

ANA PAULA DE SÁ CAMPOS

**ATENÇÃO PSICOLÓGICA CLÍNICA:
ENCONTROS TERAPÊUTICOS COM CRIANÇAS
EM UMA CRECHE**

PUC-Campinas

2008

ANA PAULA DE SÁ CAMPOS

**ATENÇÃO PSICOLÓGICA CLÍNICA:
ENCONTROS TERAPÊUTICOS COM CRIANÇAS
EM UMA CRECHE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC-Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Dra. Vera Engler Cury

PUC-Campinas

2008

Ana Paula de Sá Campos

**ATENÇÃO PSICOLÓGICA CLÍNICA:
ENCONTROS TERAPÊUTICOS COM CRIANÇAS
EM UMA CRECHE**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^a. Dra. Vera Engler Cury

Prof. Dr. Mauro Martins Amatuzzi

Prof^a. Dra. Ana Gracinda Queluz

PUC-Campinas

2008

Dedico esta dissertação à minha avó
(*in memoriam*),
Hermínia Roversi de Sá,
que, sem saber, me ensinava todas
as atitudes facilitadoras propostas por
Carl R. Rogers.
Com todo o meu amor,
Aonde quer que esteja,
Esta é pra você!

Agradecimentos:

Inicialmente aos meus pais, Jô e Nivaldo, que proporcionaram toda minha conduta ética profissional e humana, com base em um relacionamento de cuidado e amor, mas também desafios que resultaram no desenvolvimento de quem sou hoje;

Ao meu irmão João Paulo, com quem aprendo a lidar com o diferente e que me ensina que é possível amar, apesar de tantas diferenças;

Para tantas outras pessoas queridas da família: tias, tios, primos e primas, com quem tanto conversei, principalmente por *e-mails*, durante meu período de isolamento para a escrita da dissertação;

Ao Tiago, meu namorado, que o tempo todo me ensina a *brincar de viver*, e que me acompanhou de forma especial na conclusão do mestrado, dando-me muita força e garra sempre para que eu seguisse em frente. Obrigada pelo nosso encontro!

À nova família: Bruninha, Gustavo, Rosa Amália e José Caetano, de quem recebi tanto carinho, também na fase final do mestrado, que considerei a mais difícil;

À Profa. Dra. Vera Engler Cury, pela orientação, sabedoria e paciência, contagiava-me o seu entusiasmo na desafiadora vida acadêmica;

Ao grupo de pesquisa: João e Tati Messias, Giu, Tati H. Palmieri, Maria Rita, Maria Amélia, Hellen, Renata, Renato e Maísa, pelas contribuições e idéias trocadas a respeito do meu trabalho;

À Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, que me iniciou nos caminhos da pesquisa e me contaminou com sua paixão de trabalhar como advogada das crianças, tentando dar “voz” a cada uma que encontro; ao seu respectivo grupo de pesquisa do qual fui assistente técnica em 2005, grupo este que tenho profunda admiração e respeito, e com o qual aprendi tanto: Izabella, Mara, Adinete, Márcia, Toninho, Fernando e Luís;

Ao Professor Doutor Mauro Martins Amatuzzi, pela sabedoria, por compartilhar comigo uma relação honesta como professor e colega de profissão; agradeço também a sua esposa, Helô, pela generosidade de receber-me em sua casa todas às segundas-feiras no intervalo de praticamente um ano;

À Professora Doutora Tânia Aiello-Vaisberg e ao Professor Doutor Leopoldo Fulgêncio, por suas grandes reflexões durante meu exame de qualificação;

À Carol E. Aragão, parceira de estágio no quinto ano da graduação, com quem tudo começou... grande colega que me apresentou o mundo acadêmico;

À minha grande e boa amiga Tati H. Palmieri, pelos anos de amizade, sendo sempre uma incentivadora sincera do meu caminhar. Obrigada por tantas histórias compartilhadas!

À Marisa Molchansky (Brisa), pelo apoio de sempre e por me ensinar, por meio da arte, a expressão de conteúdos internos intensos sobre si mesmo;
Aos queridos amigos de vida, que sempre davam um toque carinhoso para saberem de mim: Brenno Ciesca, Rafaella Aoki, Nádia Lombardi, Tati Espinha e Camila Coelho.

Aos amigos que pude reencontrar durante a fase do mestrado, depois de muito tempo – nem sabemos quanto: Milena, Maria Amália, Kika, Melina e Lili e João!

Ao querido Devanir, pela extrema generosidade, escuta e acolhimento grandioso, a fim de que eu pudesse encontrar caminhos saudáveis para minha existência, resgatando sempre a pessoa criativa em mim;

Ao grupo de amigos com quem realizo constantemente meu inventário de afetos: Pat, Nilce, Zé Ricardo, Diego, Paulo e Tomás;

À PUC-Campinas, por me acompanhar desde os tempos de colégio no Pio XII;

Ao CNPq, pelo apoio financeiro proporcionado para a realização desta pesquisa;

Às funcionárias e profissionais da Creche onde a pesquisa esteve inserida, por tanto aprendizado de vida;

Às crianças da Creche, protagonistas preciosos que dão o colorido neste trabalho;

Por fim, a Deus, por me conceder tantas graças... pelo encontro com tantas pessoas que tenho que agradecer, tantas histórias vividas para contar, pela Sua proteção e por me dar coragem para não desanimar perante as dificuldades.

SUMÁRIO

Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Introdução.....	01
Capítulo 1: Uma abordagem humanista aplicada ao campo de atenção psicológica clínica com crianças: a abordagem centrada na pessoa.....	04
1.1 A Psicologia Humanista e a Abordagem Centrada na Pessoa	04
1.2 O pequeno Rogers.....	13
1.3 Ludoterapia: a atenção psicológica clínica com crianças.....	15
1.4 Princípios Básicos da Ludoterapia.....	17
Capítulo 2: Encontros Terapêuticos com Crianças: uma modalidade de plantão psicológico em instituição.....	21
2.1 Contextualizando os encontros com as crianças em uma creche.....	22
2.2 Encontros Terapêuticos como uma modalidade de plantão psicológico.....	28
Capítulo 3: A narrativas como um modo de analisar experiências em um estudo fenomenológico.....	36
3.1. A pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico	37
3.2. A narrativa como uma modalidade de pesquisa fenomenológica	41
3.3. Narrando os encontros terapêuticos com as crianças	43
A - A raiva de Bernardo	43
Compreensão Psicológica de Bernardo	48
B – Simone, aquela que não comia	50
Compreensão Psicológica de Simone.....	53
C – Vitor, o que queria muito uma festa de aniversário	55
Compreensão Psicológica de Vitor.....	57

D – Débora não entendia por que o mundo era tão instável	59
Compreensão Psicológica de Débora	61
E – O esconderijo de Mateus	63
Compreensão Psicológica de Mateus.....	66
3.4. Síntese sobre os encontros terapêuticos realizados com as crianças.....	67
Capítulo 4: Estabelecendo interlocução com outros autores.....	72
4.1. Sobre o direito da criança como um ser saudável	72
4.2. Sobre o sentido da pesquisa pelo diálogo com outros pesquisadores.....	75
Conclusões	82
Referências bibliográficas.....	87
Anexos:	
Anexo I – Carta de Autorização para realização de pesquisa na Creche Tia Léa.....	94
Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95

CAMPOS, A.P. de S. (2008) **Atenção Psicológica Clínica: encontros terapêuticos com crianças em uma creche**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, 106 pp.

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a analisar a potencialidade terapêutica de encontros realizados pela psicóloga pesquisadora com crianças de três a seis anos, no contexto de uma creche inserida em Campinas, SP. O referencial teórico utilizado foi a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers. Especificamente, fundamenta-se na proposta terapêutica de Virgínia Mae Axline, denominada Ludoterapia centrada na criança. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa intervenção, desenvolvida com base na implantação de uma prática psicológica clínica, disponibilizada para crianças em um contexto institucional. Inicialmente, a pesquisadora participou semanalmente das atividades rotineiras da creche, na condição de observadora, durante um período de dois meses, quando entrou em contato com as crianças e com os técnicos de maneira informal. Os encontros terapêuticos emergiram da demanda espontânea de algumas crianças. A permanência da pesquisadora na creche foi de, aproximadamente, um ano e meio, datando de abril de 2006 a dezembro de 2007. As próprias crianças geraram a estrutura dos encontros, estabelecendo com a pesquisadora uma relação que se aproxima da intervenção clínica denominada de Plantão Psicológico. Esta é uma prática psicológica que se constitui em um enquadre diferenciado que prioriza a escuta empática, a aceitação positiva incondicional e a congruência como atitudes terapêuticas do plantonista. A pesquisa foi conduzida de maneira fenomenológica, tendo sido construídas narrativas baseadas nos encontros terapêuticos. As narrativas permitiram compreender e interpretar o acontecer clínico que emergiu dos encontros terapêuticos, por um prisma de uma relação intersubjetiva. Concluiu-se que os encontros terapêuticos apresentam condições favoráveis à atualização do potencial psicológico para a autocompreensão e integração. Neste estudo, foram evidenciadas: a) a capacidade das crianças em assumir a iniciativa pela procura espontânea por uma relação de ajuda psicológica; b) a capacidade das crianças em comunicar sentimentos a respeito de si mesmas e de seus problemas; c) a capacidade das crianças em compreender e colaborar para a estruturação da relação de ajuda psicológica; d) a importância e suficiência das atitudes de empatia, aceitação positiva incondicional e congruência por parte da psicóloga. Os resultados confirmaram o caráter inovador e a importância do desenvolvimento de enquadres clínicos diferenciados em contextos institucionais. Esta pesquisa permite vislumbrar novos caminhos no sentido da aplicabilidade de encontros terapêuticos desta natureza, dada a sua potencialidade mutativa.

Palavras-chave: atenção psicológica clínica em instituição, ludoterapia centrada na criança, pesquisa fenomenológica, narrativa.

CAMPOS, A.P. de S. (2008) **Psychological Clinic Attention: Therapeutic encounters with children in a daycare center**. Master's dissertation. Post Graduate Program in Psychology of the Pontifical Catholic University of Campinas – PUC-Campinas, 106 pp.

ABSTRACT

This research proposes to analyze the therapeutic potentiality of encounters held by the researcher psychologist with children of three to six years old within the context of daycare center located in Campinas, SP. The theoretical reference used was the Person Centered Approach (PCA) developed by the American psychologist Carl Ransom Rogers. Specifically, it is based upon the therapeutic proposal of Virginia Mae Axline, known as Child Centered Ludotherapy. The study may be characterized as intervention research, developed with a basis in the implantation of a practical clinical psychology, made available to the children in an institutional context. Initially, the researcher participated weekly in the routine activities of the daycare center, with the status of an observer, for a period of two months, when she entered into contact with the children and with the technicians in an informal manner. The therapeutic encounters emerged from a spontaneous need of some of the children. The stay of the researcher in the daycare center was, approximately, one year and half, dating from April 2006 to December 2007. The children themselves generated the structure of the meetings, establishing with the researcher a relationship which is similar to the clinical intervention known as On Duty Psychology. This is a differentiated psychological practice that emphasizes empathic listening, positive unconditional acceptance and congruence as therapeutic attitudes of the psychologist on duty. The research was conducted in a phenomenological manner: some narratives having been constructed upon therapeutic encounters. The narratives allow the understanding and interpretation of the clinical arousal which emerged from the therapeutic encounters through a prism of an inter-subjective relationship. It may be concluded that the therapeutic encounters present favorable conditions to the production of the psychological potential for self understanding and integration. In this study, evidence was found of: a) the capacity of the children to assume the initiative in a spontaneous search in relation to psychological help; b) the capacity of the children in communicating feelings regarding themselves and their problems; c) the capacity of the children to understand and collaborate in the construction of the relationship for psychological help; d) the importance and competence of the attitudes of empathy, positive unconditional acceptance and congruence on the part of the psychologist. The results confirm the innovative character and the importance of the development of differentiated clinical practices in institutional contexts. This research permits a glimpse of new directions insofar as the applicability of therapeutic encounters of this nature given their psychological mutative nature.

Key words: clinical psychology attention in institutions; Child Centered Ludotherapy; phenomenological research; narrative.

Introdução

Esta dissertação partiu do interesse da pesquisadora em querer conhecer de maneira mais estreita histórias de vida de crianças de 3 a 6 anos inseridas no contexto de uma creche da cidade de Campinas. Foi uma pesquisa interventiva, na qual a pesquisadora permaneceu, em um primeiro momento, observando e conhecendo a rotina da creche que se tornou o campo de atuação. Apesar da pesquisadora já conhecer a instituição em estágio realizado durante a graduação, sabia que este era um outro momento, pois haviam se passado quatro anos e toda configuração de uma instituição se altera constantemente.

A proposta inicial era atender as crianças em grupo e escutá-las por meio de jogos lúdicos e sessões de psicodrama, já que a pesquisadora possui esta formação. Porém, foi constatado que as crianças solicitavam a pesquisadora individualmente, desejando atenção exclusiva para que esta escutasse suas histórias de vida. Ou seja, a pesquisa foi sendo delineada pelas próprias crianças, que definiram inclusive o “setting terapêutico” onde queriam conversar: à sombra de uma árvore frondosa que se localizava no parquinho, lugar preferido das crianças desta creche.

Este estudo objetiva analisar a potencialidade terapêutica de encontros realizados entre a pesquisadora e as crianças no contexto da instituição.

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Prevenção e Intervenção Psicológica”, adotada pelo Grupo de Pesquisa certificado pela PUC-Campinas junto ao CNPq, que se intitula: “Atenção Psicológica Clínica em Instituição:

prevenção e intervenção”, liderado pela Prof^a. Dr^a. Vera Engler Cury, cujo foco são os enquadres clínicos diferenciados,

O método por meio do qual a pesquisa foi desenvolvida é o fenomenológico, que mantém coerência epistemológica com a matriz teórica da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) criada por Carl Ransom Rogers. Por se tratar de crianças, há uma grande contribuição da Ludoterapia centrada na criança, embasada na experiência de Virgínia Mae Axline, discípula do criador da ACP. Torna-se, também, necessário um método de descrição e análise compatível com a tradição da psicologia humanista, que valoriza aspectos da intersubjetividade humana. Assim o delineamento do presente estudo inclui a construção de cinco narrativas com base nos encontros terapêuticos realizados. No processo desses encontros, há muitas semelhanças com a prática psicológica clínica denominada Plantão Psicológico: um profissional capacitado que no cotidiano das visitas à instituição encontra-se disponível a ouvir as possíveis dificuldades, conflitos e desabafos dos usuários.

A dissertação apresenta-se dividida da seguinte forma: além da introdução e da conclusão ao final do texto, o leitor encontrará quatro capítulos. O primeiro apresenta uma conceituação sobre a teoria que embasa a prática clínica da orientadora, a ACP. Para tanto, será feita uma apresentação sobre a teoria, seus pressupostos e uma pequena biografia sobre seu criador, Carl Ransom Rogers. Neste capítulo, encontra-se também a exposição das idéias de Axline, em virtude de sua aplicação realizada com crianças - Ludoterapia Centrada na Criança. O segundo capítulo refere-se à configuração da prática da pesquisa, expõe de que forma se realizaram os encontros terapêuticos entre a pesquisadora e as crianças na instituição. Dessa forma, o leitor poderá

perceber as aproximações existentes entre este enquadre clínico diferenciado que foi desenvolvido valendo-se da configuração estruturada pelas crianças, e aquele que se denomina Plantão Psicológico. No terceiro capítulo, encontra-se a trajetória deste estudo, de natureza fenomenológica, desde os primeiros contatos da pesquisadora com a instituição até as narrativas construídas a partir dos encontros terapêuticos realizados. É neste capítulo que se encontram as narrativas realizadas com base nas histórias contadas pelas crianças, ou mais que isso, narrativas construídas a partir da relação intersubjetiva entre a pesquisadora e as crianças. Após cada narrativa, apresenta-se a compreensão psicológica das crianças, cujas histórias foram narradas. O quarto e último capítulo, refere-se às reflexões tomando-se por base interlocuções com outros autores acerca do tema da pesquisa.

Este é um trabalho que contém uma infinidade de emoções e sentimentos vivenciados por crianças que enfrentam situações cotidianas de dificuldades, de negligência e algumas até de miséria, mas que usam como podem seus recursos internos e lutam bravamente para existirem. Durante a leitura da dissertação, pode-se perceber que um dos aspectos que pode favorecer esse crescimento é a criação de um espaço para que possam exercitar esta força, juntamente com uma pessoa que as escute de forma empática e que confie no potencial de crescimento que apresentam.

*“A vida é para nós o que concebemos dela.
Para o rústico cujo campo lhe é tudo, esse campo é um império.
Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo.
O pobre possui um império; o grande possui um campo.
Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações;
nelas, pois, que não no que elas vêem,
temos que fundamentar a realidade da nossa vida”.*
(Fernando Pessoa).

Capítulo 1

Uma abordagem humanista aplicada ao campo de atenção psicológica clínica com crianças: a abordagem centrada na pessoa

1. 1. A Psicologia Humanista e a Abordagem Centrada na Pessoa

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) foi desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers (1902-1987), e está inserida no enfoque Humanista em Psicologia.

A Psicologia Humanista surgiu a partir de um movimento ocorrido nos Estados Unidos e na Europa, na década de 1950, como reação explícita ao Behaviorismo e à analogia entre o ser humano e a máquina, que colocava à margem do seu objeto de estudo os fatores afetivos e emocionais. Abraham Maslow (1970), considerado o fundador desse movimento, afirmou que Freud

postergava a liberdade em detrimento de uma consideração com os aspectos positivos da personalidade. Os psicólogos humanistas tinham uma postura naturalista que se distinguia do naturalismo de Freud. O próprio Rogers, apesar de reconhecer a contribuição do criador da Psicanálise, discordava do aspecto dado na ênfase colocada sempre no passado do cliente em detrimento das vivências atuais; ele criticou também o uso da psicanálise em instituições por ser um processo longo e enfadonho e por “não se mostrarem favoráveis a investigar seu método através de pesquisas e avaliações” (Cury, 1993, p.15).

A nova visão de ser humano que estava sendo proposta pela Psicologia Humanista era a concepção do homem como um ser criativo, dotado de uma tendência auto-atualizante que o capacita a tomar decisões, escolher e assumir valores, tendo como base o desenvolvimento da pessoa como resultado de relações afetivas indispensáveis à sua preservação e amadurecimento. Esta é a concepção central da teoria de Rogers, a Abordagem Centrada na Pessoa, mas que requer uma exploração mais profunda, que será feita durante esta fundamentação teórica.

Na corrente da Psicologia Humanista, houve a sistematização de diferentes teorias, como a Gestalt Terapia, o Psicodrama e a ACP. Todas elas concebem o homem como livre, com a capacidade de se apropriar do seu destino e acredita na força do potencial humano direcionado para a saúde, porém possuem recortes diferentes e por isso, cada uma, tem suas particularidades.

