

Este exemplar corresponde à versão final da tese apresentada à Faculdade de Ciências Médicas para obtenção do Título de Doutor em Saúde Mental pela Psicóloga Regina Maria Leme Lopes de Carvalho.

Campinas, 10 de Agosto de 1992
REGINA MARIA LEME LOPES CARVALHO

Prof. Dr. Roosevelt M. S. Cassorla
Orientador

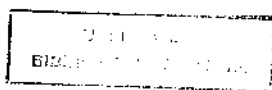
**LUDOTERAPIA PSICANALITICA COM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES
INSTITUCIONALIZADOS**

Tese de doutoramento apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Campinas.

ORIENTADOR: DR. ROOSEVELT M.S. CASSORLA

CAMPINAS

1992



UNIDADE BC
 L. CHAMADA: 7/UNICAMP
C253L
 CDD 17255
 PROC. 215/92
 C ☐ ☐ ☒ ☐
 PREÇO R\$ 20.000,00
 DATA 05/09/92
 N.º GPD

CM-00068506-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP

C253L Carvalho, Regina Maria Leme Lopes
 Ludoterapia psicanalítica com crianças e adoles-
 centes institucionalizadas / Regina Maria Leme
 Lopes Carvalho. -- Campinas, SP : Is.n.1, 1992.
 Orientador : Roosevelt Smerke Cassorla.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
 Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.
 1. Psicanálise. 2. Ludoterapia. 3. Educação
 especial. 4. Distúrbios difusos do desenvolvimen-
 to infantil. 5. Retardo mental. I. Cassorla,
 Roosevelt Smerke. II. Universidade Estadual de
 Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. II. Tí-
 tulo.
 20. CDD- 616.891 7
 - 615.851 53
 - 371.9
 - 155.418
 - 616.858 8

Índices para catálogo sistemático :

1. Psicanálise 616.891 7
2. Ludoterapia 615.851 53
3. Educação especial 371.9
4. Distúrbios difusos do desenvolvimento infantil 155.418
5. Retardo mental 616.858 8

Como foi que iniciei esse CAMINHO?

Pela mão da minha irmã Maria de Lourdes.

Junto com ela vieram o meu pai José,

a minha mãe Climene, os meus irmãos

Maria Celina, José e Renato Luiz.

A eles dedico esse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Quando se começa um trabalho como esse, estamos cheios de entusiasmo e boas intenções, pensando que com esforço e seriedade daremos conta dele. Mas, a medida que vamos caminhando vemos o quanto é difícil, ou melhor, impossível chegarmos até o fim sem a ajuda dos que nos amam e acreditam em nós.

A todos vocês que me ajudaram, só posso agradecer, e muito, e desejar que continuem ao meu lado, CAMINHANDO.

MUITO OBRIGADA,

Dr. Roosevelt M.S. Cassorla, meu orientador, que acreditou no trabalho, no doutorado, me suportou e guiou todo esse tempo;

D^a Elcy Lellis Siqueira Palhares, de quem tive todo o apoio e entusiasmo nos começos tão nebulosos da APAE;

Prof. Saulo Monte-Serrat, meu amigo, que abriu a APAE para a nossa equipe e sempre me prestigiou com o seu carinho e amizade;

Psicólogas Anália M.C. Quelho e Martha Prada e Silva, amigas e colegas dos momentos de alegria e dúvida;

Alunos Ana Cristina Magalhães Pugliese e Alvaro da Silveira Bittencourt, meus auxiliares, pela sua dedicação;

Dr^a Izelinda Garcia de Barros, psicanalista, que me ajudou tanto nas discussões do material clínico de ELI, assim como as psicanalistas Elizabeth da Rocha Barros e Vera Stela Telles.

A equipe Técnica e Pedagógica da APAE;

Aos Funcionários da APAE;

Aos meus colegas de Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP; Profª Geraldina Porto Witter pela sua escuta e colaboração;

As Funcionárias do meu Departamento;

A Diretoria do Instituto de Psicologia da PUCCAMP, na pessoa de suas atuais diretoras: Glória Elisa Von Buettner e Yara Bitante de Oliveira;

A Coordenadoria de Auxílio e Apoio à Pesquisa - CEAP - da PUC-CAMP, na pessoa de sua coordenadora e amiga, Raquel Lobo Guzzo;

Aos meus colegas do Curso de Saúde Mental da UNICAMP que me receberam com carinho e colaboração;

Ao Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP pelo seu apoio;

A Sandra pela sua atenção e colaboração;

Sr. Engº José Roberto Napolitano pela paciência e competência nos trabalhos de computação e editoração da tese;

Dr. Antonio Carlos Carvalho pela ajuda na editoração da tese;

Aos meus amigos, todos, que com a maior paciência me ouviram, me emprestaram livros e me deram as suas sugestões;

Quem envereda pelas trilhas da Saúde Mental e da Psicanálise necessita de guias especiais que, com a sua competência e ação psicanalítica, ajudam a desenvolver a pessoa que há em nós.

