

P – e as joaninhas?

S – porque eu sei que floresta tem bichos...

P – e as árvores?

S – porque na floresta tem muitas árvores...

P – e esse sol?

S – é que tava muita chuva depois diminuiu *(aponta para a nuvem menor no meio)* e depois veio o sol

P – o que aconteceu para diminuir a chuva?

S – *(silêncio)*

P – e essa caverna?

S – uma hora o lobo estava aqui, quando estava chovendo, ai depois ele veio de volta...

P – de volta? Ele já tinha saído?

S – já...

P – e o ursinho?

S – ele ficou passeando, por que ele tinha um guarda-chuva

P – e aqui o ursinho está perto do lobo?

S – por que quando o lobo saiu da caverna o ursinho estava indo pra cá...

P – e eles se encontraram? O que aconteceu?

S - *(silêncio)*... *(risos)*...

P – mais alguma coisa?

S – não... posso fazer outro desenho?

P – pode...

S - ... se eu quiser eu posso fazer outro? ... você vai levar os desenhos?

P – vou levar, pode ser?

S – pode... ... aqui eu fiz uma piscina de bolinha... pronto

P – quer me conta um pouco desse desenho?

S – eu fiz eu... e eu tava no meu aniversário

P – e onde era seu aniversário?

S – num salão...

P – e o que tinha lá?

S – tinha um escorregador e você caía numa piscina de bolinha... e aqui são as bexigas

P – você gosta de fazer aniversário?

S – gosto... é que hoje, hoje não, um pouquinho antes de eu fazer aniversário eu vou pra um lugar que eu fui com meu vô, com minha vô e meus pais ficaram né... aí agora eu vou com meu vô, com minha vô, com meu pai, com minha mãe e com minha madrinha

P – para comemorar seu aniversário?

S – é

P – que divertido!

S – é, e lá tem um moço que vai colocar bolo!

P – que legal!

S – acabei!

P – a gente só tem tempo para mais um desenho tá?

S – tá... ... um pirulito (*em cima da casa*)

P – parece uma casa de doces...

S – e é... no telhado vou fazer tijolos...

P – parece que eu conheço essa porquinha...

S – é a Peppa! ... pronto... qual seu desenho favorito?

P – esse (*do lobo*)

S – o meu também

P – o que você mais gostou nele?

S – as árvores... e a caverna

ENCONTRO 2

P – pode fazer um desenho?

S – é para fazer a mesma coisa? Ou o que quiser?

P – o que quiser...

S - ... vou fazer mato...

P – onde está esse mato?

S – (*risos*)... vou pensar... você só não sabe como eu faço menino né, porque eu nunca fiz... ah, fiz sim...

P – menino?

S – menina! Lembra?

(*olhamos os desenhos anteriores*)

P – e nesse desenho você vai fazer menino?

S – só que eu não sei direito... vou tentar... vou fazer eu, meu pai e minha mãe...

(*faz o mato bem detalhado*)

S – ah... pensei que a grama ia ser mais rápido! ... o que você faz com meus desenhos? Que você leva...

P – eu guardo... depois eu olho com cuidado e lembro de como foram os nossos encontros

S – você vai vir aqui até acabar todos esses livros?

P – não, são três encontros, já fizemos a vez passada, esse e tem mais um... me conta, por que você escolheu fazer mato?

S – ah, achei que ia ser mais rápido... (*começa a acelerar, mudando o jeito de fazer o mato*)... eu nunca fiz mato...

P – nunca tinha feito?

S – não... na minha aula de artes fiz uma coisa da Páscoa, depois eu te mostro... (*faz uma árvore*) ... assim parece um esqueleto...

P – esqueleto?

S – de árvore... o que eu ia fazer mesmo? Ah lembrei... .. esqueci de pegar vermelho...

P – é frutinha?

S – é... é maçã, mas esqueci de usar vermelho nesse, aí fiz de preto... .. agora vou fazer uma cenourinha, e depois um coelho...

P – por que você está fazendo cenoura?

S – porque tá chegando a Páscoa, e eu gosto de fazer coisas da Páscoa

P – você está animada pra Páscoa?

S – sim... tenho dois ovos, um pro meu primo, um pra minha prima, e minha mãe vai comprar outro, pra outra prima. Meu primo tem 5 anos... mas eu fiz cinco primeiro... e depois tem outras primas que tem 7 e 10... aí depois vem eu, e depois o meu primo... .. meu dente já está mole...

P – vai ficar com outra janelinha?

S – é, duas já... .. vou fazer outras cenourinhas... .. você assiste *Big Brother*?

P – não...

S – é já tá quase acabando... só faltam três... eu odeio o C. (*faz uma careta*), quando ele chega no confessionário ele fala “boa noite Brasil!” (*faz uma voz mais fina*)

P – e você se irrita com isso?

S – porque assim... ele é cowboy né... e eu não gosto muito dele... ele tava no paredão junto com o... A., e eu queria que o C. saísse, não o A., mas o A. saiu... aí meu pai falou, “esse aí vai ficar pra final”, e vai mesmo... por que ele não saiu em nenhum paredão...

P – e para quem você está torcendo?

S – pro F. ...

P – por que?

S – ah... quer dizer para a A.

P – por que?

S – ah não sei... porque se seu torcer pro C. ... eu não gosto muito dele, eu gosto quando ele tá no paredão, porque eu quero que ele saia... não quero que ele fique... mas eu acho que ele vai ficar pra final, porque ele já foi muitas vezes pro paredão...

P – e o que tem na A. que você quer que ela ganhe?

S – ah não sei quem que eu quero que ganhe... ou o F. ou a A., só o C. que não... no meu aniversário eu vou viajar pra dois lugares, um antes do meu aniversário e outro depois do meu aniversário...

P – quais lugares?

S – um é pra Embu, que eu fui viajar com minha avó...