A escolha pela ACP para construir este trabalho foi em virtude de a pesquisadora ter observado em sua prática a importância das condições facilitadoras que Rogers postulou em sua teoria, afirmando que quando estas

condições são estabelecidas em qualquer relação de ajuda, o outro participante envolvido tem seu desenvolvimento potencializado (Rogers, 1961). Esta abordagem parte do princípio de que:

“Todo ser humano tem a capacidade de compreender-se a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado. (...) Ele tem igualmente uma tendência para exercer esta capacidade. (...) Esta capacidade é entendida como integrante de seu conteúdo natural, (...) mas a atualização eficaz desta potencialidade não é automática” (Rogers e Kinget, 1977, p.39).

Rogers (1980) afirma que esta potencialidade só ocorre em uma relação intersubjetiva, quando existe um ambiente facilitador para tal expressão e o cliente sente-se aceito e acolhido pelo terapeuta. É esta potencialidade que Rogers define como tendência atualizante; porém é importante ressaltar que tais recursos são ativados apenas se houver um clima de atitudes psicológicas facilitadoras. Sobre o assunto, Rogers afirma:

“Os indivíduos possuem dentro de si, vastos recursos para a autocompreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e comportamento autônomo. Esses recursos podem ser ativados se houver um clima, passível de definição, de atitudes psicológicas facilitadoras” (Rogers, 1980, p.38).

Essa tendência atualizante é uma tendência organísmica em que as qualidades fundamentais da natureza humana são de crescimento, processo e mudança. (Freire, 2000). A tendência atualizante pode ser impossibilitada, mas não pode ser destruída sem que se destrua o organismo. Ao tratar de clientes que se desenvolveram em condições totalmente desfavoráveis, Rogers (1978) afirma que se deve confiar na tendência direcional de cada um. A postura para entender o comportamento dessas pessoas é que elas lutam do único modo que lhes é possível para alcançar o crescimento, para se tornar alguém.

Rogers (1977) oferece um exemplo interessante que esclarece o significado da tendência atualizante: quando o bebê que engatinha começa a realizar as tentativas de locomoção bípede, muitas vezes cai e machuca-se, mas isto não o impede de prosseguir. Este exemplo é uma das provas de como o organismo tende a satisfazer suas próprias necessidades e, com esta postura, o indivíduo comporta-se como um todo organizado na sua interação com a realidade.

Bozarth (1998) considera como premissa básica desta abordagem a crença que o terapeuta possui na tendência atualizante do cliente, e que a este seja permitido experienciar a liberdade de um clima psicológico promovido pela própria liberação desta tendência, estando assim capacitado a resolver seus problemas de forma autônoma. O terapeuta confia plenamente que o cliente tenha autoridade total sobre si mesmo e se relaciona com ele igualmente, apresentando um profundo respeito pelas suas percepções. Para este autor, além desta crença servir como uma premissa básica, este é também o aspecto

mais revolucionário da teoria de Rogers e conclui que, pelo fato de a atualização ser um processo natural do organismo, é equivocado considerar este processo o objetivo do terapeuta. Neste sentido, Freire (2000) destaca:

“(...) objetivos normalmente são definidos em termos de comportamentos, enquanto que a auto-atualização não pode ser definida em termos de comportamentos específicos. A auto-atualização é sempre única para cada indivíduo e a cada momento da sua vida” (Freire, 2000, p.36).

Distinta de outras abordagens da psicologia, a ACP não é orientada por técnicas, mas por instrumentos facilitadores e atitudes do terapeuta que definem a prática clínica rogeriana. Rogers e Kinget (1977) concluem que:

“mais preocupado com o fator humano do que com o fator técnico, o profissional de orientação rogeriana entende as condições de seu trabalho em termos de atitudes” (p.75).

As atitudes referidas são:

- a atitude de congruência ou autenticidade;
- aceitação ou consideração positiva incondicional;
- compreensão empática.

Rogers (1980) considera tais atitudes as condições facilitadoras para um clima facilitador de crescimento.

O termo congruência refere-se à postura do terapeuta; de ser ele mesmo na relação com o cliente, de ser autêntico nos sentimentos que surgem naquele momento em que está vivendo com o outro. Para Rogers, o termo

“transparente” é o que melhor expressa a essência dessa condição, pois o terapeuta se faz “transparente” na relação e o cliente o percebe como de fato ele é (Rogers, 1980, grifo do autor). Da mesma forma que ocorre com o terapeuta, o que o cliente percebe pode ser consciente, já que também pode expressar seus sentimentos, o que está sendo vivido em um nível profundo de sua expressão.

A segunda atitude necessária, e condição facilitadora para a mudança, é a aceitação, a consideração ou o interesse, ou seja, é o que Rogers define como “aceitação incondicional”. O criador da ACP parte do princípio de que se o terapeuta age de forma aceitadora, se tem uma postura positiva em relação ao que quer que o cliente esteja expressando no momento da relação, a probabilidade de haver um movimento terapêutico ou uma mudança aumenta. O terapeuta sente um desejo genuíno, a fim de que o cliente expresse o sentimento que está ocorrendo no momento em que se relacionam seja ele qual for. Este interesse por parte do terapeuta é a “aceitação incondicional” pelo cliente.

A terceira atitude necessária é a compreensão empática, ou seja, o terapeuta deve ter uma postura de captar com exatidão os sentimentos e significados pessoais que o cliente está vivendo e revela ao cliente esta compreensão. Esta modalidade de escuta é ativa e extremamente sensível, e rara já há algum tempo. Rogers define como um modo especial de ouvir e narra um episódio que aconteceu com ele que ainda é muito comum nos dias de hoje. A situação narrada por ele, refere-se à ocasião em que ele se encontrava na sala de aula, muito criança ainda, e um colega da sala questionou algo à professora. Rogers refletiu inconformado sobre a resposta

que a professora deu ao seu colega, percebendo que, para a professora ter respondido da maneira que fez, ela não ouvira de fato o que o aluno queria dizer (Rogers, 1961; 1980).

Rogers (1980) afirma que estas três condições facilitadoras levam a mudanças pelos seguintes motivos:

“(...) se as pessoas são aceitas e consideradas, elas tendem a desenvolver uma atitude de maior consideração em relação a si mesmas. Quando as pessoas são ouvidas de modo empático, isto lhes possibilita ouvir mais cuidadosamente o fluxo de suas experiências internas. Mas à medida que uma pessoa compreende e considera o seu eu, este se torna mais congruente com suas próprias experiências. A pessoa torna-se então mais verdadeira, mais genuína” (Rogers, 1980, p.39).

Nesta citação, torna-se evidente também que a forma de o autor conceber o conceito de pessoa é como algo dinâmico, em constante processo de mudança, assimilando e dando significado a cada experiência vivida. Torna-se claro o interminável processo de “vir a ser” do cliente (Rogers, 1980).

Pode-se dizer que a teoria de desenvolvimento de Rogers é pautada na teoria que ele definiu como uma teoria das relações interpessoais e da personalidade. Rogers e Rosenberg (1977) esclarecem:

“Cada espécie de organismo requer do meio externo, para sua melhor evolução, provisões específicas e contínuas. No caso do ser humano, uma dependência marcante se estabelece em relação ao

afeto, ao conforto, à avaliação, ao reconhecimento, etc, que outras pessoas possam lhe dar. É indiscutível e inevitável que a qualidade e a intensidade destas “ajudas” ao crescimento perfeito sejam falhas para todos os seres humanos. Sabe-se que, em muitos casos, estas lacunas podem provocar estados patológicos em graus e tipos variados.” (p.61).

Rogers acredita que o desenvolvimento do ser humano é obrigatoriamente formado pelas experiências vividas pelo indivíduo, e tais experiências são acompanhadas de um processo contínuo de avaliação e cabe a cada um atribuir um valor positivo ou negativo do vivido, num processo de simbolização que confere individualidade às suas experiências. Se a experiência é percebida como favorável à preservação, é atribuído um valor positivo, caso contrário, como negativo (Rogers e Kinget, 1977).

Como a palavra "experiência" na ciência psicológica possui um significado muito amplo, faz-se importante fazer um recorte sobre como Rogers e Kinget (1977) definem e compreendem a palavra experiência.

"Experiência (...) se refere a tudo o que se passa no organismo em qualquer momento e que está potencialmente disponível a consciência" (p.161).

Ou seja, experiência é tudo o que é apreendido pela consciência e é relativo aos dados imediatos desta consciência. Desse modo, pode-se afirmar que é por meio desta experiência que o organismo da criança apresenta uma

tendência inerente a atualizar as suas potencialidades e reage a uma determinada realidade em razão desta tendência.

Quando se estuda a criança, Rogers e Kinget (1977) evidenciam que ela vive num meio que, do ponto de vista psicológico, existe somente para ela, um mundo própria de sua criação. Por isto que o meio se constitui na realidade da criança e é a apreensão que faz dele; são estas relações entre criança e meio que são permeadas pela contínua troca entre os dados acumulados de sua experiência e os dados imediatos da realidade. Valendo-se deste conceito, Rogers e Kinget (1977) afirmam que a realidade que afeta o comportamento da criança em cada momento particular é, portanto, a realidade vivida por ela.

Concluindo este item sobre Psicologia Humanista e ACP, é apresentada nos parágrafos seguintes uma breve síntese sobre o percurso e as alterações existentes dentro da ACP.

Para Wood (1995), os trinta primeiros anos do trabalho de Rogers (1935-1965) foram dedicados ao estudo da relação terapêutica e da mudança da personalidade, o qual corresponde à fase da Terapia Centrada no Cliente (TCC). A partir de 1965, houve uma ampliação do trabalho para além do contexto psicoterapêutico e essa fase foi denominada de Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Messias (2001) afirma que na ACP houve um redimensionamento das atitudes facilitadoras (empatia, congruência a aceitação positiva incondicional) e não mais uma preocupação com a busca da efetividade destas para uma mudança de personalidade, assim como acontecia na fase da TCC. Pela proposta da ACP, o principal foco voltou-se para o potencial do encontro terapêutico e para o desenvolvimento de uma relação construtiva para ambos.

Wood (1995) propõe uma análise da ACP com base em sete pontos centrais que possibilitam uma compreensão dos elementos essenciais desta abordagem psicológica de inspiração humanista e fenomenológica:

- Perspectiva de vida positiva;
- Crença numa tendência formativa direcional, que pode ser compreendida como uma crença nas atitudes psicológicas facilitadoras (pessoa com recursos para a autocompreensão, alteração do autoconceito, com atitudes e comportamentos autodirigidos);
- Intenção de ser eficaz nos próprios objetivos, facilitar o processo de mudanças construtivas da personalidade;
- Consideração pelo indivíduo e por sua autonomia e dignidade;
- Flexibilidade de pensamento e ação não tolhidas por teorias;
- Tolerância quanto às incertezas e ambigüidades;
- Capacidade de senso de humor, humildade e curiosidade.

Este autor afirma que a ACP é

“um jeito de ser ao se deparar com certas situações” (...) um posicionamento existencial em suas atitudes (...) uma perspectiva fenomenológica em suas intenções” (Wood, 1995, p III).

1.2. O pequeno Rogers

Já que esta dissertação versa a respeito de crianças, nada melhor que contar brevemente como foi a infância de Carl Ransom Rogers. Entender sobre a biografia de um visionário, que foi Rogers, é compreender como se

desenvolveu sua personalidade curiosa, inteligente e ousada para o contexto em que viviam.

Nascido em 8 de janeiro de 1902, no centro-oeste dos Estados Unidos, em Oak Park, município próximo a Chicago, Rogers era o quarto de seis filhos. Sua família era extremamente unida e seguiam rigidamente uma ordem religiosa e moral, na qual o valor do trabalho era exaltado. Quando criança foi muito privado de uma vida social. Também em sua mocidade, foi proibido de participar de danças, espetáculos, jogos de carta e consumo de bebidas alcoólicas. Isso fez com que Rogers se tornasse um adolescente isolado, mas em contrapartida fez com que entrasse em contato com livros, despertando seu gosto pela leitura, que se transformou em seu principal divertimento.

Quando Rogers tinha 12 anos, seu pai comprou uma propriedade rural onde foram viver. O autor pensa que tenham existido duas razões para isso: a primeira é pelo fato de o pai ter se tornado um excelente engenheiro de estradas e ter desejado oferecer à família um ambiente saudável com entretenimento; a segunda, que ele considera mais importante, era o fato de os pais quererem afastar seus filhos adolescentes das “tentações” da vida urbana.

Vivendo nesta fazenda, Rogers começava a dar seus primeiros passos como pesquisador e cientista. Lá, fascinava-se pelas grandes borboletas noturnas. Capturava-as, cuidava das larvas, conservava os casulos durante os meses de inverno e, desta forma, experimentava todos os sentimentos que eram provocados em um homem de ciência quando procurava observar a natureza. Antes de Rogers ser conhecido como um grande expoente da psicologia, ele já havia se dedicado ao domínio da agricultura e das religiões.

Por causa de sua admiração pela cultura agrícola, Rogers foi aprendendo como se orientavam as experiências, como se comparavam grupos de controle com grupos experimentais, quais as condições que se tornavam constantes e as variantes dos processos. Dessa maneira, estava aprendendo a pensar como um cientista positivista da época, e esta postura o acompanhará durante toda sua trajetória como ilustre profissional.

Houve também o interesse pelo estudo das religiões. Ainda adolescente, foi convidado a participar do Congresso Internacional da Federação Mundial dos Estudantes Cristãos, na China. Considera que se emancipou pela primeira vez da atitude religiosa de seus pais nesta ocasião. Ele permaneceu por seis meses no Oriente, provocando grandes tensões com seus familiares. Em 1924, ingressou no “Union Theological Seminary”, o colégio mais liberal do país naquele momento.

1.3. Ludoterapia: a atenção psicológica clínica com crianças

A Ludoterapia surgiu como uma possível aplicação da ACP e foi inicialmente desenvolvida por Rogers. No item anterior foi feita a referência ao pequeno Rogers e agora se dará a continuidade de sua trajetória. Seus primeiros trabalhos de práticas clínicas foram com crianças, sob a orientação de Leta Stetter Hollingworth, uma especialista em Psicologia Clínica. Rogers foi convidado a trabalhar com crianças difíceis -entende-se aqui, crianças desajustadas, fora do padrão de normalidade- e, a partir daí, pensando em ser psicólogo clínico, dedicou-se à Psicologia Clínica e Educacional. Em 1927, Rogers graduou-se na “Master of Arts” e, em 1928, recebeu o título de PhD em

Psicologia Clínica pela Universidade de Columbia. Ainda sem terminar sua tese de doutorado no “Teachers College”, Rogers inscreveu-se para um estágio remunerado, como psicólogo, no “Institute for Child Guidance”, de Nova York. Este instituto era mantido pelo governo e tinha como objetivo desenvolver pesquisas sobre o trabalho clínico com crianças difíceis. Este estágio era supervisionado e ele desenvolveu uma aprendizagem sobre psicodiagnóstico, anamnese e psicoterapia infantil (Rogers, 1961; Branco, 2001). Em meados de 1950, a Terapia Centrada no Cliente já havia se tornado uma referência, pois ele foi eleito presidente da maior entidade de Psicologia do seu país, a American Psychological Association (APA), ganhando respeito internacional.

Virginia Mae Axline, foi discípula de Rogers na Universidade de Chicago e companheira de trabalho no “Counselling Center”, em sua pesquisa e desenvolvimento das possibilidades da linha terapêutica não-diretiva. Ela escreveu dois livros sobre o tema Ludoterapia Centrada na Criança: o primeiro, em 1947, no qual registrou as suas pesquisas em um clássico que se constitui num verdadeiro manual desta modalidade de atendimento, intitulado “Ludoterapia – a dinâmica interior da infância” (Axline,1984) contendo o prefácio apresentado pelo próprio Rogers; e o segundo na forma de romance, que trata sobre o processo de psicoterapia de uma criança, cujo título é “Dibs em busca de si mesmo” (Axline, 1974).

Axline (1984) afirma que a Ludoterapia é um método que ajuda as crianças a se ajudarem. Este método baseia-se na idéia de que o jogo é o meio natural de auto-expressão da criança. Esta é a linguagem da criança para se comunicar com o mundo, e a Ludoterapia apresenta-se como uma possibilidade de a criança poder se libertar de sentimentos e problemas por

meio de brincadeiras e brinquedos. Quanto à sua forma, a Ludoterapia pode ser diretiva ou não-diretiva, ou seja, o terapeuta pode assumir a responsabilidade de orientação e de interpretação ou a responsabilidade e a direção são deixadas para as crianças. Esta pesquisa se voltará mais para uma postura não-diretiva, que vai ao encontro dos princípios da ACP. Tambara e Freire (1999) relatam que, na relação entre terapeuta e cliente, este último tem as melhores condições de dirigir o processo da psicoterapia, selecionando os conteúdos que necessitam ser trabalhados e significados.

1.4. Princípios básicos da Ludoterapia

Axline sistematizou o agir terapêutico em oito princípios básicos que serão descritos a seguir.

1. Rapport: : Axline (1984) caracteriza este princípio pela preocupação do terapeuta em manifestar a consideração e o respeito pela criança, a fim de realizar uma aproximação suave e sensível, permitindo tocar os sentimentos da criança e estar ser tocada por eles. No rapport, o contrato com a criança vai ser firmado.

2. Aceitar a criança como ela é: Axline (1984) afirma que este princípio transparece nas atitudes do terapeuta mediante uma postura firme, calma e amigável. Aceitar é considerar, é acolher a criança da maneira que ela pode e consegue se manifestar. É importante ressaltar que o terapeuta não deve julgar as atitudes do cliente.

3. Permissividade no relacionamento entre terapeuta e cliente: de acordo com a mesma autora, a hora da terapia é a hora da criança, sendo ela

quem escolhe o que será feito durante este espaço de tempo e que o terapeuta a acompanhará. A criança é estimulada em sua autonomia na medida em que não necessita da ajuda do terapeuta para encontrar o que deseja. Por isso, é de fundamental importância a disposição dos materiais na sala onde será realizado o trabalho com a criança. Esta vai aprendendo que com o terapeuta ela é livre para expressar toda e qualquer ação, pensamento e sentimento. As possibilidades da livre expressão são configuradas pela aprendizagem do uso da liberdade com responsabilidade, cuidando e protegendo para que o agir, tanto da criança quanto do terapeuta não firam a tranquilidade e a segurança da relação, que deve ser de confiança. Sobre este princípio, Dorfman (1992) expõe que uma das coisas que a criança vivencia na Ludoterapia é a possibilidade de encontrar formas de descarga aceitáveis para seus sentimentos, não sendo necessário negá-los.

4. Identificar e refletir sentimentos: Axline (1984) relata que “o terapeuta fica em alerta para reconhecer os sentimentos que a criança está exprimindo e os reflete de maneira tal que possibilite, a ela, uma visão interior do seu comportamento” (p. 91). É uma escuta ativa e empática, é a expressão do terapeuta com a intenção de promover na criança o autoconhecimento que lhe permitirá amadurecer afetivamente e decidir por ela mesma.