P – esse que você me contou

S – e com meu vô também, só que minha mãe e meu pai não... e eu vou querer ir de novo, só que com minha madrinha, com minha mãe e meu pai.. e minha vó e meu vô... e eu vou cantar parabéns e vai ter bolo... só que eu vou antes do meu aniversário

P – e o outro lugar?

S – o outro eu não me lembro o nome... *(errou o formato da cenoura, ri)*, tudo bem, eu faço um vaso de flor...

P – o que é esse lugar que você está fazendo?

S – uma plantação de cenoura... vou fazer só uma cabeça de coelho aqui na árvore... vou fazer outro... fiz um ovo bem pequenininho

P – o ovo tá na árvore?

S – sim...

P – da onde veio essa ideia?

S – *(risos)* ah, não sei ... vou fazer um lacinho... e a cabeça de coelho né... vou fazer preto que aparece mais... aqui embaixo vou fazer um laço... eu só fiz dois ovos... acho que vou fazer um bem pititico... de vermelho que aparece mais... você acha que eu faço outro coelho aqui?

P – ah, você quem sabe...

S – fiz uma caverna! E uma cenourinha bem pequenininha... quer dizer, não uma caverna, onde os coelhos moram?

P – uma toca?

S – é, uma toca...

P – e por que você escolheu fazer a toca no final?

S – ah porque eu queria fazer o coelho saindo da toca na casa dele... ..

P – hoje você é quem vai escolher as histórias que a gente vai ler

S – duas?

P – vamos começar com uma e depois vamos para outra...

S – você escolhe a outra?

P – você

S – as duas?!

P – qual você quer?

S – essa tem muitas histórias né...

(abro o livro e leio as histórias para ela)

P – Branca de Neve e os Sete Anões, Bela Adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, Branca Flor e Rosa Vermelha

S – Branca Flor e Rosa Vermelha... eu nunca vi essa...

P - *Branca Flor e Rosa Vermelha*

Era uma vez uma pobre viúva que morava numa casa muito isolada. No jardim, havia duas roseiras, uma que dava flores brancas e outra que dava flores vermelhas. A viúva tinha duas filhas, uma chamada Branca Flor e outra Rosa Vermelha.

As meninas gostavam tanto uma da outra, que estavam sempre juntas. Branca Flor sempre dizia:

- Nunca haveremos de nos separar.

E Rosa Vermelha respondia:

- Nunca, enquanto estivermos vivas.

Então a mãe acrescentava:

- Tudo o que uma tiver, deverá dividir com a outra.

E assim era. No verão as duas corriam sozinhas pela floresta, e nunca lhes aconteceu nada de mau. Nas noites de inverno, quando a neve caía, a mãe lia em voz alta e as duas ouviam sentadinhas e abraçadas. A seu lado deitava-se um cachorrinho branco e sobre elas empoleirava-se uma pomba branca.

Uma noite, bateram à porta. A mãe disse:

- Depressa, Rosa Vermelha, abra a porta. Deve ser algum viajante em busca de abrigo.

Ao abrir a porta, porém, Rosa Vermelha não viu um homem, e sim um grande urso preto.

Rosa Vermelha gritou, o carneirinho baliu, a pomba agitou as asas e Branca Flor escondeu-se embaixo da cama. No entanto, o urso disse:

-Não tenham medo, não vou fazer mal. Estou quase congelado e só quero me aquecer um pouco.

- Pobre urso – desse a mãe – Deite-se perto da lareira, mas cuidado para não queimar o pelo.

As duas meninas se aproximaram, pegaram uma vassoura e começaram a varrer a neve do pelo espesso do urso, que, deitado ao lado da lareira, ressonava satisfeito. O carneirinho e a pomba chegaram perto dele, sem nenhum medo.

Logo as meninas começaram a brincar com seu hóspede grandalhão. Subiram em cima dele, rolavam e batiam-lhe com uma varinha, até ele gritar:

Branca Flor e Rosa Vermelha com seu cajado

querem matar seu namorado?

O urso passou toda a noite ao lado do fogo. Ao amanhecer, atravessou a neve com seu andar desajeitado, rumo à floresta. Depois disso, ele vinha todas as noites à mesma hora, e nunca encontrava a porta trancada. Na primavera, quando tudo ficou verde, certa manhã o urso disse: - Agora preciso ir embora e me embrenhar na floresta para proteger meu tesouro contra anões malvados. No inverno, quando o chão congela, eles são obrigados a se manter lá no fundo, Mas depois que o sol aquece a terra, eles sobem para sondar e roubar.

As meninas ficaram tristes ao vê-lo ir embora e muitas vezes iam andar pela floresta na esperança de encontrá-lo. Um belo dia encontraram alguém, mas não era o urso. Era um anão de cara enrugada, olhos vermelhos e uma barba branca como neve, com mais de um metro de comprimento. A ponta da barba estava presa na fenda de uma árvore caída, e ele pulava para cima e para baixo tentando soltá-la. Ao ver as meninas, o anão chamou: O que estão fazendo aí paradas? Façam alguma coisa! Ajudem-me!

As meninas tentaram de todos os jeitos, e o tempo todo ele só fez esbravejar e xingá-las. No fim, Branca Flor pegou sua tesoura e cortou-lhe a ponta da barba. Assim que se viu livre, o anão pegou um saco de ouro que estava ao seu lado e, em vez de agradecer, falou: - Sua estúpida! Onde já se viu cortar minha barba! Má sorte para vocês! E foi embora, sempre resmungando.

Logo depois, Branca Flor e Rosa Vermelha estavam à beira do riacho quando viram uma coisa que parecia um imenso gafanhoto saltando perto da água. Correram até lá e perceberam que se tratava do anão. Um peixe grandão tinha mordido o anzol e a barba do anão estava enroscada na linha. O peixe tinha o dobro do tamanho do homenzinho e logo o puxaria para dentro da água. Mais uma vez surgiu a tesoura e zás! Lá se foi mais um pedaço da barba. O anão não disse uma palavra de agradecimento por ter sido salvo. - Idiota! Barriga-de-sapo! Agora você estragou minha barba!

Pegou um saco de pérolas que estava no meio do mato e foi-se embora. Rosa Vermelha e Branca Flor encontraram o anão pela terceira vez. Agora estava entre as garras de uma águia, gritando apavorado. As meninas correram, conseguiram segurá-lo e puxaram, puxaram, até que finalmente a águia o largou. - Sua imbecil! – berrou o anão. – Vocês puxaram meu casaco marrom e ele se rasgou! Pegou um saco de pedras preciosas e sumiu por trás de um rochedo. As duas meninas prosseguiram seu caminho e, ao entardecer, voltaram a passar pelo mesmo lugar. Lá estava o anão, que tinha esvaziado o saco de pedras preciosas para contá-las, todo satisfeito. As pedras cintilavam e brilhavam à luz do sol do crepúsculo. O anão avistou as meninas e sua cara ressecada ficou vermelha de raiva. O que estão olhando com essa cara de bobas? – gritou. Justo nessa hora, ouviram um urro muito alto e um enorme urso preto veio saindo da floresta. O anão caiu para trás, apavorado, e pediu que o urso não lhe fizesse mal. - Pegue essas duas meninas em meu lugar! Elas são gordinhas e macias! Pode devorá-las! O urso só deu uma patada naquela criatura malvada. O anão não se mexeu mais. As meninas estavam prestes a fugir, apavoradas, quando o urso disse: - Branca flor e Rosa Vermelha, não tenham medo. Quando acabou de falar, sua pele de urso caiu e diante delas surgiu um lindo rapaz, todo vestido de dourado. - Sou filho de um rei – disse. – Fui enfeitiçado por aquele anão malvado, que roubou todos os meus tesouros. Tive de vagar pela floresta em forma de urso até me livrar do feitiço, com a morte dele. Agora recebeu o castigo que merecia. Branca Flor casou-se com ele e Rosa Vermelha com seu irmão, e eles dividiram o tesouro que

o anão tinha escondido em sua caverna escura. A velha mãe foi morar com as filhas e viveu feliz durante muitos anos. Levou as duas roseiras com ela, plantou-as na frente de sua janela, e todos os anos elas davam lindas rosas, brancas e vermelhas.

S – gostei

P – por que você gostou?

S – ah, é diferente...

P – o que ela tem de diferente?

S – ah porque eu nunca ouvi essa... essa... essa história que você leu, e o resto que tinha no livro eu já conhecia, Bela Adormecida... eu vou assistir Cinderela, acho que é no teatro...

P – não é o filme?

S – sabia que já tem sapato da Melissa da Cinderela já?

P – nossa, já fizeram... e qual vai ser a nossa próxima história?

S – Adivinha o Quanto eu te Amo

P - Adivinha o Quanto eu te Amo

Era hora de ir para a cama, e o Coelhoinho se agarrou firme nas longas orelhas do Coelho Pai.

Ele queria ter certeza de que o Coelho Pai estava ouvindo.

- Adivinha quanto eu te amo? - disse ele.

- Ah, acho que isso eu não consigo adivinhar - respondeu o Coelho Pai.

- Tudo isso - disse o Coelhoinho, esticando seus bracinhos o máximo que podia.

Só que o Coelho Pai tinha os braços mais compridos. E disse:

- E eu te amo tudo isto !

Huum, isso é um bocado, pensou o Coelhoinho.

- Eu te amo toda a minha altura - disse o Coelhoinho.

- E eu te amo toda minha altura - disse o Coelho Pai.

Puxa, isso é bem alto, pensou o Coelhoinho. Eu queria ter os braços compridos assim.

Então o Coelhoinho teve uma boa idéia. Ele se virou de ponta cabeça, apoiando as patinhas na árvore.

- Eu te amo até as pontas dos dedos de meus pés!

- E eu te amo até as pontas dos dedos dos teus pés - disse o

Coelho Pai balançando o filho no ar.

- Eu te amo a altura de meu pulo! - riu o Coelhoinho saltando, para lá e para cá.

- E eu te amo a altura do meu pulo - riu também o Coelho Pai e saltou tão alto que suas orelhas tocaram os galhos das árvores.

- *Eu te amo toda a estradinha daqui até o rio - gritou o Coelhoinho.*

- *Eu te amo até depois do rio até as colinas - disse o Coelho Pai.*

É uma bela distância, pensou o Coelhoinho.

Ele estava sonolento demais para continuar pensando.

Então ele olhou para além das copas das árvores, para a imensa escuridão da noite.

Nada podia ser maior do que o Céu.

- *Eu te amo ATÉ A LUA! - disse ele, e fechou os olhos.*

- *Puxa, isso é longe disse o Coelho Pai. Longe mesmo!*

O Coelho Pai deitou o Coelhoinho na sua caminha de folhas. E então se inclinou para lhe dar um beijo de Boa Noite.

Depois, deitou-se ao lado do filho e sussurrou sorrindo:

- *Eu te amo até a lua...IDA E VOLTA !*

S – fim... eu fiquei num hotel um dia ... é... eu num... é porque... meu pai ficou em São Paulo, fui eu, meu pai, minha mãe, minha vó e meu vô, meu pai ficou aqui, aí, a gente foi na hora de dormir eu deitei na cama da minha mãe, só que era só de um né, aí eu cai e bati o queixo... sangrou... a noite...

P – durante a noite? Que susto hein!

S – daí meu vô é dentista...

P – e ficou tudo bem?

S – aham... (mexe nos livros)

P – quer ler mais um?

S – não... pensei que fosse outro... ... posso ver as histórias desse?

P – essa história chama Ledazeda.. quer que eu leia?

(faz que sim com a cabeça)

Ledazeda

Era uma vez uma menina verde e azeda chamada Leda.

Leda, mais conhecida por Ledazeda, espantava até labareda.

Era incomodada, irada e bastante fechada. Seu gosto azedo não engolia.

Cuspia toda ideia que a atingia, sendo contrária a tudo que vinha da tia.