5. Profundo respeito pela capacidade da criança: este princípio diz respeito à crença na tendência atualizante. Axline (1984) afirma que desta forma a criança é responsável por suas escolhas e o terapeuta não deve indicar o caminho que julga ser o melhor, mas acreditar no potencial da criança de encontrar suas próprias soluções.

6. A criança indica o caminho: complementando o princípio anterior, Axline descreve que “ o terapeuta não tenta dirigir os atos ou a conversa da criança. De maneira alguma. É ela quem o faz. O terapeuta acompanha.” (Axline, 1984, p.111). Ou seja, o terapeuta permite que a criança exerça e se exercite na capacidade de escolher e tomar decisões.

7. O processo é gradativo: Axline (1984) afirma que o processo vivido pela criança não deve ser apressado pelo terapeuta. Na medida em que este segue o caminho percorrido pela criança deve esperar seu tempo. Querer apressar este tempo é o mesmo de não aceitar os sentimentos e o desejo do cliente. Estas atitudes colocam em risco o vínculo com o terapeuta.

8. Os limites da realidade externa: são os limites necessários para que a terapia não se distancie da realidade. Axline (1984) refere que os limites estabelecidos são aqueles que se fazem necessários para a criança situar a terapia no mundo da realidade e para que tome consciência de sua responsabilidade em tal ambiente.

A relação estabelecida entre terapeuta e a criança é de extrema importância nesta abordagem. Kottman e Schaefer (1993) afirmam que:

“o objetivo é criar uma relação na qual a criança se sinta protegida e segura o suficiente para experimentar todas as suas emoções. A criança tem a mesma necessidade básica do adulto, a necessidade de auto-realização. Então, o terapeuta deve proporcionar uma relação terapêutica na qual ela possa experimentar completamente todas as partes do seu eu.” (p. 57).

*“No tronco de uma árvore
A menina gravou seu nome
Cheia de prazer
A árvore em seu seio comovida
Pra menina uma flor deixou cair*

*Eu sou a árvore
Comovida e triste
Tu és a menina que meu tronco usou
Eu Guardo sempre teu querido nome
E tu?
Que fizeste da minha flor?”*

(Eu sou uma árvore -Chico Buarque de Holanda).

Capítulo 2

Encontros Terapêuticos com crianças: uma modalidade de plantão psicológico em instituição

Neste capítulo, considera-se importante realizar uma breve contextualização sobre creches. Afinal, em que circunstâncias surgiram as creches? Para que foi criada uma instituição com a finalidade de desenvolver atividades diárias para crianças em idade pré-escolar? Certamente o fator decisivo foi o surgimento de um papel diferente para as mulheres que passaram a trabalhar para manter sozinhas o lar, ou como segunda renda. Neste trabalho não se pretende efetivar uma análise crítica em relação às decorrências para as crianças da perda do ambiente familiar e de uma institucionalização precoce, mas não se pode deixar de problematizar esse

contexto. Atualmente, tornou-se polêmico questionar se a creche serve à mãe ou à criança. A resposta oficial das autoridades enfatiza que o mais importante consiste em preservar a saúde e o bem-estar da criança. Para ilustrar o peso desta idéia, a pesquisadora presenciou, certa vez, em uma creche uma reunião na qual a diretora e os professores colocaram em votação os nomes das crianças que deveriam ser mantidas em período integral. Colocou-se em pauta a qualidade de vida da criança, sem levar em conta a questão do trabalho dos pais. No atual cenário, são estes últimos quem devem adaptar-se à rotina e aos horários das creches, ou seja, estas instituições tornaram-se semelhantes às escolas, perdendo-se de vista o objetivo inicial de proporcionar condições para que os pais possam trabalhar e garantir o sustento da família.

Após esta contextualização, torna-se importante narrar como se deu a inserção da pesquisadora na creche onde ocorreram os encontros terapêuticos com as crianças. Finalmente, serão contextualizados estes encontros terapêuticos como uma modalidade de prática psicológica clínica denominada de plantão psicológico.

2.1. Contextualizando os encontros com as crianças em uma creche

Como esta pesquisa foi desenvolvida em uma creche, faz-se necessário uma breve exposição sobre o contexto que se constituiu em cenário para o estudo.

A primeira etapa da educação básica é a educação infantil e destina-se a crianças de 0 a 6 anos. Apesar de não ser obrigatória, é um direito que o Estado tem que garantir; são as creches ou pré-escolas as instituições que oferecem o serviço de educação infantil, podendo ser integrantes dos sistemas

de ensino público ou privado.

As especificidades da faixa etária abrangida (0 a 6 anos) exigem que a educação infantil torne efetiva duas funções indissociáveis e complementares: cuidar e educar. Propiciar o cuidar no âmbito da instituição de educação infantil traduz a necessidade de compreendê-lo como parte conjunta do educar.

O atendimento educacional desta faixa etária corresponde, há alguns anos, às necessidades e modificações sociais próprias de nossa sociedade.

Devido à inserção das mulheres no mercado de trabalho, seja para garantir a sobrevivência da família em suas necessidades básicas, seja para permitir sua realização profissional, desenvolveram-se a busca e a oferta por este tipo de atendimento, tanto na esfera pública como na privada.

De acordo com Oliveira (2000), a história das creches corresponde às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, especialmente no que diz respeito à educação dos filhos. As transformações ocorridas e as que vêm ocorrendo nas creches ao longo do tempo devem ser compreendidas valendo-se de um contexto sóciopolítico e cultural, que agrega a expansão da industrialização e do setor de serviços em escala crescente, decorrente da urbanização.

A inserção da psicóloga pesquisadora em uma instituição de educação infantil partiu do interesse de aplicar os princípios de uma psicologia clínica voltada à atenção psicológica com crianças em instituições, sob a perspectiva da ACP, desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers.

Serão descritas, a seguir, as primeiras incursões da pesquisadora na instituição, que deram origem ao desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisadora já havia realizado nesta instituição estágio curricular do

curso de graduação. A convivência anterior facilitou a aceitação da proposta da pesquisa por parte dos gestores.

O espaço físico da instituição não era grande, mas o suficiente para abarcar um refeitório que comporta bem as três salas com aproximadamente vinte e cinco crianças cada uma e um bom parquinho, “carro chefe” especificamente da referida creche. No período em que a pesquisadora esteve presente na instituição, haviam 70 crianças atendidas. As turmas eram divididas em infantil I, II e III, sendo que o “infantil I” é a turma com menos criança e era de responsabilidade apenas de uma monitora infantil; as outras turmas contavam com a presença de uma monitora que auxilia e trabalha em conjunto com uma professora de educação infantil, exigência da Prefeitura da cidade onde a creche está inserida. As crianças matriculadas são, obrigatoriamente, moradoras de um dos cinco bairros do entorno da instituição.

O início do processo de desenvolvimento do estudo contou com um período de observação semanal, efetivado pela participação da pesquisadora nas atividades rotineiras das crianças, com o objetivo de compreender as relações interpessoais entre todos os participantes da instituição e também para facilitar a interação com as crianças.

Após duas visitas que se configuraram mais como conversas livres com a coordenadora (assistente social), a pedagoga e a administradora, a pesquisadora sentiu-se mais à vontade para começar a observar a dinâmica das crianças na rotina da creche.

O primeiro contato com as crianças foi marcado por um acolhimento carinhoso por parte delas. Logo que as crianças viram uma pessoa diferente na instituição, correram para conhecê-la e levá-la para brincar. Após várias

perguntas, tais como “tia, você tem mãe?”, “tia, você tem irmãos?”, perguntaram quem era afinal a pesquisadora, o que ela estava fazendo na creche.

A pedagoga que acompanhava este primeiro encontro com as crianças pediu que elas se sentassem em círculo para que pudessem conversar a respeito da visitante. As crianças pareciam muito curiosas com o que viria pela frente e a pedagoga disse: “Crianças: prestem atenção, este é a “tia P”¹. Ela vai estar aqui com a gente todas as quintas e sextas de manhã para conhecer vocês, conversar com vocês; vocês podem chamá-la para algumas brincadeiras, mas o que mais a “tia P” vai querer saber de vocês é se vocês têm algum probleminha em casa, se estão chateados com alguma coisa... sabe assim, quando, por exemplo, o papai e a mamãe de vocês brigam por algum motivo e deixam vocês chateados? Vocês podem procurar a “tia P” para conversar!”

A pesquisadora percebeu que após esta introdução os olhares voltaram-se meio assustados para a “tia P”, com um misto de estranhamento e curiosidade. Algumas crianças continuaram a fazer perguntas sobre quem era a “tia P” e o que ela iria fazer na creche, tendo a pedagoga respondido que ela era uma psicóloga. Esta, então, perguntou às crianças: “Vocês sabem o que é uma psicóloga? Alguém aqui já foi a alguma psicóloga?”

Foi neste contexto e neste momento que a pesquisadora conheceu Bernardo², que se constituiu num personagem freqüente e importante para esta pesquisa, uma vez que desenvolveu com ela um vínculo imediato e parece ter se beneficiado significativamente dos encontros terapêuticos.

¹ A expressão “Tia P” refere-se à forma literal de como as crianças chamavam a pesquisadora.

² É usado nome fictício para os personagens citados na dissertação.

Bernardo levantou a mão: “Eu sei o que é psicóloga, Tia! Minha avó me levava em uma psicóloga porque eu era muito nervoso (fechou as mãos, como se estivesse fazendo um gesto de quem dava murros); aí eu ia lá e conversava com ela. Mas agora eu não vou mais não, porque minha avó não pode mais me levar.” Esta fala causou muita agitação e risos entre as crianças. Outras duas também falaram que já tinham ouvido falar da psicóloga “do postinho” e que a mãe ia lá para “fazer algum tratamento”. Assim transcorreu o primeiro encontro.

Nas semanas subseqüentes, foi se configurando, gradativamente, a estrutura dos encontros terapêuticos, tomando-se por base as atitudes espontâneas das próprias crianças no relacionamento com a “tia P”.

A pesquisadora observou que a proposta inicial de estar com as crianças em grupo tornou-se inviável, já que elas disputavam a todo momento sua atenção. Foi ficando cada vez mais claro que elas queriam que a “tia P” as ouvisse individualmente.

A configuração dos encontros terapêuticos foi construída pelo modo como as crianças escolheram conversar com a pesquisadora: individualmente contavam suas experiências em casa com os familiares, concentrando-se nas dificuldades vividas. Estas conversas particulares eram acompanhadas de brincadeiras, tais como: brincar de casinha, de super-herói, e principalmente fazendo comidinhas com a areia do parquinho.

Outro aspecto importante foi a maneira como o local dos encontros foi definido pelas próprias crianças. Não havia uma sala, um lugar definido onde a pesquisadora poderia sentar-se com cada criança para ouvi-la, já que participava das atividades que aconteciam no parque externo, destinado à recreação. As conversas eram realizadas muitas vezes na brinquedoteca ou no

refeitório da creche quando estavam desocupados. Inicialmente, o que acontecia era: a criança estava no parquinho e pedia a “tia P” que queria conversar. A psicóloga saía com a criança do parquinho, após avisar a professora responsável, e a levava até a algum destes espaços. Dessa forma, a criança passeava um pouco pela creche e ficava claro que queria mais atenção individual ou afeto da “tia P”, do que propriamente contar-lhes coisas da vida. Foi então que uma das crianças resolveu conversar com a “tia P” no próprio parquinho, convidando-a a sentar no tronco de uma árvore. Estava estabelecido, assim, o que viria a ser o “*setting terapêutico*” dos consecutivos encontros que a pesquisadora fez na creche.

Mais uma vez, a criança decisiva para a configuração de relação entre “tia P” e crianças” foi o Bernardo, aquele que já sabia o que era uma psicóloga. Ele ajudava na “divulgação” do que a “tia P” podia fazer na creche. Se ele percebia algum colega meio triste, ele não fazia rodeios, falava: “Gabi, o que você tem hoje? Cê ta triste? Conversa com a “tia P” que ela pode te ajudar.”

Um outro aspecto importante a ser relatado é que enquanto a pesquisadora estava com uma criança conversando à sombra da árvore, por vezes uma outra criança aproximava-se, como quem fosse espiar, mas, para a surpresa da pesquisadora, falava: “Tia P., eu sei que você estava conversando com ele agora, mas depois você conversa comigo?” Também escutou uma criança falando para a outra: “Núbia, não vai lá agora que a tia P. está conversando com o Bernardo, ele está precisando mais”.

2.2. Encontros terapêuticos como uma modalidade de plantão psicológico

Os encontros constituíram-se em uma modalidade de atenção psicológica clínica que guarda semelhança com o plantão psicológico, uma vez que a maneira pela qual as crianças demandavam a atenção da “tia P” condiz com a proposta do plantão.

Tassinari (2003) esclarece que a palavra “Plantão” é de origem francesa e foi usada em 1584 para se referir a uma “*planta jovem*”. Já na condição de verbo (*plantare*, do latim), corresponde ao sentido de semear (fixar na terra um vegetal), “enfiar o pé (a planta do pé, a face inferior do pé) e ficar aguardando” (p. 13).

Segundo Tassinari (2003), a idéia de Plantão como um serviço, como é conhecido atualmente, foi usada pela primeira vez em 1790, quando o soldado de serviço de um oficial superior levava as ordens :

“Era assim denominado porque ele ficava plantado (de pé) em um lugar. No sentido figurado, significava a situação de uma pessoa que espera de pé. Portanto, estar plantado é estar fixado na terra, aguardando, é estar disponível. É o sentido figurado de planta como algo vivo que se desenvolve, que cresce e precisa ser bem plantada aproxima-se da idéia de um Plantão Psicológico”
(Tassinari, 2003, p.13).

O cenário dos encontros entre a pesquisadora e as crianças, foi a sombra de uma frondosa árvore como já foi citado anteriormente. Portanto, a própria imagem deste cenário alude a um aspecto que permite uma linguagem

poética, importante para a caracterização dos encontros, que faz lembrar a bela metáfora que Morato (em Tassinari, 2003) oferece durante uma entrevista em que define o Plantão Psicológico: *“Um local onde existe uma sombra para o caminhante do ‘deserto da vida’, para que ele possa se recuperar, encontrar abrigo e continuar sua viagem”* (p.13).

No caso dos encontros com as crianças, havia mesmo uma árvore e sua sombra abrigou aquelas conversas tão instigantes. Foi neste contexto que se deu esta forma de plantão psicológico: a pesquisadora passou a posicionar-se semanalmente no lugar determinado pelas próprias crianças, sob a sombra de uma árvore, esperando por aquelas que quisessem (ou sentissem necessidade) vir contar-lhe algo. A pesquisadora disponibilizou-se a estar com as crianças ouvindo-as com atenção, com uma atitude de empatia e aceitação positiva incondicional, preocupando-se em corresponder àquelas iniciativas tão espontâneas, congruentes com cada uma das crianças em suas maneiras peculiares de ser e de fazer contato.

As crianças procuravam a pesquisadora para contar sobre suas experiências, principalmente sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia. A pesquisadora sentia que além da necessidade de usufruírem de um espaço para brincar no parque, elas também demandavam conversa e escuta. Pareciam ansiosas por terem alguém que se interessasse por elas individualmente, alguém que as olhasse com afeto e aceitação. Para ilustrar, uma das crianças colocou uma cadeira em frente à pesquisadora, dizendo: “Tia, faz reunião comigo? A assistente social faz com a minha mãe. Você pode fazer comigo?”

A pesquisadora sentia que havia uma série de elementos de conforto e

segurança proporcionado também pela presença daquela árvore e da possibilidade de poderem sentar em seu tronco, como se ela as estivesse protegendo. Pode-se recorrer também ao sentido metafórico de “estar fixado na terra,” pois parecia que naquele espaço era permitido às crianças refletirem sobre sua própria vida, e assim resgatarem seu equilíbrio emocional, sentindo-se valorizadas ao poderem contar suas histórias a alguém que se importava com elas e se sensibilizava com suas emoções e com o sofrimento que muitas vezes emergiam de cada frase contada.

Messias (2002) afirma que, de fato, a expressão Plantão Psicológico está associada a um tipo de serviço exercido por profissionais que se mantêm à disposição de qualquer pessoa que deles necessitem, em períodos de tempo previamente determinados e ininterruptos. A autora destaca também que nesta modalidade de atendimento, o plantonista não tem como objetivo solucionar a queixa manifestada pelo cliente, *“mas sim, permitir que se acolha a experiência vivida por este, ao invés de focar apenas seu problema”* (Messias, 2002, p20).

Ou seja, de fato as crianças estavam criando um Plantão Psicológico no parquinho da creche. A pesquisadora sabia que a solução propriamente dita para o sofrimento vivido por elas dependeria da interação de toda uma rede psicossocial de ajuda: assistente social, pedagoga, em alguns casos do serviço de uma fonoaudióloga e mesmo, às vezes, questões até de encaminhamento a uma assistência jurídica. No entanto, como uma profissional de Psicologia, contava apenas consigo mesma e com sua prontidão para acolher o desabafo daquelas pequenas e corajosas pessoas a quem a vida parecia não poupar.

O Plantão Psicológico como uma prática psicológica clínica vem sendo

implantado em contextos variados por psicólogos.

Algumas pesquisas esclarecem sobre o surgimento do Plantão Psicológico no Brasil. O primeiro serviço de Plantão Psicológico foi implantado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), no Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP/ IPUSP), no final da década de 1960, criado como uma alternativa para diminuir a imensa fila de espera dos clientes que procuravam por ajuda psicológica. Por meio deste serviço, os clientes puderam ser encaminhados para diferentes profissionais. A **Profa. Dra.** Rachel Léa Rosenberg foi a responsável pela criação e coordenação do SAP (Messias, 2002; Camargo, 2002; Tassinari, 2003; Palmieri, 2005).

Eisenlohr (1997) ressalta a coincidência da criação deste serviço em relação ao contexto de uma época em que era de extrema importância o reconhecimento da profissão de psicólogo e a inserção da Psicologia Humanista no Brasil. A ACP tem sido a teoria predominante nas instituições que oferecem o Serviço de Plantão Psicológico.

A partir de então, esta forma de atendimento clínico constituiu-se em um modelo de atendimento seguido por muitas instituições de saúde, escolares e inclusive consultórios particulares, como tentativa de inovação do trabalho terapêutico, sendo oferecido como alternativa à psicoterapia tradicional. Foi implantado inclusive em Clínicas-Escola, como apontam as pesquisas de Cury (1999) na Clínica-Escola da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e Bartz (1997) na Clínica-Escola da Universidade São Marcos; também em uma Vara do Tribunal Regional do Trabalho (TRT) - 2 região de São Paulo, por uma equipe do IPUSP (Morato, 1997). Pode-se afirmar que, ultimamente, muitas pesquisas têm enfatizado a implantação e a

importância desta modalidade de atendimento.

Na década de 1980, os plantonistas passaram por uma crise profissional, quando perceberam a urgência de aprofundamento sobre a compreensão do atendimento Plantão como possuindo, em si mesmo, um caráter de ajuda. (Tassinari, 2003).

Para o enquadre clínico psicológico diferenciado desta pesquisa, faz-se importante uma breve exposição sobre como o Serviço de Plantão foi inserido em comunidades e no contexto escolar.

Em 1980, no Instituto Sedes Sapientiae, Rosenthal (1999) propõe o primeiro Serviço de Plantão Psicológico aberto à comunidade. Esta modalidade de atendimento foi oferecida como um acolhimento à pessoa no momento exato de sua necessidade, auxiliando-a a lidar com seus recursos e dificuldades. (Messias, 2002; Camargo, 2002; Tassinari, 2003; Palmieri, 2005).

Rosenthal (1999) esclarece que a proposta não era oferecer um serviço para emergência psiquiátrica, mas sim uma escuta imediata, que recebia a pessoa no momento da dificuldade, *“sem que necessariamente a dificuldade tivesse atingido um ponto crítico que representasse ameaça iminente à sua integridade ou à de outros”* (p.19).

Dessa forma, Tassinari (2003) afirma que o Plantão possui uma outra compreensão, sendo visto como:

“um Serviço aberto à comunidade, que não está indo buscar tratamento prolongado ou mesmo aconselhamento, mas que tem uma emergência ou até uma urgência e precisa ser ouvida naquele momento, sem o compromisso de retorno ou de estabelecer um contrato por tempo indeterminado.”(p.19)

No Brasil, a existência de Plantão Psicológico no contexto escolar foi iniciado por Mahfoud (1999) em uma escola particular de alto nível econômico para alunos de 5^a. a 8^a. séries. Ele começou no processo de desenvolvimento de novos métodos e instrumentos para cumprir às solicitações da instituição, como um novo método de orientação vocacional e um trabalho de prevenção ao uso de drogas.

O Plantão no contexto escolar tem o objetivo de facilitar o crescimento do aluno, como um método segundo o qual ele próprio pode se ajudar em suas questões, sem haver necessidade de cobrança de um diagnóstico ou encaminhamento para psicoterapia. O Plantão na escola não focaliza o papel do aluno como aprendiz, mas sim o aluno como pessoa.

Morato (1997) afirma que por meio destes modelos alternativos de prática psicológica, como é o caso do Plantão, o psicólogo está mais próximo das demandas socioculturais, pois está em contato direto com a comunidade. Na presente pesquisa, este aspecto foi evidenciado, uma vez que a pesquisadora passou a ser reconhecida pelas mães das crianças da creche, que a cumprimentavam nas ruas, tratando-a de maneira respeitosa.

Outro aspecto interessante foi a procura espontânea das crianças pelas conversas com a pesquisadora. Quando sentiam vontade de contar alguma coisa para a “tia P”, iam até ela e solicitavam um tempo; foram esclarecidas desde o início de que o que conversassem seria mantido em sigilo. Algumas vezes, determinada criança deixava de procurar pela pesquisadora, também espontaneamente, e isto era sempre respeitado. Não houve por parte da pesquisadora a preocupação em manter contato com cada uma das crianças depois do primeiro encontro; pelo contrário, permitiu que elas configurassem o

escopo do atendimento, sem exigir delas nenhum compromisso, além daquele que pareciam ter consigo mesmas.

Um dos diferenciais deste tipo de escuta realizada pela pesquisadora foi o fato desta escuta ser feita de forma distinta daquela que as funcionárias da creche exerciam para com as crianças, já que se responsabilizavam por uma sala de mais ou menos vinte e cinco alunos; este foi um dos motivos pelos quais justificavam sua dificuldade em oferecer às crianças uma atenção mais personalizada. A escuta da pesquisadora era aquela que Rogers chamou de escuta empática (1961), referindo-se a uma escuta como um “ouvir realmente”. Rogers oferece um exemplo interessante ao retomar sua insatisfação quando durante o curso primário um determinado colega de classe fazia uma pergunta à professora e esta lhe dava uma resposta que não fazia muito sentido em relação ao que havia sido questionado. Isto o incomodava profundamente pois sentia empaticamente que a professora não havia de fato ouvido o significado do que a criança havia perguntado. Esta situação foi repetida neste capítulo propositalmente em virtude da pesquisadora ter observado a relação entre as professoras ou monitoras e as crianças. Notava que geralmente não era proposital (não era porque a professora tivesse a intenção de não dar atenção, mas era sim a dificuldade de concentrar-se em uma determinada criança, quando tantas outras requisitavam a sua atenção ao mesmo tempo).

“Foi ouvindo pessoas que aprendi tudo o que sei sobre personalidade, sobre relações inter-pessoais (sic). Ouvir verdadeiramente alguém resulta numa outra satisfação especial. É como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja essa mensagem, há o

universal. Escondidas sob as comunicações pessoais que eu realmente ouço, parece haver leis psicologicamente ordenadas, aspectos da mesma ordem que encontramos no universo como um todo. Assim, existe ao mesmo tempo a satisfação de ouvir esta pessoa e a satisfação de sentir o próprio contato com algo que é universalmente verdadeiro” (Rogers, 1983, p.5).

A criança sente-se valorizada e reconhecida ao ser ouvida, pois reconhece uma via de mão dupla, uma maneira empática nesta relação de ajuda entre ela e a outra pessoa que a respeita em sua individualidade.

Este estudo mostra o quanto a criança pode se expressar conversando verdadeiramente com um adulto, manifestando uma necessidade genuína de ser ouvida e de ser levada a sério. Utilizando uma imagem que Bernardo trouxe à pesquisadora: “O bom de conversar com a tia P é que ela não fica assistindo à novela enquanto eu falo com ela.” Conversar para uma criança também é uma forma de brincar, já que há algo de lúdico em narrar suas próprias experiências, expressando sentimentos e reconhecendo seus significados, ou seja, integrando novos elementos a sua compreensão sobre si mesma.

"...Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou".

(João Guimarães Rosa)

"A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la".

(Gabriel Garcia Márquez)

Capítulo 3

A narrativa como um modo de analisar experiências em um estudo fenomenológico

Este capítulo apresenta inicialmente algumas considerações sobre o método que delineou o caminho desta pesquisa e permitiu uma análise psicológica dos encontros terapêuticos e seus desdobramentos para a psicologia clínica de inspiração Humanista.

Na seqüência, o leitor encontrará cinco narrativas construídas pela pesquisadora com base em encontros terapêuticos realizados com as crianças da creche. As narrativas traduzem o caráter intersubjetivo da experiência, protagonizada por cinco crianças que buscaram a “tia P” para conversar sobre seus problemas em encontros semanais que aconteceram no espaço destinado a atividades recreativas, conhecido pelas crianças por “parquinho”.

Cada uma das cinco narrativas vem acompanhada da compreensão psicológica que incluiu uma análise sobre:

- 1) o modo de interação da criança com a pesquisadora ao longo dos encontros;
- 2) os sentimentos comunicados pela criança sobre a relação com os pais e/ou outros adultos significativos;
- 3) os sentimentos da criança em relação a si mesma e
- 4) e uma síntese da dinâmica psicológica da criança.

3.1. A pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico

Esta pesquisa se desenvolveu como uma interpretação do acontecer clínico que emergiu de encontros terapêuticos entre a pesquisadora e as crianças no contexto de uma creche municipal. Trata-se de um modo fenomenológico de apreender o significado da experiência, atribuindo-lhe significado. O fenômeno estudado emergiu e foi compreendido no contexto natural das relações que constituíram um enquadre clínico diferenciado. Para isso, a pesquisadora buscou respeitar o rigor científico na condução da pesquisa, o compromisso com a construção do conhecimento científico, a ética no exercício da prática profissional, a responsabilidade social e o caráter de intervenção que este modo de pesquisar assume (Szymansky & Cury, 2004).

O paradigma qualitativo nasceu da reflexão acerca da inadequação de se aplicar os métodos provenientes das ciências da natureza às Ciências Humanas. González-Rey (2000) afirma que este paradigma se refere aos processos implicados na construção do conhecimento, à forma pela qual se produz o conhecimento.

Para Minayo (1996, apud Szymansky & Cury, 2004), o desenvolvimento de uma epistemologia qualitativa tem importantes antecedentes na fenomenologia. E, ainda, “Para Husserl os atos sociais têm no significado uma propriedade que não está presente nos fenômenos estudados pelas ciências naturais” (2004, p.356).

A fenomenologia como filosofia originou-se por volta do final do século XIX, com as idéias de Franz Clemens Brentano; posteriormente foi desenvolvida por Edmund Husserl, no início do século XX, em contraposição ao paradigma Cartesiano de Ciência. Aplicada ao campo das Ciências Humanas, como um método de investigação, passou a ser considerada o modo mais compatível de apreensão em relação ao objeto. Vejamos a afirmação de Messias (2006):

“concebendo-o (o objeto) como um processo de contínuo desenvolvimento, considerando-o em sua totalidade - com os significados que atribui aquilo que vive – e recusando-se a estudá-lo a partir de critérios voltados à objetividade e neutralidade, comumente aplicáveis às Ciências Naturais, para a mensuração e classificação de fatores de ordem fisiológica e comportamental”
(Messias, 2006, p. 50-51).

Acerca disso, Forghieri (2002) afirma que Husserl propôs um retorno a um ponto de partida que fosse verdadeiramente o primeiro. Ele afirma sua intenção de “voltar às coisas mesmas”, considerando-as como ponto inicial do conhecimento. Husserl sugeriu um retorno às coisas originais, à essência dos fenômenos e isso foi possível pelo seu método de investigação filosófica, denominado de redução fenomenológica (Holanda, 2002).

De acordo com Ales-Bello (2006), a fenomenologia teve como tarefa tematizar a exigência de fundamento filosófico que pudesse oferecer um suporte tanto para a psicologia quanto para as “ciências do espírito”. A Psicologia tendo como objeto de estudo o próprio homem, a despeito da necessidade de tornar-se uma ciência, enfrentou uma grande dificuldade ao tentar imitar o modelo das ciências físicas e matemáticas. Há uma relação entre a fenomenologia de Husserl e a Psicologia, na medida em que este filósofo buscou na da matemática uma base psicológica para desenvolver sua fenomenologia.

A fim de que se capte a essência do fenômeno, é necessária uma função preliminar de redução e deve-se aplicá-la à subjetividade humana. Uma das grandes características desta reflexão é indagar-se: *quem é esse* que realiza a operação do conhecimento e da própria subjetividade. Husserl, segundo Ales-Bello (2006), afirma ainda que a subjetividade só pode ser interpretada por uma complexa estratificação de momentos, cujo elemento mais fundamental é a esfera das vivências. O termo vivência como um substantivo é mais adequado quando usado no original em alemão, assim em outros idiomas, tais como o português, tem se usado a expressão “aquilo que é vivido,” ou apenas “o vivido”.

Minayo (1996) afirma ainda que na proposta fenomenológica apresentam-se os seguintes itens:

“a) uma crítica radical ao objetivismo da ciência, na medida em que propõe a subjetividade como fundante de sentido; b) uma demonstração da subjetividade como sendo constitutiva do ser social e inerente ao âmbito da autocompreensão objetiva; c) a proposta da descrição fenomenológica como tarefa principal da sociologia” (1996, p.55).

Esta autora conclui que a principal contribuição da fenomenologia foi articular suas análises na consideração do social e a ênfase sobre a historicidade do fenômeno humano.

Amatuzzi (2003b) afirma que a pesquisa fenomenológica é “basicamente” uma pesquisa de natureza, já que Husserl falava do conhecimento das essências. Por intermédio do clareamento do fenômeno, ela pretende não verificar o que acontece, mas sim obter uma compreensão. E, ainda, conceitua que:

“na pesquisa fenomenológica, o relato é tomado em sua intencionalidade própria e constitutiva, isto é, não como indício de nada de outro. Ou ainda, não é tomado pelo que revela, mas pelo que é” (Amatuzzi, 2003b, p.20).

Ou seja, se o pesquisador pretende fazer uma análise fenomenológica, o melhor relato é o que procura trazer- tornar presente- a experiência vivida. Neste caso, esta pesquisa tornou-se um excelente campo para o exercício de

uma pesquisa fenomenológica, pois a intervenção constituiu-se como tal a partir da interação da pesquisadora com as crianças, tendo como objeto de estudo aquilo que foi vivenciado intersubjetivamente durante os encontros. A descrição, a compreensão e a interpretação do vivido pela via da construção de narrativas possibilitou presentificar as diversas camadas da experiência vivida. Em contrapartida, como a experiência humana é sempre polissêmica, a leitura das narrativas possibilita a atribuição de novos significados e assim o fenômeno se desdobra e pode ser apreendido sempre de maneira atualizada.

3.2. A narrativa como uma modalidade de pesquisa fenomenológica

Walter Benjamin (1994) foi um filósofo alemão que propôs o uso da narrativa como possibilidade de expressão da experiência, implicando uma forma artesanal de comunicação e combatendo a noção da expressão como mera descrição ou acúmulo de informações. Segundo o autor, “metade da arte de narrar está em evitar explicações” (p.203). Ele levava em conta que a arte de contar uma história é um acontecimento infinito, já que desta forma a narrativa, ao invés de ser uma mera lembrança acabada em si mesma, se reconstrói à medida que é narrada.

O uso de narrativas como método de pesquisa é relevante no sentido de possibilitar à pesquisadora ser afetada pelas histórias dos participantes da pesquisa e permite a mediação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado (Aiello-Vaisberg, Machado e Ambrosio, 2003). Isso faz com que o objeto da pesquisa constitua-se em reflexões referentes à própria experiência, revelando o objeto da análise como uma modalidade de mediação dialógica. O pesquisador assume sua própria subjetividade como parte do processo vivido

com os participantes da pesquisa na construção de práticas psicológicas clínicas em instituições. Considerar o pesquisador deste ponto de vista implica elaboração de um tipo de conhecimento de natureza intersubjetiva, no qual todas as pessoas envolvidas no processo psicológico estão envolvidas (Cury e Ramos, 2007).

Dutra (2002) afirma que a experiência, relatada por uma pessoa e recontada pela narrativa de um outro, não está apenas terminada na esfera pessoal do vivido, mas abre-se à possibilidade de um intercâmbio que leva à sua maior amplitude. Dentre os efeitos do narrar, está o desvelamento da experiência, ao mesmo tempo em que a constrói e reconstrói, por intermédio da linguagem, além de sensibilizar, fazendo do pesquisador um sujeito dessa pesquisa. Segundo esta autora:

“A narrativa contempla a experiência contada pelo narrador e ouvida pelo outro, o ouvinte. Este, por sua vez, ao contar aquilo que ouviu, transforma-se ele mesmo, em narrador, por já ter amalgamado à sua experiência a história ouvida. A consonância desta forma de pensar a experiência e a narrativa como sua expressão, levam-nos a eleger a narrativa como uma técnica metodológica apropriada aos estudos que se fundamentam nas idéias fenomenológicas e existenciais” (Dutra, 2002, p.377).

As histórias contadas pelas crianças nos encontros com a pesquisadora revelaram, principalmente, o sofrimento, por vezes extremo, gerado pelas dificuldades vividas no cotidiano das famílias; este sofrimento se reflete na pesquisadora, ao se sentir impotente como profissional de saúde para

promover ações efetivas no intuito de promover às crianças um ambiente mais propício ao desenvolvimento psicológico. As narrativas permitiram que a pesquisadora também expressasse seus sentimentos, não se colocando como espectadora, mas sim como um participante envolvido.

3.3. Narrando os encontros terapêuticos com as crianças

A - A raiva de Bernardo

“Cadê meu pai, caramba? E o que é este trabalho que minha mãe faz que ela não pode me ver nunca? Ah... mas tá bom, eu fico com meus avós que me deixam fazer tudo mesmo. Eles são legais... mas,....,cadê a minha mãe?”

Bernardo parecia saber que precisava conversar com alguém. Percebia que alguma coisa estava errada na vida dele. Questionava por que só ele morava com os avós, se os demais colegas cujos pais estavam vivos moravam com eles? Bernardo mostrava não entender muito bem o motivo que estava por trás disto. Um ou outro colega podia morar com a avó, ou com a tia... Lembrava-se, por exemplo, do caso da Graziela, que morava com a tia, mas talvez fosse porque a mãe não andava bem de saúde e precisava se tratar e a tia resolveu fazer este favor. Mas e ele? Sua mãe parecia saudável, estava até meio gordinha, pensava ele, por que será que não morava nem com a mãe, nem com o pai? O pai, ele via de vez em quando, pois os avós com quem morava eram os avós paternos. Geralmente, aparecia no final da semana e jogava futebol com Bernardo; isto fazia com que se sentisse muito feliz, mas

também trazia uma saudade maior, quando percebia que o pai nunca ficava para dormir com ele. A mãe também vinha visitá-lo de vez em quando, mas sempre que ela aparecia arranjava briga com seus avós. Não parecia gostar de brincar muito com ele. Dizia que não sabia brincar, e sempre prometia que da próxima vez que o visitasse iria tentar brincar com ele um pouco.

Chegou a pensar se era porque ele estava sendo uma criança chata ultimamente, pois na escola batia em uns moleques, mas... depois pensou que a mãe dele nem ficava sabendo! Afinal, a mãe estava tão longe que não sabia se a “notícia” chegava até ela... Mas pensava que, apesar disso, gostava de seus avós, ficava feliz com sua avozinha velhinha que não tinha muito pique para chamar a sua atenção quando fazia arte. Ele pensava que por um lado era bom, “dá pra engambelar minha vó e meu vô . Eles fazem tudo o que eu quero! Se eu peço salgadinho, eles compram. Se eu falo: ‘Vó, faz salsicha pra mim?’ Ela faz! Então, eu fico feliz! Você sabia que eles deixam eu fazer bagunça? E meu avô dá até pinga pra eu poder experimentar”. E continua:

“Mas é um golinho assim, eu não tomo não. É meu avô que fica bêbado, eu só finjo que fico loucão”, (e dá uma gostosa gargalhada!) Ele parecia achar divertido que o avô bebesse pinga, conta essa história para todo mundo e mostrava estar consciente das conseqüências da bebida, pois sempre acrescentava: “olha, meu avô bebe, fica engraçado mas não bate não, ele não tem nem força pra bater em alguém. Só eu que tenho” (mostra o muque).

Bernardo é gordinho e bochechudo e as crianças debocham dele durante as brincadeiras, porque, segundo elas, ele “corre mais demorado que os outros”. Quando ele ouve isso fica enfurecido, mas acaba dando risada.

Quando conversava com a “tia P”, Bernardo tinha uma verbalização rica, demonstrava estar bem familiarizado com o mundo dos adultos, tendo amadurecido precocemente. Contou que, ao mesmo tempo que sentia falta da mãe, entendia que ela precisava sumir um pouco para trabalhar e colocar dinheiro em casa. O que dizem para ele é que a mãe não aparece porque ela trabalha muito como caixa em um supermercado, e ele se orgulha disso: “Sabia que minha mãe é caixa do supermercado X.?”