Bufava e arrotava que chocava até quem disfarçava. Bastava alguém se aproximar para ela abocanhar. Ninguém entendia porque Leda só feria.

Foi quando, no meio da meninada apavorada com a trovoada que saía da boca da levada, surgiu Ada, que parecia uma fada esverdeada.

Ada era viajante, artista itinerante, vivia da arte ambulante e usava óculos de armação gigante.

Ela enxergou na menina cores que nem Leda imaginou que tinha.

Encantada pela verde camarada, Ada deu início a sua pincelada. Sem doer, fez outras cores aparecer.

Ada era tocada, enquanto Leda, retocada.

A menina amada descobria sua charada: seu azedo era medo. Medo de desaparecer, por isso tentava morder.

Mas como produzia dentro das pessoas marcas permanentes, entendeu que não precisava mais cravar os dentes.

Leda viu que era lembrada, não importava a mordiscada, que ficaria especialmente guardada na memória da viajante esverdeada.

E quase por magia, as ideias de Leda cuspiam viraram história e poesia.

S – legal...

P – O que mais achou?

S – só que...

P – só que o que?

S – ah, esqueci

P – ahhh... pode falar!

S – é sério, esqueci

P – você gostou muito ou mais ou menos?

S – mais ou menos

P – o que tem nela que você não gostou muito?

S – ah... eu não gostei da primeira parte porque eu não sabia porque tinha aqueles rasgadinhos de papel. *(vemos o livro novamente juntas)*... e eu percebi que era essa a menina mas eu vi que ela não tava verde...

P – ah o livro fala que é verde né? Mas e mais pro final, como ela está?

S – ahh eu não tinha visto essa parte...

P – essa primeira parte tem uns rasgadinhos de papel...

S – ah, essas aqui são as pessoas, que ela assustava

P – e no final?

S – só o cabelo que é verde... ela tá dentro do coração... da amiga... ela foi feita de papel?

P – parece que sim...

S – ... *(olha para outros livros)* qual é o nome desse livro?

P – chama Rápido Como um Gafanhoto, quer ler?

S – não...

P – chega de histórias por hoje? *(faz que sim com a cabeça)* Então faz um desenho para mim?

S – se eu quiser fazer outro, posso?

P – não sei se teremos tempo, faz esse e depois a gente vê

(começa o desenho)

P – o que eles estão fazendo? *(os dois coelhos)*

S – estão de mãos dadas, só que aí tem um ovo... esse daqui é menino e esse daqui é mulher...

P – e o que eles são?

S – amigos... ..

P – o que você está pensando?

S – você já sabe o que vou fazer né?

P – eu não...

S – cenoura!

P – ahh... mas por que você estava pensando?

S – tava pensando se ia fazer ou não... .. você acha que eu faço um ovo de Páscoa? Ou um coração? Um coração né...

P – o que te fez escolher o coração?

S – ah não sei... e aqui sai ideias...

P – um coração que solta ideias?

(faz que sim com a cabeça)

S – vou fazer ovos de Páscoas... vários ovos de Páscoa... e uma cenourinha, bem grande!

P – por que você está escolhendo coisas da Páscoa?

S – ah eu gosto de fazer coisas da Páscoa... quer dizer, hoje eu só desenhei coisas da Páscoa né... .. vou fazer uma cenourinha bem grande... e depois eu vou fazer uma carinha aqui... do... coelho... .. o que eu vou fazer?

P – você acha que falta alguma coisa?

S – sim... fazer um ovão não vai dar né? Vou fazer um ovo médio... um ovo do lado da mulher e um do lado do menino

P – por que tem um ovo de cada lado?

S – *(risos)* ah... não sei

P – eu to vendo que essa cenoura é a maior coisa do desenho...

S – eu vou fazer balões, com cara de coelho, bem aqui no ar... você não sabe fazer balões?

P – eu faço balões diferentes desse... esse balões estão bem no alto né, mais alto até que a cenoura...

S – *(risos)* verdade...

P – por que você colocou balões ali no alto?

S – ah não sei... será que eu faço um bem grande, com uma cenoura?

P – você que sabe...

S – vou fazer um bem grande aqui... *(faz um balão enorme)*... e vou fazer uma cenoura bem pequena... .. acho que vou fazer uma cara de coelho, pra não fica tão vazio...

P – você acha que está vazio?

S – ahh é porque é muito pequeno...

P – o balão é a única coisa que não é da Páscoa né, e o coração também...

S – eu vou fazer um coração aqui dentro... .. com uma cenoura dentro

P – você gosta de comer cenoura?

S – não... eu já levei uma vez pra escola mas eu não gostei... eu vou fazer um ovo aqui...

P – ovo, cenoura e coelho... coelho, cenoura e ovo... se tivesse uma história de Páscoa, acho que você tinha escolhido ela né...

S – é... *(risos)* mas não tem né...

P – por que você escolheu essa história da Ledazeda?

S – ah não sei, a capa...

P – ficou curiosa?

S – é...

P – e o Adivinha o Quanto eu te Amo?

S – ah... não sei...

P – pensa um pouquinho, o que te deu vontade de ler?

S – a capa...

P – mas o que na capa?

S – *(mostra com o dedo)*

P – o coelho com o coelhinho?

(faz que sim com a cabeça)

P – o que você está pensando em fazer agora?

S – acho que eu vou fazer... pegadas... laranja e vermelho... não sei fazer pegadas direito... na minha escola na escada tem pegadas de adesivo... preto... .. um amigo meu trouxe um ovo...

P – pra que?

S - pra comer e dar para os amigos... mas nesse dia eu tinha faltado, e no outro dia ele me deu o que eu faço? Uma carinha de coelho?

P – outra carinha de coelho?

S – sim... .. pronto! Muitas coisas eu fiz nesse né...

P – muitas coisas de Páscoa

S – nesse e no outro né... o que fiz no outro mesmo?

P - *(pego o primeiro desenho e dou para ela)* me conta desse desenho...