Na tentativa de perdoar a mãe pela ausência, Bernardo lembrava-se do pai: “Ô tia, sabe o que o meu pai faz? Ele é motorista, tem um carrão e me leva no trabalho dele.” Fantasiava muito quando falava a respeito do pai. E quando questionado sobre onde era o trabalho do pai, começava a se contradizer: “É um lugar “da hora”, mas eu não sei como é que é.” Pelos dados da instituição, sabe-se que o pai dele ficou preso por bastante tempo e, após cumprir a pena, continuou a realizar infrações e que seu nome estava ligado a um poderoso traficante da comunidade onde a creche está inserida.

Bernardo idealizava cada vez mais o pai, porque este lhe dava alguns presentes e quando estava por perto demonstrava gostar do menino, pois a impressão que a pesquisadora tinha era de que ele manifestava um entusiasmo genuíno, quando contava como jogava futebol com o pai.

Até que veio a notícia fatídica. Em uma das quintas-feiras, a pesquisadora chegou à creche e como de costume passou pelas mesas em que ficam a assistente social e a pedagoga. Percebeu que elas estavam ansiosas por falar-lhe: “Temos uma coisa pra te contar a respeito do Bernardo. O pai dele morreu de acidente de carro esta semana e ele está triste e confuso. Cada hora fala uma coisa, a gente não sabe como foi passada a notícia para

ele, se falaram para ele que o pai morreu, ou se disseram que o pai foi viajar. Nós não conseguimos falar com a família, chegamos a chamar os avós e a mãe para podermos conversar a respeito, mas não apareceram. Seria interessante você ver como o Bernardo está entendendo tudo isso.”

Apreensiva com esta notícia, já que desde o último encontro com Bernardo ficara pensando neste vínculo forte com o pai e sobre a importância dele para o menino, a pesquisadora foi até a sala de aula onde estava a turma dele. Logo que Bernardo a avistou, correu em sua direção e pegou sua mão: “Você sabia que meu pai morreu?” Contou, então, tudo o que a pedagoga havia relatado: que o pai tinha morrido e que até tinha ido ao enterro do pai, mas em seguida dizia que era mentira e que a avó tinha garantido para ele que o pai só estava viajando e que na noite anterior ficaram olhando as estrelas e se perguntando quando o pai voltaria, e ainda terminou assim: “Eu sei que, desta viagem, ele agora não volta mais”. Demonstrava saber que o estavam tentando enganar para protegê-lo, mas ele sabia muito bem qual era a verdade -e tentava suportar. E continuava: “Tia, está todo mundo em casa chorando, igual a eu; eu deito no travesseirinho e choro, choro, mas escondidinho pra minha vó não perceber, porque senão, ela pode ficar brava comigo. Ela fala que o meu pai não ia gostar de ver eu chorando, então eu também fico com medo que meu pai descubra que eu choro.”

Impressionava a segurança com que Bernardo dizia isso, como ele se defendia da perda irreparável e ainda tentava perdoar a avó por mentir para ele, demonstrando uma incrível capacidade de lidar com a realidade, a despeito do grande sofrimento.

A partir daquela semana que pareceu ser um marco na sua vida, Bernardo passou a resmungar que agora estava sozinho mesmo, mas corrigia-se dizendo que tinha a avó e o avô e, ao final da frase, acrescentava rindo que ele estava se referindo ao avô engraçado que bebe pinga e que o deixa fazer tudo o que quer.

Aliás, sobre fazer tudo o que ele quer... Depois da morte do pai, percebeu que tanto os avós como as outras pessoas sentiam-se obrigados a agradá-lo de maneira compensatória. Assim, de um modo geral, foi ficando cada vez mais intolerante às frustrações – como se exigisse de todos obediência total a seus desejos. Bernardo tornava-se gradativamente mais bravo e mais difícil de lidar, pois desobedecia com frequência as monitoras e as professoras, que acabavam por impacientar-se com ele.

A pesquisadora também sentiu sua mudança a cada novo encontro semanal. Ele tornara-se exigente, dando ordens nas brincadeiras e ela saía cansada e frustrada por perceber que para conseguir recuperar o respeito de Bernardo seria necessário um trabalho integrado por parte de todos os responsáveis por ele. Por exemplo, na maioria das vezes em que conversavam, simultaneamente ele estava brincando com alguma coisa da caixa de brinquedos que a professora levava ao parquinho. Quando as crianças eram chamadas para lavarem as mãos e formarem a fila para almoçar, Bernardo recusava-se a obedecer, afirmando, desafiadoramente, que ninguém o tiraria de lá. A professora intervinha e ele chorava, gritava, dava pontapés em qualquer pessoa que estivesse na frente; a pesquisadora tentava ajudá-lo a compreender, lembrando-o das regras da creche, de que no dia seguinte aquele brinquedo estaria lá para ele brincar novamente, ou explicava-

lhe sobre a necessidade de acompanhar a fila do almoço, mas ele cruzava os braços e fingia que não estava escutando; falava: “Em casa eu consigo tudo o que eu quero, meu avó faz tudo pra mim, por que aqui ninguém quer fazer?”

Compreensão Psicológica de Bernardo

Durante os encontros, Bernardo foi gradativamente se expressando de maneira mais confiante, contando histórias vividas no cotidiano de sua casa. Em uma das vezes que narrava uma briga entre a mãe e os avós paternos, disse: “Eu estou contando pra você, porque sei que você não contará pra mais gente.”

Bernardo já havia passado por uma experiência anterior de atendimento psicoterápico em um posto de saúde; ele caracterizava aquela experiência da seguinte forma: “Minha avó me levava à psicóloga porque eu era uma criança muito nervosa e batia nos outros.” Este fato pode ter influenciado sua iniciativa de aproximar-se da pesquisadora.

Nas primeiras conversas, Bernardo esperava que lhe fosse direcionando algo que ele tinha que fazer ou falar. Mas a cada novo encontro, percebia que a psicóloga não lhe dava direções, nem ao menos lhe dizia sobre o que falar, assim ele foi se tornando mais seguro em suas propostas. Antes, perguntava: “Eu posso mesmo contar sobre meu avô hoje? Você não quer perguntar nada, tia?” e no decorrer dos encontros anunciava: “Hoje, eu vou falar sobre meu pai, acho que ele está preso de verdade.”

Houve necessidade de muita cautela por parte da pesquisadora para esclarecer a questão de limite do que ele poderia fazer ou não nestes encontros. Percebia-se que, em todas as relações que ele tinha com as

peças da creche, ele queria testá-las com seu comportamento, muitas vezes de birra. Na creche, respondiam a ele, muitas vezes, de forma impaciente e agressiva. Era muito bagunceiro e quebrava regras facilmente. Isto apareceu desde o início dos encontros com Bernardo. A pesquisadora sempre combinava com cada criança que conversava que, quando a professora chamasse toda a classe para almoçar, deveriam encerrar a conversa e esta iria almoçar junto com as outras crianças, a não ser que se percebesse que a interrupção da conversa naquele momento prejudicaria o atendimento e o vínculo. Sempre que a professora sinalizava para o almoço (o sinal era um bater de palmas e o pedido para lavar as mãos), Bernardo pedia: “Posso ficar brincando com você só mais um pouquinho?” A pesquisadora tinha que ser clara e relembrar o contrato sempre dito no início de cada conversa: “Não combinamos que quando a professora chamasse para o almoço iríamos parar? Vamos lá ver o que tem de gostoso hoje!” Às vezes tinha que o pegar pela mão e ir conversando com ele até o refeitório. Em seguida, ele dava a permissão: “Pode ir agora, tia.”

Um dos sentimentos mais expressados por Bernardo era a tristeza em relação à situação dele não ser cuidado pelos pais, mas negava este sentimento, quando rapidamente afirmava que gostava de ficar com seus avós, porque “com eles tudo é fácil de conseguir e engambelar”. A partir do momento em que Bernardo conseguiu assumir para a pesquisadora e para si mesmo que se sentia triste com isso, ele disse: “É verdade, eu queria ter pais como o Gu tem, é estranho eles não ficarem comigo... mas ainda bem que eu tenho avós legais.” Ele conseguiu significar este sentimento de forma distinta e mais autêntica ao que ele queria expressar, mas sentia medo.

Bernardo cada vez mais foi ampliando a consciência sobre si mesmo, identificando sentimentos e já sabia prever que reações teria se, por exemplo, um colega da creche dissesse que ele não conseguia correr por ser gordinho. Ele dizia: “Agora eu já sei que se alguém me xingar eu bato nele e grito pra ele sair de perto de mim. Eu aviso antes, mas se ele não sair eu dou porrada.”

Os encontros com Bernardo demonstraram de maneira inequívoca a presença de uma tendência atualizante. Ele estava sempre tentando encontrar uma saída para seus conflitos, mesmo que algumas vezes isto ocorresse de modo inadequado, por meio do seu comportamento de birra; vinha dele sempre um tipo de solicitação pela atenção alheia que mais parecia um grito de socorro, para que se lembrassem que ele existia. Esta atitude de pedir ajuda na hora do desespero foi sempre algo muito marcante nos encontros. Bernardo não se resignava frente ao sentimento de não ser realmente importante para ninguém e lutava bravamente para atrair atenção e afeto, ainda que o fizesse de maneira atrapalhada.

B - Simone, aquela que não comia

“Fico querendo saber por que isso sempre acontece? Minha mãe me esquece e faz questão de me largar aqui na creche, sendo que ela não trabalha. Acho que é porque eu não dou sossego a ela, ou sou feia, ou sou chata... Todas as outras mães das minhas amiguinhas deixam elas aqui na creche porque trabalham, mas a minha mãe não.”

“Ah, tia... me leva pra minha casa? Eu quero ficar com a minha mãe...” era o que a pesquisadora mais ouvia de Simone. Ela é uma criança bem magra, uma das menores da sua sala. As monitoras observam constantemente que ela come muito pouco as refeições servidas durante o tempo que fica na creche; até as guloseimas que a maioria das crianças fica desejosa de comer, ela recusa.

Geralmente, Simone brincava sozinha, quase sempre com o olhar sem brilho e a postura cabisbaixa. Quando questionada por que não queria brincar com as colegas, respondia que não tinha amigos e por isso queria ficar em casa. Em uma das vezes, ao ser questionada sobre o que estaria fazendo em casa, ela contou, com o tom de voz baixo, que queria estar com a mãe, que ficava o tempo todo assistindo à TV, e dizia não entender o motivo de ir para a creche. “Não entendo... Minha mãe fica em casa e me traz para a creche. Acho que deve ser porque ela me esquece. As mães não deixam seus filhos aqui para poderem ir trabalhar? Mas minha mãe é diferente. Ela me deixa aqui na creche acho que é porque ela não gosta de estar comigo!” Era explícito o sentimento de abandono que Simone sentia e, cada vez mais, parecia entristecida. Ela comparava sua situação a das outras crianças: “Quando a mãe da Natália não trabalha, ela sempre fica com a filha.” Ou, ainda, comentava sobre outras histórias que aconteciam na dinâmica de sua casa: “Eu estava indo pra creche e vi que minha mãe estava fazendo um bolo que eu gostava. Fiquei pensando o tempo todo no bolo que eu ia comer quando chegasse na minha casa. Assim que cheguei da creche, fui correndo pra cozinha, mas não tinha mais nada de bolo. Meus irmãos comeram tudo, minha

mãe esqueceu de guardar um pedacinho pra mim, minha mãe esquece de mim.”

Observando as poucas interações que mantinha com um pequeno grupo de colegas, Simone certa vez perguntou a elas se o pai de alguma delas também estava preso. A pesquisadora percebeu que ela andava falando muito sobre este tema (pai preso) e, após conversar com a pedagoga da creche a respeito do assunto, ficou sabendo que o pai de Simone estava preso há algum tempo e que não se sabia se a mãe levava a filha à cadeia para visitá-lo.

A pesquisadora ficou pensando que, de fato, a criança estava demonstrando não ter por perto nenhum adulto importante que a protegesse e lhe servisse de referência. O sentimento de rejeição que Simone parecia viver, sempre deixava a pesquisadora em conflito. Ouvir coisas como : “Tia, eu posso ir morar com você?” a fazia pensar que poderia ser uma das poucas pessoas que a escutava e levava a sério suas angústias. Era como se aquela criança estivesse cobrando, aos gritos: “Cadê a minha mãe? Cadê o meu pai? Quem vai cuidar de mim? Eu preciso achar alguém que me proteja!”

Ao longo dos encontros com Simone, ela foi aos poucos adquirindo um sentimento de confiança em si mesma; por exemplo, assumindo suas escolhas diante da pesquisadora e do grupo de colegas. Para ilustrar, se queria brincar de massinha e as outras colegas preferiam brincar de casinha, dizia: “Então tá... se vocês quiserem, depois de brincar disso, brincar de massinha comigo eu estarei aqui. E vou perguntar pras outras quem vai querer brincar comigo.” Com esta atitude, duas meninas mudaram de idéia e juntaram-se a Simone; ela exultou. E ainda saiu pelo parquinho perguntando quem mais gostaria de brincar com elas.

Simone afirmou várias vezes para a pesquisadora que era importante conversarem e que ela sabia que estava melhorando em razão destas conversas. A pesquisadora refletia sobre como esta relação de ajuda contribuía por beneficiar Simone, como foi importante na vida desta criança o surgimento de alguém que a escutasse, principalmente por ser um adulto que a acolhia de forma incondicional. Foi preciso muita autenticidade para responder a Simone: “Não, você não pode morar comigo, mas eu estarei aqui até o final do ano.” Parece ter tido um efeito positivo expressar-se sempre de forma autêntica e respeitosa. Sem dúvida, foi um grande aprendizado tanto para Simone como para a pesquisadora.

Compreensão Psicológica de Simone

Logo na primeira vez que Simone procurou a pesquisadora para conversar, esta notara como ela estava frágil, apática, era uma criança sem prazer, sem curiosidade, ou melhor, sua curiosidade única era saber por que sua mãe a rejeitava tanto. Era um sentimento de abandono muito forte em relação à inexistência de uma figura protetora.

Na maioria das vezes, brincava isolada, da a impressão de não querer contato com nenhum colega, pois notava-se que estava muito sofrido para ela, já que era um modo de defender-se, ver que os colegas eram bem cuidados. Várias vezes a pesquisadora observou que, se alguma colega se aproximava a fim de chamá-la para alguma brincadeira, ela disparava a pergunta: “Sua mãe trabalha?” ou “Quando sua mãe não trabalha, ela brinca com você?” Eram questões que ela fazia, mas não esperava pela resposta. Logo dirigia o olhar para algum brinquedo distante, deixando a colega falando sozinha. Este

comportamento fazia com que as colegas se afastassem dela. Karen, uma colega, chegou a dizer para ela: “Olha Simone, eu sempre vejo você brincando sozinha e quero ser sua amiga, tento ser sua amiga, mas você não quer... a gente te chama mas você nem fala com a gente!” A impressão era que Simone se sentia cada vez mais estranha perante o grupo. Certa vez a pesquisadora chegou a presenciar uma cena em que ela tentava conversar com a amiga: “Ah... é porque eu tô chateada por ter que vir para a creche”, mas falou em um tom tão baixo de voz que a colega não conseguiu escutar mais.

Neste episódio, Simone, notando que a pesquisadora estava próxima, chegou até ela e abriu-lhe mais sua “caixinha de surpresas”. Parecia que naquele instante Simone necessitava desabafar com alguém com urgência, e a primeira pessoa que estivesse lá, disponível e com o mínimo de acolhimento para escutá-la, faria um enorme benefício. De fato, ela foi relatando cada rejeição que sentia em relação à mãe. No encontro seguinte, ela já nomeava, por exemplo, que se sentia enciumada em relação a seus irmãos mais velhos e deduzia que a mãe gostava mais de “filho homem”.

Chamava a atenção da pesquisadora que a criança sempre encerrava o encontro dizendo que tinha sido muito bom conversar, e em um dos dois últimos encontros ela comentou que sabia que “conversar melhorava os problemas”. Deduz-se que Simone refletiu sobre isso e decidiu começar a conversar com as colegas da creche também. Começou de forma tímida, sentando-se apenas pra brincar junto, quase não falava, mas aos poucos foi conseguindo interagir cada vez mais de forma mais espontânea com as colegas e, o mais importante, já não se lembrava de questioná-las sobre suas respectivas mães.

Em um dos últimos encontros, Simone demonstrou a mudança de postura que teve ao se referir sobre o sentimento de abandono. Ela disse que se a mãe não desejava brincar com ela e preferia deixá-la na creche mesmo, ela teria que arranjar amiguinhos para brincar. Não é que ela tenha resolvido a questão de sentir-se abandonada, mas a partir dos encontros Simone conheceu um novo tipo de relacionamento no qual pode se sentir aceita, e, aos poucos, foi aumentando a confiança de ser uma criança digna de ser amada e de sentir prazer em brincar e comer.

É interessante mencionar que nos últimos encontros que a pesquisadora teve com Simone, foi perceptível que a criança se alimentava melhor nos horários das refeições. Para as monitoras da creche, era porque ela estava finalmente brincando e gastando mais energia e, conseqüentemente, sentia mais fome. Mas para a pesquisadora, além desse fator físico, havia algo mais: ela recuperara o prazer de ser ela mesma.

C - Vitor, o que queria muito uma festa de aniversário.

“Estou muito sem graça com esta situação. Meus colegas da creche e a comunidade toda não param de falar da minha mãe... O que eu posso fazer se ela bebe? Só posso me esconder num buraco”.

Susto. Era a expressão de Vitor naquele momento. Estava com os olhos arregalados e procurava o colo da pesquisadora. Ele acabara de ouvir de seu colega da creche que sua mãe era uma “bêbada louca” e que estava atrapalhando a vida de todo mundo. Ele falava indignado: “É mentira, é

mentira... o que o Carlos está falando é mentira!” E em seguida, começou a chorar compulsivamente, agarrando fortemente os braços da pesquisadora, fazendo com que esta o abraçasse. Outros colegas chegavam mais perto, curiosos para entender o que estava acontecendo. Alguns quando souberam o motivo do choro de Vitor, davam opiniões: “É verdade sim, tia, a mãe dele é uma louca, eu acho que ela deve ser presa”.

Enquanto a pesquisadora permanecia com Vitor no colo, aos prantos, este começou a dizer algumas coisas sobre a tristeza que estava sentindo e dizia estar querendo ficar na creche para sempre, mas escondido dos seus colegas e de todo mundo. Questionado sobre o que havia acontecido em sua casa, voltou a chorar, resmungando: “Vou bater no Carlos pelo que ele falou da minha mãe”. Em seguida, começou a contar que aquela semana tinha sido seu aniversário e a mãe iria fazer um bolo, mas ela esqueceu, porque saiu para ir ao bar. Coçando a cabeça, Vitor pergunta: “Tia, o que vende no bar? É bebida, né?” A sensação da pesquisadora é de que ela daria uma resposta decisiva para a conclusão da idéia que o menino estava formando a respeito da mãe. Vitor permaneceu calado alguns minutos, dava a impressão que ia pegar no sono, mas saiu do colo e foi pegar um brinquedo que estava espalhado no parquinho e voltou para a pesquisadora: “Você brinca comigo? Eu faço bolo pra você!”, e a pesquisadora lembrou-se do bolo que a mãe dele não fizera. Ele não parava de falar sobre o bolo... sobre como era o bolo que ele queria fazer para oferecer à pesquisadora: morango, chantili, calda de chocolate e mais: ela teria que comer tudo porque senão, ele ficaria triste.