S – nesse desenho eu fiz uma árvore, aí eu fiz várias cenouras, aí aqui eu fiz um vaso de flor, aí uma árvore com ovos, aí embaixo eu fiz uma cara de coelho e um laço e um coelho na toca... e uma árvore...

ENCONTRO 3

S – eu brinco de ser você

P – você brinca de ser eu? Como é?

S – ah igual... eu venho na minha casa mesmo, aí eu sento na minha mesinha porque minha mãe não deixa eu brincar aqui né, aí eu peço pra eu mesma desenhar e pego uns livro também...

P – e você lê?

S – leio aí eu desenho...

P – depois você me mostra os desenhos?

S – eu não sei onde que tá...

P – você faz um desenho pra mim?

S – faço... como que faz mesmo? ... humm... ah tá! Eu não lembrava como que faz coelho...

P – por que você está desenhando um coelho?

S – ah não sei...

P – tenta pensar

S – ah... porque eu quero fazer alguma coisa da Páscoa... ... vou fazer um lacinho nela, pra perceber que é menina...

P – e aqui no meio, o que é?

S – um ovinho de Páscoa

P – e por que está no meio?

S – ah não sei, mas podia ser maior... não o ovo, o coelho... ah mais assim está bom... ... fui assistir Cinderela ontem...

P – gostou? Do que mais gostou?

S – gostei... gostei de todas as partes...

P – e é igual ao outro filme?

S – não... porque os ratinhos são diferentes... eles não tem roupa... eles são mais iguais a um ratinho mesmo... e não é muito igual porque na história ela não tem nem mãe nem pai e lá no filme os pais morrem só tem a madrasta...

P – ahh então ela não tem nem mãe nem pai, quer dizer, morreram?

S – é, o pai morreu na viagem...não mostra... mostra a mãe, porque ela tava doente, mas não mostra ela indo pro céu, mostra ela numa cama... doente... ... o que eu vou fazer? O que você acha que é?

P – redondinho assim... deve ser um ovo

S – é... tá bonito?

P – tá... você está fazendo desenho da Páscoa? Por que?

S – a porque tá chegando... o que eu posso fazer?

P – você acha que precisa fazer mais alguma coisa?

S – ahn... ah já sei... ... acho que você já percebeu o que é né...

P – um coelho?

S – é... só que eu vou fazer só uma carinha e não um rostinho... ... eu fiz bem pouquinho grande

P – por que você quis fazer maior esse?

S – não sei... ... ah já sei o que vou fazer...

P – e esses dois coelhinhos são o que?

S – amigos, a mesma coisa

P – e esse outro que está aqui?

S – é só enfeite...

P – o que é isso? Um coelho?

S – é...

P – esse você fez diferente

S – é que eu esqueci que não era assim ai fiz diferente... só que tinha três, porque não é um aqui

P – como assim?

S – assim, igual eu fiz daquele lobo que uma hora tá aqui e depois tá ali, não é assim, porque já é outro coelho...

P – ahh tá, esse está onde?

S – na árvore...

P – e os dois?

S – na rua... passeando... aqui... eu vou fazer uma árvore diferente... vou fazer outra cabeça de coelho, só que essa daqui vai ser grande...

P – ela vai ser um coelho ou vai ser um enfeite?

S – enfeite...

P – essa é bem maior... começa tudo pequeno e depois vai crescendo?

(faz um cenoura pequena)

S – olha o tamanho da cenoura...

P – ah, nem tudo vai crescendo então né...

S – isso você já sabe o que é... outro ovo... uma cenourinha aqui... e seu fizer um coelho na toca?

P – ai esse coelho não vai mais ficar sozinho

S – eles eram amigos... vou fazer outra cenourinha, mas vou fazer um pouquinho mais grande... a cenoura é igual... ... essa árvore saiu pequena...

P – daqui a pouco vamos ler as histórias?

S – só vou fazer mais uma coisa aqui... já acabei...

P – qual a história que você vai querer?

S – qual é essa daqui?

P – Festa no céu

S – e essa daqui?

P – Adonis... (fez que sim com a cabeça)

Adonis

Adonis era um filhote muito esperto e querido, que fazia o que todo elefante faz.

Rolava na lama e depois se deitava no sol. Tomava banho no rio jogando água nas costas com a tromba. Quando saía correndo atrás de alguma coisa, derrubava as árvores que encontrava pela frente. Enfim, era como qualquer outro elefante, o maior animal terrestre do mundo, com orelhas enormes e presas de marfim.

Até que um dia, enquanto tomava banho, Adonis olhou seu reflexo no rio e percebeu uma coisa diferente. Ele tinha asas! Isso mesmo: nas suas costas havia duas delicadas asinhas, que se movimentavam como se ele fosse sair voando a qualquer momento. “Nossa! Eu nunca vi um elefante com asas na minha manada!”, Adonis pensou.

Então ele tentou dar pequenos pulinhos pra ver se as asinhas caíam de suas costas. Depois correu de um lado para o outro, depois voltou para o rio e se olhou novamente, mas as asinhas ainda estavam lá!

“Será que eu não sou um elefante?”, ele se perguntou. E quando Adonis pensou que não era um elefante, ele começou a achar que era um passarinho.

Parece lógico, não é? Quem tem asas? Passarinhos! “Se eu sou um passarinho, então posso voar!”, foi o que ele concluiu. Mas assim como Adonis não conseguia saltar, porque nenhum elefante consegue, ele não conseguiu voar.

“Talvez eu não consiga voar porque ainda sou filhote. Eu tenho que ficar junto dos outros passarinhos para fazer amizade e aprender como se voa”, ele pensou, e subiu no galho de uma árvore onde havia um monte de passarinhos empoleirados. Mas qual é o galho de árvore que aguenta o peso de um elefante de quatro toneladas? O galho entortou e Adonis caiu de bunda no chão sem ter feito amizade nenhuma e sem ter aprendido a voar.