Outros encontros com a criança foram marcados por um sentimento de vergonha extremamente forte. Ele brincava isolado e procurava a pesquisadora

para conversar enquanto tinha algum brinquedo nas mãos. Certa vez, o brinquedo era um objeto bem pontiagudo, cujas pontas ele batia no chão como uma marreta, e dizia que queria cavar um buraco no chão para entrar dentro e não sair de lá nunca mais. Ninguém o acharia. Nem a mãe, nem a polícia, se esta corresse atrás dele, nem a professora da creche o alcançaria. Mas, perguntou a pesquisadora se ela poderia ir com ele e começaram a imaginar uma cena: o que teria neste buraco?

As fantasias de Vitor eram as mesmas do conto de fadas que a monitora havia contado no mesmo dia: no buraco existiriam príncipes, castelos, cavalos e heróis que salvavam Vitor do dragão e a pesquisadora era a mãe da princesa, que, segundo ele, era “do bem” e queria ajudar Vitor a achar a poção mágica que o ajudasse a se esconder do dragão que queria engoli-lo.

Ter dado espaço a essas fantasias de Vitor explica sobre a relação que a pesquisadora estabeleceu com ele. Ao mesmo tempo, que era bom constatar que estava indo pelo caminho certo, Vitor dava novas pistas sobre o que ele estava passando: “Se a mãe do príncipe beber pinga, ela vai se tornar “do mal”, não dá pinga pra ela não!” Na história fantástica, também havia um bar que vendia pinga, mas todos os personagens colocados por ele na história agüentavam bem a tentação de não passarem em frente ao bar; eles sempre desviavam o caminho.

A pesquisadora pensava que para Vitor ter expressado tudo isso, era porque confiava nela e que era como um segredo entre eles: “Sei que você, eu posso levar para o buraco comigo”, ou seja, “eu posso dividir minhas histórias e fantasias com você”.

Compreensão Psicológica de Vitor

Vitor é uma criança extremamente carinhosa com todas as pessoas da creche, pois é lá que encontra o mínimo de segurança para estar no mundo. É uma criança muito sensível e carente, solicitando muita atenção dos adultos da creche. Desde bebê, é exposto a cenas fortes marcadas pelos escândalos que sua mãe faz em virtude do alcoolismo. Como é um fato presente no bairro onde a creche está inserida, os colegas de Vitor sabem da situação e alguns até já presenciaram algum escândalo, e, na maioria das vezes, os colegas tratam-no como alvo de chacota no dia seguinte.

Com a pesquisadora, Vitor desenvolveu uma relação de confiança, chegando a dizer que conversava com ela porque ela o compreendia. Nas próprias histórias que criava, isto era bem perceptível.

Ele já havia tentado conversar e falar aos colegas que se sentia entristecido e chateado com eles por agirem assim, demonstrando maturidade, mas de nada adiantou.

Vitor é uma criança que parece viver no limite em relação a suas emoções; algumas vezes ele é ajudado por uma tia, irmã da mãe, que o leva para casa durante as confusões, mas ele pouco fala sobre ela. O que ele mais verbaliza é o sentimento de vergonha em relação à mãe. Não sabe como lidar com isso, mas a pesquisadora percebe que ele tenta defender a mãe, apesar de tudo, e quer encontrar um meio criativo para se fortalecer e ser ouvido em seus momentos de angústia. Em uma das conversas que teve com a pesquisadora, contou que descobriu um vizinho e que também podia conversar com ele como conversava com ela. Desta forma, manifestava saber que

precisava recorrer a outras pessoas, encontrar segurança em outras pessoas que não a mãe, pois sabia que não poderia contar com ela para nada.

D - Débora não entendia por que o mundo era tão instável

“De vez em quando me sinto meio estranha, será que sou eu que sou assim? Às vezes, acho que amo meu pai, às vezes parece que o odeio; outras vezes amo minha mãe e outras a detesto. Não sei mais dizer o que eu sinto. Fico do lado do meu pai ou da minha mãe?”

Débora estava contando que o pai saíra de casa, e desta vez era pra valer, pois ele havia levado todas as roupas, porém o que ainda não estava muito claro é se ela estava triste ou alegre por isso. Talvez essa confusão fosse porque havia, de fato, um misto desses dois sentimentos. Ela dizia que naquela semana vira o pai bater novamente na mãe, mas que desta vez, se a vizinha não chegasse na hora, a fim de separá-los, “a mamãe estaria num caixão”. Mas também relatava que se sentia triste por pensar que quando chegasse da escola, não teria mais a brincadeira gostosa do pai de fazer-lhe “coceguinhas engraçadas” na barriga e o gostoso leite com chocolate que só o ele sabia fazer a seu gosto.

Pelos dados da instituição, esta situação de agressão física era recente e começou quando o pai perdeu o emprego e, por conta disso, passou a freqüentar, as tardes, a rua junto a uma “galera do mal” (“galera que fuma crack”). Foi uma surpresa para todos do bairro, pois antes o pai era muito admirado por ser uma pessoa solícita e simpática com todos, participava das

reuniões da creche, fazia trabalhos voluntários no bairro, enfim, todos se referiam a ele com surpresa por não compreenderem como ele havia mudado tanto de forma repentina. A mãe tentou esconder por um tempo a situação, negando qualquer forma de agressão, quando questionada sobre os visíveis hematomas que apareceram em seu rosto; porém, as últimas agressões foram denunciadas ao Conselho Tutelar pela avó materna de Débora que, ao visitá-los de surpresa, presenciara uma das agressões.

Débora, que no início do ano sobressaía-se na sala de aula por ser uma criança curiosa e muito falante, foi chamando a atenção por ter se tornado mais apática e de vez em quando “soltava” alguns desabafos como “não está tudo bem em casa e eu que tô cuidando da minha irmãzinha”.

Nos relatos, a pesquisadora soube que os cuidados com esta irmã eram muito impressionantes . Era como se Débora estivesse fazendo o papel da mãe; era ela quem dava banho e papinha para o bebê de cinco meses, pois se tornou freqüente a mãe não querer mais levantar da cama, porque sentia fortes dores no corpo e estava deprimida. Nas brincadeiras de mamãe e filhinho, Débora sempre colocava cenas de violência entre marido e mulher e o cuidado obrigatório que os participantes da brincadeira deveriam ter para com os irmãos mais novos.

Débora contava muitas coisas sobre a dinâmica de sua casa, mas o que ela queria mesmo saber era algo mais concreto, dando a entender que desejava que a pesquisadora lhe desse um manual de conduta sobre o que ela poderia fazer quando seu pai tivesse esses ataques: entrar na briga e separar os pais? Deveria chamar a polícia ou a vizinha? Deveria contar para mais

alguém da creche, ou era melhor não contar? “Já não está todo mundo sabendo?” A criança procurava respostas para diminuir sua ansiedade.

O que aconteceu, é que a pesquisadora a frustrou um pouco, pois não dava respostas às suas perguntas e, com isto, a criança colocou-a na parede: “Se você não me contar como eu faço isso, eu não converso mais com você”. A partir desse momento, foi possível um outro nível de intimidade, pois ela havia colocado seus sentimentos de frustração de maneira autêntica e a pesquisadora pode responder-lhe francamente sobre isto. Um sentimento de confiança cada vez maior foi permeando os encontros. A pesquisadora entendeu que era isso o que estava faltando na relação entre elas, pois muitas vezes chegou a concluir: “Ela vem aqui e me conta toda a vida dela, narra todos os acontecimentos, mas nunca consegue expressar os sentimentos por trás dos fatos, por mais que isto lhe seja questionado”.

Compreensão Psicológica de Débora

Nos primeiros contatos que a pesquisadora teve com esta criança, ela chamava a atenção por seus aspectos saudáveis: era curiosa, questionadora, liderava as brincadeiras das meninas, interagia bem com todas as crianças e adultos da creche. Por isso, tornou-se evidente que alguma coisa estava errada quando ela se tornou muito apática, de forma repentina. Nas conversas, ela apresentou um conflito que pareceu ser central o tempo todo: constatou que o pai havia mudado e se questionava se ele não iria mais voltar a ser o que era antes, pois meses atrás percebia seus pais felizes, e especialmente, a figura do pai lhe era muito querida; porém, vê-lo batendo em sua mãe lhe rendeu um

enorme conflito: “Como alguém que eu amo pode maltratar outra pessoa que eu também amo?”

Em razão deste fato, ela também ficou confusa sobre quem ela deveria amar. A pesquisadora percebeu que na própria creche questionavam-na sobre isto, aumentando seu conflito, obrigando-a a encontrar uma resposta que fosse a mais correta socialmente.

A situação de Débora ter um extremo cuidado com a irmã também é algo que chamava a atenção da pesquisadora. Ela comentou que no período em que a mãe estava bem (antes de o pai perder o emprego), ela sentia-se muito bem cuidada e, neste momento em que a mãe estava enferma, ela queria poder fazer pela irmã a mesma coisa que a mãe fizera com ela antes. Ela contou algo concreto que ilustra este sentimento de cuidado: relatou que quando ela era menor, havia um primo mais velho que tentava bater nela, mas como a mãe era muito amorosa, Débora jamais apanhou deste primo que lhe queria bater e completou que era exatamente isso que ela queria fazer com a irmã neste momento difícil.

A impressão era de que toda a rede de segurança que os pais haviam lhe oferecido, antes destes episódios de agressão ocorrerem, servira de base para que Débora desenvolvesse este auto cuidado com ela (ela também perguntava como ela poderia se defender se alguma coisa lhe acontecesse) e com os outros.

Ela dizia que quando fosse “gente grande” queria ser médica para poder ajudar os outros e ajudar a cuidar da saúde de sua mãe. Quanto ao pai, dizia que “um dia ele ia se acertar”. Ela demonstrava ter fé, uma esperança de que as pessoas sempre poderiam melhorar.

E) O esconderijo de Mateus

“Será que preciso morrer para me enxergarem? Já não chamo mais a atenção apenas chorando... E se eu disser que fumo maconha?”

Mateus chamou a atenção da pesquisadora durante toda a brincadeira. Era um dia de festa na creche, as crianças estavam agitadas com a gincana que estava acontecendo, porém Mateus chorava muito e olhava para a “tia P”. Ele se recusou a participar da dança das cadeiras e os colegas ao lado zombaram dele dizendo que, se ele não brincasse seria chamado de “mariquinha”. Ele levantou a manga da blusa fazendo um gesto de mostrar o muque, mas foi impedido de qualquer outra ação, quando uma outra colega empurrou insistindo que ele participasse da brincadeira. Mateus chorou mais alto e procurou pelo colo da pesquisadora.

O menino continuou a chorar por bastante tempo... resmungava algumas palavras que não eram compreensíveis, as palavras eram ditas em um tom baixo de voz. Depois de ser acalentado, Mateus disse que nunca mais queria ir para aquela creche e que desejava ir para casa e começou a contar sobre as pessoas que moravam com ele: o pai, os irmãos, os quatro primos, um tio e uma tia e, por fim, o avô. Era tanta gente que ele mesmo estava confuso e assustado ao contar nos dedos quantas pessoas estavam morando em sua casa; parece ter ficado surpreso!

Pelos dados oferecidos pela instituição, sabe-se que a mãe de Mateus o abandonara quando este era bebê, deixando-o com o pai e nunca mais voltou a ter contato com ele. A pesquisadora lembrou-se que, na semana que antecedeu ao Dia das mães, quando a professora deu uma atividade

solicitando que as crianças fizessem um desenho sobre a “data comemorativa” (pelo menos para alguns...), Mateus não fez nada e foi respeitado por não fazer, mas quando a professora sugeriu que ele poderia fazer o desenho para o pai, tentou esboçar alguma coisa no papel, mas não continuou, contendo uma expressão de tristeza em seguida.

Desta vez, aparecia novamente a questão da ausência da figura materna. Quando ele contou sobre quem morava com ele, acrescentou: “Não tenho mãe faz tempo”, e para a pesquisadora ficava claro: “Mas gostaria de ter uma”.

Mateus contava histórias de luta, dando a impressão que ele estava narrando um jogo de videogame: “Aí o homem caiu e deu porrada assim, e fez assim e deu este golpe, machucou, foi de novo e deu um murro assim”, ele encenava os socos. Era uma confusão a linguagem que ele utilizava: tristeza e coragem, derrota e luta. Talvez fosse esta a confusão interior que estava vivendo.

Estes sentimentos estavam exacerbados, até que imitando um homem lutando, Mateus caiu no chão e ficou lá um tempo. A pesquisadora perguntou se ele queria ajuda, pois ele fazia uma expressão de dor física. Ele começou a contar sobre tiros que tinha ouvido na noite anterior e perguntou à pesquisadora se ela já tinha visto alguém morrer na frente dela. Quando ela disse que não, Mateus respondeu: “Então, você viu agora!”

Esta resposta tocou muito a pesquisadora e esta se emocionou. O que estaria acontecendo com Mateus? A que tipo de mundo ele estava exposto? Por que falava daquela maneira? O que ele estava gritando? Lembrou-se de

um texto sobre suicídio infantil, pois seu comportamento revelava uma potencial atitude extrema.

Cada encontro com Mateus era cada vez mais difícil para a pesquisadora, pois ele relatava com muito entusiasmo que fumava maconha e fazia parte do conhecido grupo de meninos que fazia uso a droga e ficava na linha do trem do bairro onde a creche está inserida. Ele imitava todo o ritual de se fumar a maconha e era sempre um conflito para a pesquisadora tentar entender o que era real e o que era fantasia na fala da criança. Será que ele fuma maconha de verdade com esta idade? Na casa dele só tem homens, ele é o mais novo, parece que ele é uma criança que fica à mercê da própria sorte... Será que este menino pode estar sendo usado como “aviãozinho”? Estava muito pesado esta informação ficar apenas com ela, e por isso decidi contar com a ajuda da assistente social da creche e sondou sobre que ambiente era este que a criança estava exposta. Esta lhe relatou que um dos primos mais velhos, que mora com o Mateus, é usuário de drogas e ele deve ver e ouvir muitos comentários a respeito de drogas.

A pesquisadora percebia que Mateus necessitava dividir com alguém aspectos tão conflitantes de sua vida. Em meio a tanta precariedade, de um cotidiano tão adverso, ele lutava para ter algum espaço no qual pudesse acreditar em um tipo de relação diferente e acreditar que era uma criança digna de receber afeto. Em um dos últimos encontros, isso ficou muito claro quando ele falou: “Agora eu sei que tem gente que gosta de mim. A tia M. , o C. o N. ...”

Compreensão psicológica de Mateus

Fragilidade é a palavra que melhor descreve Mateus. Havia algo muito doloroso nele, e pela fala que ele trazia nos encontros era um sentimento bem ligado ao abandono da mãe e à necessidade que ele tinha de ser cuidado por uma figura materna, que para ele estava representada como proteção. Houve um encontro em que ele disse explicitamente: “Tia, como eu não tenho mãe, eu não tenho quem me protege se alguma coisa acontecer.” Ele citava muito os nomes das monitoras e professoras (que são todas do sexo feminino) da creche como pessoas muito importantes para ele.

Resgatar a autonomia e a auto-estima desta criança era o desejo da pesquisadora, que ficava impressionada a cada encontro. Mateus apresentava uma fala bem infantilizada, que às vezes era de difícil compreensão, e parecia não querer crescer. Houve um momento em que ele questionou se por acaso ele ficasse pequeno para sempre, a mãe dele poderia voltar? A pesquisadora refletiu que a postura que ele apresenta de ser mais frágil, de ser mais infantilizado pode estar ligada a esta fantasia de que se ele for assim, a mãe dele poderá voltar.

Outro aspecto que chama a atenção, é como ele descreve o lugar onde mora: há muita gente na casa, mas mesmo assim ele não se sente cuidado e muito menos amado. Mateus dá a impressão de ter uma grande necessidade de querer chamar a atenção na creche, porque precisa sentir que ele existe em algum lugar. Ele conta muitas histórias chocantes fazendo com que as crianças fiquem à sua volta, ouvindo-o. Este demonstra ser o jeito que conseguiu entender como pode chamar a atenção das pessoas e ser cuidado.

Em uma das conversas com a pesquisadora, Mateus fazia de tudo para chocá-la com suas histórias; personagens violentos e equipamentos de arma e o uso de drogas pareciam ser colocados na história para isso, pois logo após a narrativa falava: “Você ficou com medo, né?” e olhava com um olhar irônico, como é característico de adolescentes. Ele apresentava comportamentos semelhantes a adolescentes porque parece sentir necessidade de desafiar, provocar pessoas com quem se relacionava, além de Mateus ter convivência muito próxima com os primos adolescentes e estar familiarizado com esta linguagem.

Este parecia ser o modo que ele encontrara para se defender de tantas amarguras e do cotidiano tão adverso de abandono que o caracterizava. A pesquisadora considera que a própria narrativa ilustra de forma genuína a dinâmica da personalidade de Mateus: a princípio um comportamento caracterizado como anti-social ou desajustado, mas que é compreendido quando percebido como sua autodefesa em relação a um mundo que o oprime.

3.4. Síntese sobre os encontros terapêuticos realizados com as crianças na creche

As crianças que participaram dos encontros terapêuticos apresentados foram representativas de muitas outras que freqüentam a creche em questão, que está inserida em um bairro violento da periferia de Campinas, cujos familiares lutam por emprego, moradia, escolas para os filhos, enfim, por condições melhores de vida. Embora a vida daquelas crianças seja muito parecida, há algo de particular e especial em cada uma delas. Foram

escolhidos os encontros mais significativos, ou melhor, aqueles que impressionaram a pesquisadora de maneira mais intensa.

Considerando-se que as narrativas dos encontros terapêuticos constituíram uma forma intersubjetiva de compreensão e análise, mais do que uma descrição dos fatos ocorridos, é possível que um psicólogo familiarizado com técnicas de avaliação, com testes projetivos, considere as narrativas demasiadamente pueris, e até certo ponto elas o são. No entanto, não tanto pela mesmice dos temas abordados, mas sim pela intenção da pesquisadora de apreender os significados da experiência vivida, ao longo das inúmeras conversas com estas e outras crianças da creche, ao longo de um ano e meio de idas e vindas, duas vezes por semana entre a creche e a Universidade. Tristeza, em face dos sentimentos de solidão e abandono expressados pelas crianças, surgiu muitas vezes como a experiência mais autêntica da pesquisadora. Todavia, este sentimento foi abrandado e até mesmo superado à medida que aumentava sua crença na capacidade daquelas crianças para enfrentarem com coragem e uma boa dose de inventividade os problemas vividos. Em contrapartida, a possibilidade de compartilhar as experiências das crianças constituiu-se em um privilégio. Ao ver seus sentimentos compreendidos e aceitos, as crianças pareciam desabrochar mais confiantes em si mesmas e no mundo; sentimentos de vergonha, ao serem aceitos e compreendidos como algo que pode ser respeitado, passaram a ser menos importantes e foram simbolizados como naturais.