“Eu sou um passarinho muito pesado para subir no galho porque antes eu achava que era elefante e comia demais. Preciso fazer regime! De hoje em diante eu só vou comer minhocas, como todo passarinho que se preze!”, Adonis pensou. Mas qual é o elefante que consegue comer minhoca? Mesmo tendo muita agilidade na tromba, cavoucar a terra procurando minhocas não era uma coisa que ele sabia fazer.

E, além disso, um elefante que só come planta nunca gostou e nunca gostará de comer minhoca. Para ele, todas as minhocas que por azar estavam dando bobeira sobre a terra e que ele colocava na boca pareciam estragadas!

E agora? Pobre Adonis! Depois que viu aquelas asinhas nas suas costas, ele não se sentia mais um elefante e começava a achar que ser passarinho era muito difícil. Era Como se não tivesse mais lugar no mundo para ele; por isso, resolveu se afastar da manada, assim como fazem os elefantes velhos quando sentem que vão morrer. “Se não sou elefante nem passarinho, não sei o que mais eu poderia ser, E se não sou nada, o melhor é ficar longe de todo o mundo”, foi o ele achou.

Acontece que, quando a noite foi chegando, a mãe de Adonis começou a achar que ele estava demorando muito para voltar e começou a ficar nervosa. As elefantas, como todas as mães, são assim mesmo. Elas tomam conta da manada e de tudo que é preciso. Então, primeiro ela ficou muito brava e disse pra ela mesma: “Vou matar esse menino quando ele chegar em casa!”. Depois ela ficou preocupada e se perguntou: “Será que aconteceu alguma coisa com ele? Se aconteceu, vou encher ele de carinho quando ele aparecer”. E por fim decidiu: “Vou procurar por ele e depois escolho se mato ou se faço carinho”. E lá foi ela procurar seu filhote.

Procurou no rio onde ele tinha tomado banho, mas só encontrou a lua refletida na água. Procurou nas árvores onde ele tinha tentado de empoleirar, mas só encontrou um monte de passarinhos dormindo nos ninhos.

Procurou por tudo quanto era lugar, até que finalmente o achou. O Adonis estava dormindo perto de uma grande baobá.

Ela saiu correndo até o filhote e deu um abraço de elefante nele! E então começou a fazer carinho no Adonis até que trombou com aquelas asinhas.

“O que é isso? Mas que menino mais porcalhão! Além de ter me deixado preocupada por ter desaparecido, não tomou banho direito!”. E, com um simples peteleco de tromba, resolveu o problema do filho, espantando aquela borboleta colorida que estava presa na lama nas costas do Adonis.

S – pensei que fosse um laço... ...

(aponta para outra história)

P – chama Lucia-já-vou-into

S – a faxineira que trabalhava aqui chamava Lúcia

P – Lucia-já-vou-into

Lúcia Já Vou Indo não conseguia andar depressa. De maneira nenhuma. Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho e pensava mais devagar ainda.

Muito natural, pois ela era uma lesma.

Um dia Lúcia-Já-Vou-Indo recebeu um convite para uma festa. Levou o dia inteirinho para ler o bilhete que dizia assim: “Chispa-Foguinho, a libélula, convida você para uma festa dançante, embaixo do Pé de Maracujá, às oito horas da noite do dia 30 de janeiro. Comes e bebes, muita música, muita alegria, tudo do bom, do melhor e de graça”.

Mal acabou de ler, Lúcia já se foi preparando para a festa. Queria se pôr a caminho imediatamente, embora faltasse ainda uma semana.

-Juro que vou chegar na hora!- Disse para si mesma. E começou a lembrar as muitas festas que havia perdido por chegar sempre atrasada. Ao aniversário da Maroquinha Cocinela, que era sua vizinha, chegou um dia depois da festa. Ao casamento do grilo João das Pintas com Sarapintada, chegou tão tarde que foi encontrar um casal já com um filhinho.

Nesse instante, o relógio da sala bateu três horas da tarde e Lúcia Já Vou Indo teve um sobressalto.

Pois não é que já perdera duas horas pensando naquelas coisas? E começou a se arrumar afobadamente.

Pôs na cabeça uma peruca de cachinhos com um laçarote de fita cor de laranja, e com isso perdeu um dia inteirinho.

Encheu uma cesta com brotinhos de alface para ir comendo pelo caminho, e lá se foi mais um dia. Deu corda no relógio para que não parasse na sua ausência e outro dia perdeu.

Só faltava fechar a casa e ela perdeu nesse serviço mais um dia.

Enfim, a molenga se pôs a caminho, tendo exatamente três dias para chegar ao Pé de Maracujá que não era muito longe.

Chegou o dia da festa e ela ainda estava andando. Pelo caminho encontrou muita gente que também ia pra lá. Viu dona Içá, com a cinturinha apertada num cinto de fivela de ouro, de braço dado com o marido de camisa listada e boné. Viu Lili Taturana, toda besuntada de brilhantina para que seus pelinhos não ficassem arrepiados. Viu Zé Caramujo de cachecol xadrez enrolado no pescoço. Viu as formiguinhas Quem-Quem numa longa fila, comportadas e quietinhas como meninas de orfanato a passeio num domingo. Viu abelhas, besouros, pernilongos, vespas e mil outros bichinhos. Todos passavam por ela e sumiam ao longe.

-Depressa, assim você não chega! – Diziam de passagem.

E ela dizia devagarinho mastigando um brotinho de alface:

-Já Vou Indo... Já Vou Indo... – Esse esforçava, pensando que estava andando um bocadinho mais depressa.

Que engano! Quase não saía do lugar.

Enfim, ela começou a ouvir a orquestra das cigarras. Estou pertinho, pensou, mais algumas horas e estou lá.

E o seu entusiasmo era tamanho que até conseguia de fato, andar um pouquinho mais depressa.

-Olha a pedra no caminho! – Gritou nesse instante João-Barata do Mato, que também ia indo pra festa.

Aviso inútil, porque Lúcia-Já-Vou-Indo a viu muito bem. Era a Maria Redonda, uma pedra perversa que gostava de pregar peças nos outros. Ficava sempre no meio do caminho, de propósito para que tropeçassem nela e caíssem. Então ria de se sacudir toda.

-Eu vou me desviar dela – pensou a lesminha. Mas a coitada pensava mais devagar ainda do que andava. Por isso não teve tempo de se desviar. Tropeçou e caiu. Mas não se machucou porque caiu muito devagarinho. Tão devagarinho que a pedra nem achou graça.

Lúcia levantou-se, arrumou a peruca que se havia entortado na cabeça e foi buscar a cestinha que havia rolado longe. Nisso, perdeu um dia e mais outro.

Quando chegou ao Pé de Maracujá, não havia mais nem sinal de festa, a tão esperada, comentada e suspirada festa.

Quem achou graça no caso foi o Pé de Maracujá. Começou a bater uma folha na outra e cantar assim:

“Lúcia-Já-Vou-Indo

Vinha vindo, vinha vindo,

Tropeçou numa pedrinha,

foi caindo, foi caindo”!

Mas Lúcia não achou graça nenhuma. Chorou muito, o seu chorinho vagaroso de lesma: uma lágrima por hora, um soluço a cada meia hora.

Chorou, chorou, mas seu choro manso não conseguiu acordar a libélula Chispa-Foguinho que dormia cansada da festa. Ela só escutou o chorinho da lesma no outro dia quando acordou.

- O que será isso? – a libélula disse e foi espiar. Viu a pobre Lúcia chorando, compreendeu tudo e ficou morrendo de pena.

Foi buscar uns docinhos que sobraram da festa e ofereceu-os à Lúcia. Conversou bastante com ela para ver se a consolava, e nada. Lúcia-Já-Vou-Indo continuava com o seu choro em câmara lenta e depressa a libélula se cansou. Numa última tentativa ela disse:

- Sabe Lúcia, quem vai dar uma festa agora é você. Sendo a festa na sua casa é impossível você chegar atrasada.

A lesminha ficou pensando naquilo e, como pensava muito devagar, a libélula chamou as irmãs e, ligeiras como foguetinhos, foram à casa da Lúcia, prepararam tudo e distribuíram os convites.

Credo! A família da libélula era toda elétrica. Zás-trás e tudo ficou pronto. Só faltava colocar a Lúcia dentro de casa para receber os convidados.

Enquanto isso, Lúcia-Já-Vou-Indo, que já tinha acabado de pensar e estava encantada com a idéia, vinha vindo o mais depressa que podia, talvez dentro de alguns dias - se não tropeçasse outra vez na pedra Maria Redonda- estivesse em casa.

E a libélula Chispa-Foguinho tinha agora um problema: os convidados já estavam chegando e a festa não podia começar porque a dona da casa estava fora. Como trazer Lúcia o mais depressa possível?

Cric!... A libélula deu um estalinho. Já descobrira a solução. Num abrir e fechar de olhos, explicou tudo às irmãs e foram buscar a Lúcia.

Puseram a molenga em cima de uma folha de capim e vieram voando trazendo a folha pelos ares. Danadas como elas só, em dois minutos a lesma estava em casa. Isso, apesar de ter caído da folha três vezes.

Foi assim que, oh maravilha!

Pela primeira vez na vida, Lúcia-Já-vou-Indo assistiu a uma festa inteirinha, do começo ao fim.

P – quer ler alguma outra história? Gostou das histórias? O que mais gostou?

S – essa daqui não porque eu já tinha visto... eu gostei dessa daqui na hora que ela se atrasou, e do elefante na hora que a mãe dele deu um abraço.

P – agora você faz outro desenho?

S – da Páscoa?

P – do que você quiser...

S – o outro encontro você vai só conversar com a minha mãe né?

P – é, hoje acabam os nossos encontros

S – eu não queria que acabasse...

P – é? você está gostando?

S – sim... você queria que acabasse?

P – estou gostando também... esse desenho que você está fazendo agora, vou te pedir uma ajuda, eu preciso tentar entender o máximo que der desse desenho que você está fazendo, então, depois, ou agora, queria que você me contasse o que você está fazendo...

S – eu escolhi fazer isso porque eu gosto de fazer desenho porque a Páscoa já está chegando e... só

P – e o que você pensa da Páscoa?

S – que eu vou fazer um coelho... o que vou fazer?

P – é, porque você está tão animada para a páscoa? O que tem de legal nela?

S – ahh, porque eu vou no prédio da minha avó e meu vô vai fazer feijoada... e hoje eu vou na casa da minha outra avó pra pegar meu ovo, ela comprou branco!

P – humm, então você está animada para chegar a Páscoa e você ficar junto com seus avos e seus primos?

S – meus primos moram junto com a minha avó mas não na mesma casa, minha avó mora no 16 e minha madrinha e meus primos moram no 5, mas não a minha outra prima, que ela mora em casa junto com o pai e a mãe dela... ovinho...

P – e por que você sempre coloca enfeites em cima do coelho?

S – ah eu gosto, acho que fica mais enfeitado

P – na última vez que eu vim aqui você fez um desenho assim, com dois coelhos juntos e um ovinho no meio, depois que lemos as histórias você também fez um desenho assim, e agora você está fazendo outro

S – (*risos*) ah é que eu gosto de fazer coelhinho

P – mas porque dois coelhinhos juntos com um ovinho no meio?

S – ah... não sei... ah... porque fica... ah... porque ai os dois estão segurando um ovo, para... eles comerem...

P – eles vão comer juntos?

S – sim... você já viu um ovo na árvore?

P – nunca, e você?

S – também não...

P – mas aqui você está desenhando um ovo na árvore

S – mas aqui é um homem... tentando pegar o ovo... que ele viu o ovo...

P – ele vai tentar tirar o ovo da árvore? O ovo nasce na árvore?

S – não, foi o coelho que colocou aqui... esse dois coelhos que colocaram... ele tava voando pra tentar pegar...