A relação estabelecida entre as crianças e a pesquisadora foi de respeito mútuo, que facilitou para ambas as partes a intimidade dos encontros.

Gradualmente, foi sendo estabelecido o vínculo com cada criança, respeitando-se o tempo e o limite de cada uma, deixando que elas trouxessem, além dos fatos -até porque estes eram conflitantes, e levava um tempo para que pudessem entrar em contato com eles-, a própria experiência. Axline (1984) e Rogers (1980) enfatizaram a importância de que o terapeuta não apressasse o ritmo dos clientes em desnudar-se ao longo do processo terapêutico.

Os sentimentos freqüentes apresentados pelas crianças nos encontros foram de abandono e rejeição por parte de adultos significativos. Por trás disso, há um tipo de configuração de família que resulta em modalidades de rearranjos sociais, nem sempre favoráveis ao desenvolvimento psicológico dos filhos. Na dinâmica das famílias descritas, é freqüente encontrar muitas pessoas que co-habitam o mesmo espaço físico: tios que vêm de longe, primos, avós, parentes distantes que vão e voltam, vinculam-se e de repente partem. A própria figura paterna é algo bem instável nesta comunidade. Muitas crianças contam não saber do pai e possuem curiosidade extrema por esta questão, outras vezes os pais são presos por longos períodos e perdem o vínculo com as crianças. Por sua vez, as mães arranjam outros companheiros com receio de ficarem desprotegidas e os filhos destas diversas uniões vão aprendendo a conviver.

Algumas vezes, estes sentimentos de abandono eram vivenciados de uma maneira tão extrema, que a pesquisadora sentia que a criança precisava de alguém que a confirmasse como pessoa, que a confirmasse para si mesma, uma vez que não se sentia importante para ninguém. Ao mesmo tempo em que contavam suas histórias, as crianças apoderavam-se da magia de entenderem

um pouco mais de si e sentirem-se valorizadas por um adulto que as ouviu que se interessava por suas histórias. Voltavam para ter certeza de que a magia ainda estava lá, nos encontros com a “tia P”.

A dor emocional de Bernardo era intensa e ele gritava, esmurrava o ar na falta de novos inimigos. Este comportamento era visto como “desajustado”, “difícil” e algumas das pessoas da creche o viam como “caso perdido”. Restava-lhe brigar muito e se manter perigosamente em evidência como forma de sobrevivência.

Simone, com muito custo, por ser “quietinha” chamou a atenção dos funcionários da creche, porque se recusava a comer. Ela sentava-se à mesa, esperava que a olhassem e dizia que não iria comer nada. Colocavam-lhe comida no prato, mas mesmo assim ela recusava. Este não se alimentar supunha refletir um vazio, uma apatia, mas era também uma forma de resistência e obstinação. O sentimento de abandono parecia paralisá-la. Se alguém falasse em “mãe”, bastava para mudar sua expressão. Mesmo assim, quando encontrou alguém que a escutou de forma significativa, Simone percebeu que “*se conversasse, melhorava*”.

Vitor sentia-se envergonhado e impotente ao perceber que a mãe tinha certas atitudes não aceitas socialmente; e o comportamento escandaloso e agressivo da mãe o fazia sentir-se desprotegido. Isso demonstra ter afetado o modo como se relacionava na creche: ele buscava os adultos, ligava-se emocionalmente àqueles nos quais percebia a possibilidade de sentir-se menos indefeso.

Débora não entendia as mudanças ocorridas nas atitudes do pai. De repente, um porto seguro, que era o pai, já não existia mais e ela não sabia

nem se ainda era possível gostar dele. Débora foi uma das crianças que mais enfrentou seus medos de frente, que mais se abriu a experiências para poder lidar com tantas alterações na dinâmica de sua casa.

Mateus parecia não querer crescer, apresentava comportamento e atitudes infantilizados, mas, ao mesmo tempo, demonstrava desejar ser adolescente como os primos para “aparecer” e existir, queria negar sua fragilidade, mas foi descobrindo que, quanto mais negava, mais evidente esta vinha à tona.

Todas estas crianças ilustram de maneira escancarada o conceito Rogeriano de uma tendência atualizante que deposita confiança em todo ser humano, na direção de uma vida digna e da valorização de si mesmo e das pessoas que estão à sua volta, dando-lhe forças para isso. Tornaram-se visíveis o potencial para a saúde e o crescimento presente em cada criança, que se pode desenvolver melhor quando lhe são oferecidos um ambiente e uma relação que disponibilize condições facilitadoras (Rogers & Kinget., 1977; 1980).

"Não é a experiência, a mãe de todas as artes e ciências, que engana as pessoas, mas, sim, a imaginação que lhes promete o que a experiência não lhes pode dar. A experiência é inocente; os nossos desejos vão e insanos é que são criminosos. Distinguindo a mentira da verdade, a experiência nos ensina a perseverar em direção do que é possível, e não esperar, pela ignorância, atingir o que é inatingível, a fim de que não sejamos compelidos, vendo a nossa esperança por terra, a entregar-nos ao desespero".

(Leonardo Da Vinci).

Capítulo 4

Estabelecendo interlocução com outros autores

Este capítulo apresenta uma discussão dos resultados desta pesquisa à luz de outros estudos, refletindo questões pertinentes valendo-se de uma interlocução com outros pesquisadores. Como afirmam Cury e Ramos (2007), em texto com temática semelhante, não se pretende a comprovação de uma hipótese, mas sim o desencadear de uma reflexão mais aprofundada sobre os possíveis elementos terapêuticos que podem ser considerados necessários e suficientes para que os encontros terapêuticos com crianças sejam julgados efetivos como uma prática psicológica clínica em contextos institucionais.

4.1. Sobre o direito da criança a uma existência como um ser saudável

Em Prebianchi (2004), encontra-se uma interessante exposição acerca da saúde da criança em várias esferas:

- 1) a saúde das crianças no mundo;
- 2) saúde das crianças pan-americanas e
- 3) a saúde das crianças no Brasil.

Torna-se interessante problematizar, valendo-se de questões trazidas por esta autora, ao indicar como tem sido apresentado o conceito de saúde infantil e as expectativas da Organização Mundial da Saúde (OMS), sobre as responsabilidades a serem assumidas pelos órgãos públicos com competência para regulamentar os direitos da criança e os deveres e cuidados que se devem ter para com seu desenvolvimento.

A Organização Mundial da Saúde³ (OMS, 2001) estabeleceu que saúde corresponde a um estado de completo bem-estar físico e mental, indo além da mera ausência de enfermidade. Esta definição já está suficientemente conhecida e bem delineada com base no conceito de promoção da saúde, como referência para as ações a serem implantadas como eixo central visando o desenvolvimento humano saudável.

González-Rey (2004) enfatiza que o conceito de saúde deve levar em consideração que se trata mais de um processo do que de um produto- um processo qualitativo complexo, multidimensional, diferenciado, contraditório e ativo. Comporta tanto o funcionamento do sistema somático, quanto o sistema mental, de maneira sistemática e inseparável, que, por sua vez, pressupõe três aspectos básicos importantes para a compreensão da saúde, quais sejam: bem-estar, que corresponde a se sentir motivado para a vida e com interesses definidos em relação às pessoas e atividades; autocontrole, que pressupõe ter hábitos saudáveis e desenvolver atividades concretas e capacidade para responder aos desafios do momento de modo que desenvolva as suas capacidades biológicas, psicológicas e sociais.

³ A Organização Mundial da Saúde é a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) especializada em assuntos relativos à saúde.

Vejam agora alguns direitos assegurados à saúde da criança na *Declaração dos Direitos da Criança*, promulgada pela *Organização das Nações Unidas - ONU* (1959):

“A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo, levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança “.

E ainda o *O Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA-1990), elaborado no Brasil, estabelece:

“A criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e a saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso em condições dignas de existência”. (ECA, 1990).

Prebianchi e Cury (2005) esclarecem que, no Brasil, a elaboração e execução de ações no campo infanto-juvenil compõem a grade das políticas públicas de saúde mental, tendo como base as diretrizes do processo da Reforma Psiquiátrica Brasileira e os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Não é necessária uma grande reflexão para se concluir que na teoria tal direito existe e é belo, mas na prática a realidade é bem diferente. Conviver com crianças em creches públicas possibilita estabelecer um encontro conflituoso entre teoria e prática, e demanda esforços no intuito da criação de espaços possíveis nos quais a criança possa sentir-se valorizada, digna e protegida na sociedade em que está inserida como cidadã.

4.2. Sobre o sentido da pesquisa pelo diálogo com outros pesquisadores

Os questionamentos decorrentes das definições mais atuais sobre a saúde da criança parecem estar circunscritos aos fatores necessários para que se possa assegurar-lhe a qualidade de vida prevista em seus direitos, ou como se pode efetivar o direito ao seu bem-estar social.

O presente estudo oferece questionamentos de outra ordem, ao se centrar em elementos vivenciais trazidos pela própria criança, ou seja, como a criança percebe, sente e comunica suas necessidades mais imediatas e como estas podem ser atendidas de forma que contribua para sua autonomia ao longo do processo de desenvolvimento, a despeito de circunstâncias sociais adversas. Esta visão contrasta com uma análise objetiva e exteriorizada que muitas vezes é adotada pelos órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas.

Os encontros com as crianças permitiram supor que numa instituição, como a creche em questão, as crianças poderiam beneficiar-se de uma escuta atenta e de um acolhimento emocional mais competente por parte da equipe.

As crianças que participaram do estudo estão inseridas em contextos em que prevalecem relações humanas pautadas pela violência, impedindo-as de um envolvimento mais lúdico com as pessoas e o mundo; convivem diariamente com situações que as expõem a riscos, além de sofrerem agressões por parte dos adultos que as deveriam proteger. A própria creche foi assaltada quatro vezes durante o período em que a pesquisa foi realizada, e, em uma delas, por um adolescente que, quando criança, fora atendido pela

instituição. A alimentação dessas crianças é basicamente suprida por cinco refeições na creche. Isto já é o suficiente para questionarmos a efetividade dessas leis que, na teoria, prezam pela dignidade da criança. Resumindo, estas crianças, assim como milhares de outras, sofrem enormes constrangimentos ao longo de seu desenvolvimento. No entanto, o que se pode fazer na prática?

As narrativas são ilustrativas a este respeito. As crianças espantavam-se com a possibilidade de escolher onde conversar com a pesquisadora, pois não estavam habituadas a terem suas idéias e sentimentos valorizados, pois os adultos geralmente agem de maneira autoritária e invasiva, bem diferente da proposta de Rogers (1980) sobre a necessidade de atitudes de compreensão empática. Percebia-se que a equipe até tentava ir mais ao encontro dos desejos das crianças, porém na prática não havia espaço para aquelas crianças com as *“asinhas de fora”*, e as mais criativas, geralmente, eram as mais tolhidas, com frases do tipo: *“O que você pensa que está fazendo? Olha as regras, menino! Por que você está brincando de maneira diferente?”*

Sobre isso, González-Rey (2004) afirma que a saúde não pode estar associada a um estado de normalidade generalizado, visto ser um processo único, individualizado, construído mediante múltiplas alternativas, integrando componentes genéticos, congênitos, somáticos, sociais e psicológicos. A saúde, portanto, não é um processo biológico estático, já que a tendência formativa está em desenvolvimento constante no organismo como um todo, visando maior complexidade na direção do amadurecimento da pessoa individualmente, mas sempre em interação com seu meio social.

Wood (1999) propõe uma descrição de como seria uma pessoa em funcionamento pleno, com base nas hipóteses desenvolvidas por Rogers, ao longo de sua prática como psicólogo clínico:

“Ela é capaz de experimentar todos os seus sentimentos sem medo de nenhum deles; ela é seu próprio critério de referência, mas está aberta a evidências advindas de todas as fontes; está completamente engajada no processo de ser e tornar-se ela mesma e assim descobrir que é socialmente orientada de forma sólida e realista; vive completamente no momento, mas aprende que este é o modo mais saudável de viver por todo o tempo. É um organismo em funcionamento pleno e, devido à consciência de si mesma que flui livremente em suas experiências e através delas, é uma pessoa em funcionamento pleno” (1999, p.84).

Infelizmente, nem sempre as condições sociais permitem e facilitam este modo de existir. Durante o processo deste estudo, a pesquisadora, às vezes, tinha a sensação de voltar no tempo, para uma época anterior ao século XVI, na qual, segundo Áries (1978), a infância não existia e não era concebida socialmente como categoria diferente do mundo dos adultos. Muitas vezes, escutava os funcionários dizendo a uma criança: *“Pra que chorar? Pare de chorar e vire logo um homem!”*, ou ainda: *“Por que você não quer passar batom? Passe para ficar uma moça bonita!”* Estas frases eram ditas a crianças de três ou quatro anos e, ao mesmo tempo, era exigido obediência absoluta às regras da instituição...

A perspectiva Humanista em Psicologia privilegia as diversas formas de expressão da criança, a fim de que se possa diferenciar das demais pessoas e

se reconhecer, repudiando o uso de testes ou mensurações objetivas. Não que isto não seja válido em algum momento para trazer dados importantes às equipes profissionais, mas não colabora para que a criança, por iniciativa própria, possa apropriar-se de si mesma e do mundo de maneira intencional podendo abrir-se à compreensão de seu próprio potencial criativo.

Branco (2001) destacou a importância do momento em que as crianças contam histórias, afirmando que elas retratam a vida cotidiana nas histórias e isto as ajudam na significação de seus sentimentos e na percepção de como eles podem mudar. Embora a pesquisa realizada por esta autora, tenha tratado mais especificamente de histórias criadas pelas crianças, este aspecto pode ser facilmente adaptado para qualquer tipo de narrativa da criança, sobre sua vida e a das pessoas que lhe são próximas, já que não nos interessa apurar a verdade dos fatos, mas sim os elementos subjetivos presentes nas entrelinhas dos contos.

As narrativas elaboradas, tomando-se por base a relação entre pesquisadora e as crianças protagonistas, constituíram-se em uma das etapas mais criativas no processo de elaboração desta dissertação, pois foram inspiradas na riqueza do mundo infantil, pleno de significados e de sentimentos expressados de forma direta, com espontaneidade, em relação aos adultos significativos, aos colegas da creche e a si mesmas. Os encontros foram coloridos por histórias cheias de vida e coragem, divididas com a pesquisadora com uma confiança comovedora. Uma das necessidades mais recorrentes foi a de se ter mais próximo alguém que lhes fosse muito querido, a mãe, o pai, ou os irmãos, ou seja, a pesquisadora pode sentir a solidão vivida por aquelas

crianças, de maneira intensa e avassaladora. Crianças são seres humanos dignos de valorização e com potencial para o crescimento (Axline, 1984).

Benjamin (1984), o mesmo autor que oferece o embasamento filosófico para as narrativas, apresenta também reflexões sobre os brinquedos e seus desdobramentos, e faz uma crítica acerca dos brinquedos como objetos que revelam em sua configuração o traço da cultura em que se inscrevem. Convém lembrar que, enquanto as crianças conversavam, elas se utilizavam dos brinquedos disponíveis para elas durante a hora de recreação no parque, construindo castelos ou, na maioria das vezes, cozinhando bolos de areia para serem compartilhados com a pesquisadora. Este fato revela que essas crianças, apesar de desejosas por brinquedos da moda, brinquedos de alta complexidade tecnológica, ainda preservam o brincar de uma forma artesanal, o mesmo modo como contavam algo para a “tia P”.

Outro elemento psicológico que se fez presente nos encontros foi compreendido pela pesquisadora como manifestação de fé que parecia mover aquelas crianças, levando-as a terem esperança. Amatuzzi (2003a) oferece uma reflexão sobre que fé seria essa: a fé pode ser entendida com uma ligação ao que é esperado, a determinação da ação, o vivido de uma opção que mobiliza todo o ser; é o que fornece um “sabor à própria existência”, afirma aquele autor: “Dizer que o ser humano precisa de significação é dizer que ele constrói uma fé.” (p.23)

Juan Luis Segundo (1983, 1997), um teólogo latino-americano, assim define a fé:“(…) determinada estrutura de sentido e de valores que cada um constrói para dar significação “a sua existência dentro do real.” (p. 93)

Assim como Messias (2002), afirma que a prática do plantão psicológico deve ser entendida não como um pseudo-encontro, mas como uma prática que favorece a busca de rumos transformadores e a esperança em relação ao futuro, potencializando a tendência atualizante. A pesquisadora pensa que os encontros terapêuticos realizados com as crianças proporcionaram um aumento qualitativo em relação à autonomia e à autoconfiança; quando uma situação de conflito, de dificuldade, é dividida com outra pessoa genuinamente interessada, desencadeia-se na pessoa atendida um processo de autovalorização que traz em seu bojo o potencial para a resolução dos problemas.

Finalmente, a atenção psicológica, aqui desenvolvida e problematizada, não se furta a sua dimensão ética, uma vez que o propósito da atenção psicológica não se dirige à mudança no padrão de comportamento, mas sim à retomada da autonomia pessoal como medida profilática para potencializar um desenvolvimento saudável. Alguns elementos significativos que emergiram dos encontros terapêuticos com as crianças da creche podem ser resumidos. Vejamos a seguir:

- 1) capacidade de iniciativa por parte das crianças e a procura espontânea por uma relação de ajuda psicológica;
- 2) capacidade de compartilhar a estruturação da relação de ajuda e de assumir responsabilidade por sua manutenção;
- 3) demanda pela presença de um adulto que escute, compreenda e possa compartilhar o despertar de novos significados;
- 4) compreensão a respeito da dimensão temporal da relação vivida de maneira intersubjetiva pela criança. A pesquisadora decidia com a

criança a duração dos encontros, tanto para iniciá-los quanto para encerrá-los;

- 5) condição de empatia que as crianças foram estabelecendo em relação à necessidade de determinado colega ser atendido primeiro, num determinado dia, por estar mais aflito que elas para conversar com a “tia P” , inclusive sugerindo à pesquisadora para que assim o fizesse;
- 6) compreensão e respeito pela privacidade dos encontros; falavam: *“Não vai lá agora, a tia P. está conversando com a Débora”*;
- 7) finalmente, capacidade da pesquisadora de corresponder à demanda expressada pelas crianças por meio de atitudes de aceitação positiva incondicional, compreensão empática e autenticidade.

Os encontros com as crianças confirmaram o potencial de crescimento inerente ao ser humano e também trouxeram à tona a necessidade expressada por elas, pela presença de adultos capazes de facilitar a emergência de significados acerca das próprias experiências, ao longo do processo de desenvolvimento.

Para finalizar, vale a observação que as instituições responsáveis pela constituição da subjetividade social, tais como família, centros de saúde, creches, centros comunitários, escolas, e outras, devem cooperar com a promoção e a prevenção de saúde, observando os seguintes aspectos: quando há uma intenção explícita e direcionada das ações; pelas características de seu funcionamento real; pela assimilação das diferenças individuais; pela existência de um clima de diálogo (González-Rey, 1997).