P – ele vai conseguir?

S – não...

P – por que?

S – porque eu não fiz ele até a árvore, eu fiz ele pulando... eu não sei se faço um pisca-pisca e faço cenourinha...

P – pisca-pisca de cenourinha? Natal com Páscoa?

S – é (*risos*)... posso?

P – pode, o desenho é seu

S – é assim que eu escrevo (*faz rabiscos imitando letra cursiva*), assim, só que eu não escrevo nada, quando eu vou brincar eu faço assim pra escrever de letra cursiva...

P – algumas coisas você já sabe escrever?

S – eu só sei escrever NÃO...

P – você sabe escrever NÃO?

S – N de navio, A, aquela curvinha no A, O... eu sei também fazer a letra cursiva do C...

P – o pisca-pisca então é igual quando você brinca de escrever?

S – é quando eu escrevo eu faço mais demoradinho...

P – e por que você quis colocar o psica-pisca?

S – porque tava noite... ai pra comemorar a Páscoa ele decidiu colocar o pisca-pisca

P – quem colocou?

S – ah... é a decoração da rua... vou fazer de várias cores, verde, vermelho... preto não vai dar porque eu faço os risquinhos, ah... até dá... ... porque de bolinha ia parecer Natal né... fiz as luzinhas de cenoura... e de carinha de coelho... pronto... Ovinho de Páscoa! Vou fazer um ovinho aqui...

P – ai em cima?

S – é... no meio... eu não sou sei escrever FELIZ PÁSCOA, você me ajuda? F...

(*soletrei*)

S – vou fazer uma cenourinha pro final... não vai dar tempo de fazer outro desenho né?

P – Antes, me conta uma história sobre esse desenho?

S – eu fiz... os dois coelhos... eu fiz uma cenoura só que eu fiz um pouco médio, sabe o que eu gosto de fazer em cima, que fica mais enfeitadinho? Ahh esqueci de fazer o lacinho do ovo...

P – você estava me contando a história do desenho...

S – hum... eu fiz... um coelho... ué... eu tinha fazido a cabecinha né?

P – no outro

S – verdade... ai... eu fiz... um ovo

P – e esses coelhos, o que eles estão fazendo?

S – eles estão passeando... só passeando... pra achar as crianças...

P – e o que mais?

S – você já sabe o que eu vou fazer... o que você acha que é?

P – uma cenoura?

S – tem uma coisa...

P – não sei...

S – uma flor de cenoura! Só que eles podem comer... só pegar a cenoura né, não a flor.... vou fazer uma menina aqui bem pequenininha...

P – mas é para menina comer ou pro coelho?

S – pra menina...

P – nossa mas essa menina é bem pequenininha, por que ela é tão pequena?

S – porque ela é bebê...

P – e ela vai conseguir comer a cenoura?

S – sim...

P – continua a me contar do desenho

S – ai eu fiz esses pisca-pisca... pra enfeitar a noite... porque assim já tava na hora da Páscoa ai todo mundo saiu de casa ai tava o pisca-pisca e ai comemorou

P – e ali naquele cantinho da árvore, o que tá acontecendo?

S - aqui ele tava tentando pegar o coelho e aqui a bebezinha viu a cenoura, quer dizer, esse aqui é o irmão dela né, ai ele foi pegar o ovo e ela foi pegar uma cenoura

P – e como eles estão se sentindo?

S – ah... ele tá feliz porque ele viu o ovo... a bebe tá feliz também porque viu a cenoura que ela quer comer, quer dizer, ela não consegue pegar né...

P – e como que ela vai comer?

S – ah ela precisa da ajuda do irmão... acabei!

3 Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado responsável:

Sou estudante do curso de graduação na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Celia Maria de Souza Terra, cujo objetivo é estudar os impactos da leitura de histórias da literatura infantil em crianças.

A participação de seu (sua) filho(a) _____ envolve três encontros com a pesquisadora nos quais serão lidas algumas histórias, realizados alguns desenhos e terão o áudio gravado, se assim você permitir, para análise posterior. Os encontros terão duração de aproximadamente 1 hora com a criança. Pede-se também uma entrevista inicial e um encontro final com o Sr. (Sra.) para dar início e encerramento dos procedimentos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você ou seu (sua) filho(a) decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, têm absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade e de seu (sua) filho(a) serão mantidas no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-los(as).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente vocês estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora , tel (11) 995810366.

Atenciosamente,

Andréa Mesquita Rampone
Pesquisadora
Matrícula: RA00093879

Local e data

Profa. Celia Maria de Souza Terra
Professora orientadora
CRP/06-2506

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do responsável

Local e data

4 Parecer de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma reflexão psicanalítica sobre o impacto psíquico de histórias da literatura infantil em crianças, um estudo de caso.

Pesquisador: Celia Maria de Souza Terra

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45752115.8.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.092.936

Data da Relatoria: 03/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado em Psicologia, vinculado à Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde (FCHS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Andréa Mesquita Rampone, sob a orientação da Profa. Dra. Celia Maria de Souza Terra.

A proposta visa "(...) compreender o impacto emocional causado pela mediação de leitura em uma criança. Para isso serão realizados três encontros de mediação de leitura com uma criança, com um pedido de desenho antes e outro depois das leituras, além disso os encontros terão o áudio gravados. A partir do material coletado, será realizada uma análise psicanalítica do que for expresso, tanto verbalmente como nos desenhos."

Objetivo da Pesquisa:

"(...) Analisar os impactos emocionais das mediações de leitura na criança a partir das verbalizações e dos desenhos resultantes dos encontros de mediação de leitura à luz de conceitos propostos pela Psicanálise."

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 1.092.936

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é muito boa, clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada. Muito bem adequada ao que se espera verificar em pesquisas deste nível de formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS n° 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO-
PUC/SP



Continuação do Parecer: 1.092.936

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO PAULO, 03 de Junho de 2015

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho
(Coordenador)

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63 C
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br