Conclusões

Esta pesquisa contribuiu para uma constatação acerca da necessidade de se criar alternativas às propostas terapêuticas tradicionais, no intuito de propiciar à criança que se encontra institucionalizada espaços privilegiados de escuta e acolhimento, como os encontros terapêuticos promovidos pela psicóloga pesquisadora numa creche de bairro. Estas crianças convivem pouco com as famílias e na instituição são consideradas parte do coletivo; assim se ressentem da falta de confirmação de si mesmas como pessoas individualizadas. Esta condição psicologicamente desfavorável, vivida logo no início da vida, compromete a tendência à atualização e pode distorcer a simbolização de experiências valiosas sobre si mesmas e sua valorização como seres humanos. Estas crianças sentem falta de uma relação interpessoal com pessoas afetivamente significativas; relação na qual possam expressar as dificuldades e conflitos vivenciados na dinâmica familiar e na instituição que as abriga cotidianamente. Podem ser muito bem cuidadas na creche no que se refere a aspectos como alimentação, higiene, recreação, porém falta-lhes sentirem-se acolhidas individualmente; evidenciavam não se sentirem seguras de si mesmas como pessoas especiais para alguém.

Os encontros terapêuticos proporcionaram um espaço propício a um encontro consigo mesmas, em que lhes foi possível exercer autonomia pessoal ao estruturarem a forma como iriam encontrar-se com a psicóloga para receber acolhimento e compreensão em relação às dificuldades vividas.

Reconheceram-se protagonistas em sua própria vida, ao compartilharem com alguém que se importava com elas as experiências cotidianas. Houve um resgate da autonomia e da confiança em si mesmas como pessoas e não como estereótipos de crianças carentes, moradoras da periferia de grandes cidades, criadas em creches comunitárias. Exemplos contundentes ilustram este ponto: *“Débora é assim mesmo, uma criança confusa”*, ou *“Vitor é um coitadinho por ter aquela mãe”*.

Os profissionais da creche, que foram inicialmente meros espectadores da pesquisa, achavam estranho aquela psicóloga que não fazia diagnóstico, que não chamava os pais para conversar, aparentemente vista apenas como aquela que brincava e conversava com as crianças. No entanto, aos poucos foram testemunhando algumas mudanças no comportamento das crianças que as levaram a formular novas questões como: “O que acontece com a criança quando ela é escutada? Ela muda?” Algumas reflexões ocorreram em reuniões com a presença de todos os funcionários. Houve o desencadear de um modo diferente de pensar a respeito das formas de relacionamento com as crianças no contexto institucional. Começaram a sensibilizar-se mais com as mudanças de comportamento observadas e passaram a questionar-se sobre os motivos, de uma maneira menos diagnosticadora e preconceituosa: “Camila está assim esta semana. Será que aconteceu algo diferente na casa dela?” Esta possibilidade de um novo modo de pensar por parte da equipe, embora não tivesse sido planejado ou mesmo esperado, corrobora a afirmação de Szymanski e Cury (2004) a respeito da pesquisa intervenção. Também permite vislumbrar novas possibilidades para a atenção psicológica clínica em instituições, no que se refere a de sua potencialidade mutativa não somente

para os clientes, mas para a própria instituição; e nos remete, também, às experiências de Rogers em escolas, ambulatórios de saúde mental, hospitais e comunidades.

Messias (2002), em sua dissertação de mestrado, ajuda a esclarecer que do ponto de vista da saúde mental uma escuta empática pode ser considerada uma medida profilática importante a ser utilizada “não só no plantão, mas também em outras formas de atenção psicológica” (p.222), assim como foram os encontros terapêuticos realizados nesta pesquisa.

É importante ressaltar como se deu o encerramento da pesquisa na creche e a desvinculação da pesquisadora com as crianças. Foi realizada uma reunião com a equipe da creche, na qual a pesquisadora explanou sobre os resultados da pesquisa. Houve, então, uma discussão interessante estimulada por uma questão que surgiu do próprio grupo: “Afinal de contas, o que acontece quando se conversa com a criança?” Reflexões importantes seguiram-se a este respeito. Sugestões como escolher um espaço físico na creche para a criação de um “cantinho de escuta para as crianças,” ou “manter o espaço ao redor da árvore do parquinho como uma roda de conversa com as crianças”, foram surgindo como propostas que preservassem os benefícios trazidos pelos encontros terapêuticos desencadeados pela pesquisadora.

Encontros terapêuticos com crianças podem ser caracterizados como uma proposta terapêutica, pelo fato de desencadearem um processo psicológico facilitador que possibilita à criança integrar suas experiências, tornando-as mais congruentes e com menos sentimentos de ameaça em face das circunstâncias da vida que lhe são impostas, resgatando a autonomia, a espontaneidade e a criatividade necessárias para serem protagonistas de sua

existência. Cumpre-nos ressaltar que as instituições públicas que cuidam de crianças têm um compromisso político e ético com o desenvolvimento de condições psicológicas facilitadoras que preservem o desenvolvimento saudável da criança.

Os psicólogos clínicos, por sua vez, devem cumprir seu papel social de agentes de saúde mental. A proposta de enquadres diferenciados para uma atenção psicológica parece estar assumindo esta responsabilidade ao problematizar as condições de desenvolvimento infantil em instituições e, especialmente, ao problematizar a própria psicologia clínica.

Esta dissertação termina com algumas reflexões da pesquisadora valendo-se do processo vivido ao longo deste estudo: nunca se fez tão necessário à pesquisadora tornar-se adulta para poder estar e falar com e sobre crianças. Estava acostumada a fazer o lúdico por meio de fantoches e brincadeiras criativas, porém, sem a proteção das salas de Ludoterapia, viu-se às voltas consigo mesma na recuperação de uma autonomia pessoal que lhe foi exigida para construir uma modalidade de estrutura de atendimento alicerçada na espontaneidade e na demanda da própria criança... Algo de muito desafiador emergiu desta experiência e provocou mudanças psicológicas construtivas, ainda que difíceis de serem experienciadas.

As crianças lhe provocavam sentimentos ora de impotência, ora de identificação que a faziam rever sua própria criança interna. Como será que ela andava ultimamente?

Concomitante ao processo de dois anos de mestrado, a pesquisadora passou por uma viagem insólita de encontro consigo mesma e suas raízes, colocando em pauta a sua tendência atualizante. Passou por situações reais de

perda de pessoas queridas e esforçou-se por não identificar sua dor com a dor das crianças. Mudou de endereço enquanto esteve com Vitor conversando sobre sua intensa confusão em relação às configurações familiares.

Afinal, a pesquisadora experienciou verdadeiramente a mediação de uma relação dialógica, intersubjetiva que colocou em risco muitas de suas convicções anteriores sobre a profissão.

Há agora o desejo de fechar estas páginas com algo além do discurso acadêmico. Busca-se na letra da música “Aquarela”, do compositor Toquinho, um texto que cantado possa ilustrar o vivido com as crianças e reverenciá-las.

*“Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
E depois convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá”*

Referências Bibliográficas

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J.; MACHADO, M. C. L.; & AMBROSIO, F. F. (2003). A alma, o olho e a mão: estratégias metodológicas de pesquisa na Psicologia Clínica Social Winnicottiana. In: Trajetos do sofrimento humano: desenraizamento e exclusão. 1ª edição. São Paulo: **Cadernos Ser e Fazer**. Vol. 1, pp. 06-16.
- ALES-BELLO, A. (2006). Fenomenologia e Ciências Humanas: implicações éticas. **Memorandum**. Vol.11, pp.28-34.
- AMATUZZI, M.M. (2003a). Fé e ideologia na compreensão psicológica da pessoa. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, Vol.16, n.3, pp. 569-575.
- AMATUZZI, M.M. (2003b). Pesquisa Fenomenológica em Psicologia. In. Bruns, M.A.T. & HOLANDA, A.F. **Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Ed. Alínea.
- ÁRIES, P. (1978). **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar.
- AXLINE, V.M. (1984) **Ludoterapia: a dinâmica interior da infância**. Belo Horizonte: Interlivros.
- AXLINE, V.M. (1974). **Dibs em busca de si mesmo**. Rio de Janeiro: Agir.
- BARTZ, S.S. (1997). Plantão Psicológico: atendimento criativo à demanda de emergência. **Interações**, Vol.2, n.3, jan/jul, pp 21-34

- BENJAMIN, W. (1984). **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus.
- BENJAMIN, W. (1994). O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, edição original de 1936.
- BOHART, A.C. & TALLMAN, K (1996). The active client: therapy as self-help. **Journal of Humanistic Psychology**, Vol. 36, n.3, p. 7-40.
- BOZARTH, J.D. (1998). **Person-centered therapy: a revolutionary paradigm Ross-on-Wye**. England: PCCS Books.
- BRANCO, T. M.C. (2001). **Histórias infantis na ludoterapia centrada na criança**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Brasil.
- CAMARGO, A.M.A (2002). **Desempenho de estagiários de Clínica-escola em Plantão Psicológico**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Brasil.
- CURY, V.E. (1993). **Abordagem Centrada na Pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a Terapia Centrada no Cliente**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.
- CURY, V.E. (1999). Plantão Psicológico em Clínica-Escola. In: MAHFOUD, M. (org.) **Plantão Psicológico: novos horizontes**, São Paulo: Ed. Companhia Ilimitada.
- CURY, V.E. e RAMOS, M.T. (2007). **Enquadres Clínicos Diferenciados de Inspiração Humanista e o Uso das Narrativas como Estratégia de**

Pesquisa. Texto não publicado, elaborado para participação no Simpósio de Práticas Psicológicas Clínicas realizado nos dias 19 e 20 de outubro de 2007, na PUC-São Paulo.

DICIONÁRIO PETIT ROBERT (1990). Ed. Le Robert, Paris.

DORFMAN, E.(1992). Ludoterapia. In ROGERS, C.R. **Terapia Centrada no Cliente** (p.268-317). São Paulo: Martins Fontes.

DUTRA, E. (2002). A narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Vol.7, n.2, p. 371-378.

EISENLOHR, M.G.V. (1997). **Formação de alunos em Psicologia: Uma Possibilidade para educadores.** Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo (USP) Instituto de Psicologia, São Paulo, Brasil.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990). São Paulo: Columbus Cultural.

FORGHIERI, Y. C. (2002). **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

FREIRE, E. (2000). **A implementação das atitudes facilitadoras na relação Terapêutica Centrada no Cliente.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.

GONZÁLEZ-REY, F. (1997). Psicologia e saúde: desafios atuais. **Psicologia Reflexão e Crítica.** Porto Alegre, Vol.10, n.2, p.275-288.

GONZÁLEZ-REY, F.(2000). **Lá investigación cualitativa em Psicologia.** São Paulo: EDUC.

GONZÁLEZ-REY, F. (2004). **Personalidade, saúde e modo de vida.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- HOLANDA, A.F. (2002). **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em Psicologia**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.
- KOTTMAN, T. & SCHAEFER, C. (1993). **Play Therapy in action: a casebook for practitioners**. Northvale: Jason Arosen.
- MAHFOUD, M. (1987). A vivência de um desafio: plantão psicológico. In ROSENBERG, Rachel (org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa (Temas Básicos de Psicologia, Vol.21)**. São Paulo: EPU.
- MAHFOUD, M. (Org.) (1999). **Plantão Psicológico: novos horizontes**. São Paulo: Editora Companhia Ilimitada.
- MASLOW, A. (1970). **Motivation and Personality**, 2° ed. Harper and Row.
- MESSIAS, J.C.C. (2001). **Psicologia Centrada na Pessoa e o impacto do conceito da experiência**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.
- MESSIAS, T. S. C. (2002). **Plantão Psicológico como possibilidade de facilitação de tendência atualizante: um estudo clínico**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.
- MESSIAS, T.S.C. (2006). **Compreensão Psicológica das Vivências de Pais em Aconselhamento Genético (AG): Um estudo fenomenológico**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.

MINAYO, M.C.S. (1996). **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro.: Hucitec.

MORATO, H.T.P.(1999). Entrevista à Revista **Redepsi**, no lançamento do livro **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MORATO, H.T.P. (1997). Experiências do serviço de aconselhamento psicológico do IPUSP: aprendizagem significativa em ação. Em **Boletim de Psicologia, Sociedade de Psicologia de São Paulo**. Vol.47, n. 106, jan/jun, p.21-39.

OLIVEIRA, Z.M. (2000). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (1959). **Relatório das missões oficiais da OMS à China**, OMS: Autor.

PALMIERI, T,H. (2005). **Plantão Psicológico em hospital geral: um estudo fenomenológico**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.

PREBIANCHI, H.B. (2004). **Atenção psicológica à criança: compreensão de supervisores e funcionários de Clínica-Escola**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, Brasil.

PREBIANCHI, H.B. & Cury, V.E. (2005) Atendimento infantil numa Clínica-Escola de Psicologia: percepção dos profissionais envolvidos. **Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia**, Vol.15, n. 31, p. 249-258.

ROGERS, C.R. (1961). **Tornar-se Pessoa** (M.J.C.Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

ROGERS, C.R. & KINGET, M.S. (1977). **Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não diretiva**. (M.H. Bizzoto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C.R. e ROSENBERG, R.L. (1977). **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U.

ROGERS, C.R. (1978). **Sobre o poder pessoal**. (W.M.A.Penteado, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

ROGERS, C.R. (1980). **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U.

ROGERS, C.R. (1992). **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes.

ROSENTHAL, R.W. (1999). Plantão de Psicólogos no Instituto Sedes Sapientiae: uma proposta de atendimento aberto à comunidade. In MAHFOUD, Miguel. **Plantão Psicológico: Novos horizontes**. São Paulo: Editora Companhia Ilimitada.

SEGUNDO, J. L. (1983). **Fé e ideologia: As dimensões do homem** (L. J. Gaio, Trad.). São Paulo: Loyola (Original publicado em 1978).

- SEGUNDO, J. L. (1997). **A história perdida e recuperada de Jesus de Nazaré: Dos sinóticos a Paulo** (M. F. de Queiroz, Trad.). São Paulo: Paulus.
- SZYMANSKY, H. & CURY, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**,_Vol.9, n.2, p. 335-365.
- TAMBARA, N. & FREIRE, E. (1999). **Terapia Centrada no Cliente: um caminho sem volta**. Porto Alegre: Delphos.
- TASSINARI, M. (2003). **A clínica da urgência psicológica: contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa e da Teoria do Caos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.
- TOQUINHO; MORAES, V. de; MORRA, G. & FABRIZIO, M. (1983). Aquarela (gravado por Toquinho). In **Millennium- Toquinho & Vinícius: 20 músicas do século XX** (CD). Rio de Janeiro: Polygram (1998).
- WOOD, K. W. *et al* (1995). Conceito de pessoa em funcionamento pleno. In **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: Edufes, 3ª ed.
- WOOD, J.K. (1999). Prefácio. In MAHFOUD, M. (org.). **Plantão Psicológico: novos horizontes**. São Paulo: Ed. Companhia Ilimitada.

ANEXO I

Carta de autorização para realização de pesquisa na Instituição

Esta pesquisa intitulada “Atenção Psicológica Clínica: Encontros terapêuticos com crianças em uma creche” está sendo desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela psicóloga Ana Paula de Sá Campos, junto ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, com o objetivo de analisar a potencialidade terapêutica de encontros realizados entre a pesquisadora com crianças de 3 a 6 anos, no contexto de uma creche. Para a efetivação desse estudo a pesquisadora disponibilizará dois períodos na semana para estar na instituição: quinta-feira, no período da manhã; e sexta-feira, no período da tarde. A proposta inclui encontros com as crianças durante as atividades rotineiras da instituição, de forma a estruturar a atenção psicológica a ser desenvolvida. A participação das crianças neste estudo será voluntária, ou seja, serão ouvidas as crianças que se sentirem à vontade para fazê-la e quiserem estar com a pesquisadora. Da mesma forma, os pais serão devidamente informados sobre as condições deste estudo e poderão não concordar com a participação de seus filhos. Manter-se-à sigilo quanto aos dados de identificação, tanto das crianças quanto da instituição. Coloque-me a disposição pessoalmente para quaisquer esclarecimentos nos dias em que estarei na instituição e pelo endereço eletrônico anapaulasc1@uol.com.br ou pelo telefone (19) 9199-5074.

Ana Paula de Sá Campos

Autorizo a psicóloga Ana Paula de Sá Campos, mestranda em Psicologia pela PUC-Campinas, a realizar a pesquisa intitulada “Atenção Psicológica Clínica: Encontros Terapêuticos com crianças em uma creche” nas dependências da Instituição, bem como conversar com as crianças cujos pais consentirem que seus respectivos filhos, espontaneamente, participem deste estudo. Declaro estar ciente da resolução 196/96 do Ministério da Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos no Brasil. Também declaro estar ciente do objetivo deste estudo e da necessidade de comunicar antecipadamente aos pais sobre a sua realização com as crianças desta instituição.

Instituição

ANEXO II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta pesquisa intitulada “Atenção Psicológica Clínica: Encontros terapêuticos com crianças em uma creche” está sendo desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela psicóloga Ana Paula de Sá Campos, junto ao programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas, com o objetivo de analisar a potencialidade terapêutica de encontros realizados entre a pesquisadora com crianças de 3 a 6 anos, no contexto de uma creche. Para a efetivação desse estudo a pesquisadora disponibilizará dois períodos na semana para estar na instituição: quinta-feira, no período da manhã; e sexta-feira, no período da tarde. A proposta inclui encontros com as crianças durante as atividades rotineiras da instituição, de forma a estruturar a atenção psicológica a ser desenvolvida. A participação das crianças neste estudo será voluntária, ou seja, serão ouvidas as crianças que se sentirem à vontade para fazê-la e quiserem estar com a pesquisadora. Da mesma forma, os pais serão devidamente informados sobre as condições deste estudo e poderão não concordar com a participação de seus filhos. Manter-se-à sigilo quanto aos dados de identificação, tanto das crianças quanto da instituição. Coloque-me a disposição pessoalmente para quaisquer esclarecimentos nos dias em que estarei na instituição e pelo endereço eletrônico anapaulasc1@uol.com.br ou pelo telefone (19) 9199-5074.

Ana Paula de Sá Campos

Autorizo a utilização de material proveniente dos encontros realizados entre meu(s)/minha(s) filhos(as) e a psicóloga – pesquisadora Ana Paula de Sá Campos, mestranda em psicologia pela PUC-Campinas, para fins estritamente científicos. Fui informado(a) de que será mantido sigilo sobre os dados que posso identifica-lo(s) ou à Instituição assim como às demais pessoas mencionadas. Estou ciente de que a participação de meu(s)/minha filhos(as) é voluntária e de que posso, em qualquer momento do processo, retirar meu consentimento, sem que isso implique qualquer prejuízo à minha situação como pai de criança que é atendida na Instituição. Declaro, ainda, ter recebido informações suficientes sobre os objetivos e demais aspectos da pesquisa, tendo sido devidamente esclarecido(a) em relação às minhas dúvidas.

Nome: _____

Data: ____/____/____

RG: _____

Assinatura