Aos meus psicanalistas que me ajudaram a transformar trilhas tortuosas em caminho mais confortáveis, o meu respeito e a minha gratidão.

A ELI, "a minha amiga", a todos os meninos e meninas da APAE,
pelos seus ensinamentos.

A minha família: Carlos, meu marido, Angela e José Alexandre,
meus filhos a quem devo as bases emocionais que me per-
mitiram chegar até aqui: a paciência, o carinho e o es-
tímulo constante da sua presença que me estimulam nesse
CAMINHAR.

RESUMO

Essa pesquisa questiona a possibilidade de se aplicar Psicoterapia Psicanalítica, sob a forma de Ludoterapia, a crianças e adolescentes que estão em Escolas Especiais para Deficientes Mentais. Planejamos oferecer sessões psicoterápicas duas vezes por semana, durante dois anos, a um grupo de sete crianças previamente selecionadas. Somente duas crianças foram capazes de completar os dois anos de psicoterapia: SID, 16 que passou a frequentar uma oficina abrigada e ELI, 12 que conseguiu sentir-se motivada pelas atividades da Escola, após anos de tentativas infrutíferas. Uma das crianças, MARIA, 13 foi encaminhada, após 8-12 meses de psicoterapia, a um Grupo Escolar. Três crianças deixaram a Escola antes do prazo estipulado. Uma outra SO, 9, faltou tanto que resolvemos interromper o processo. SID e ELI apresentaram um bom desenvolvimento, dentro do possível, conseguindo sair do impasse institucional em que se encontravam. É importante salientar que a família dos dois adolescentes colaboraram bastante, enquanto que as das outras crianças, não. O Psicodiagnóstico das três crianças bem sucedidas era: MARIA, 13 desenvolvimento geral normal para a idade; SID, 16, organização mental psicótica; ELI, 12, intensas defesas maníacas contra a depressão. Um Estudo de Caso, o de ELI, é apresentado detalhadamente, mostrando as vicissitudes do par psicanalítico e tecendo comentários envolvendo a teoria.

A pesquisa mostra, também, a vida cotidiana dos psicoterapeutas na Instituição destacando as dificuldades-facilidades, os sucessos e os insucessos, assim como aponta para possíveis investigações posteriores. Uma das hipóteses iniciais de trabalho,

que era sobre a questão do **setting** terapêutico, pode ser resolvida de uma forma adequada, comprovando a nossa idéia de que, o mais importante no **setting** é a relação psicanalítica e não o lugar onde se desenvolve a psicoterapia.

ABSTRACT

This research questions the possibility of applying a model of psychoanalytical psychotherapy - Ludotherapy - to children and adolescents studying in Special Schools for Mentally Retarded. We planned to offer twice a week sessions of psychoterapy, to seven children, choosed previously, during two years, in order to appreciate their development. Results shows that this procedure is possible and welcome, for the children were able to show mental development and greater adaptability to the environment, as regarded their own difficulties. Only two children were able to stay in psychoterapy for the two planned years. They were: SID, 16 that begun to work at a protected workshop and ELI, 12, that became motivated to learn to read and write and to pay attention to the environment, after some years of unsuccessful tryings. MARIA, 13 was able to attend to a regular school after 8-12 months of psychoterapy. The other three children interrupted the treatment as they left the school and SO, 9 who was most of the time absent, we suspended therapy after one year. The psychodiagnostic assessment of these three children is: MARIA - normal child; SID - psychotic mental organization; ELI - maniac defenses against depression. Its important to say that the families of these three children understood and cooperated with us. The study of ELI's case is presented and commented in part four.

It was also possible to stablsh a proper therapeutic setting, and this was one of our previous hypotesis, showing that one of the most important factors in the therapeutic setting, is the analytical relationship between the therapist and the patient

and not the place where this psychoterapy occurs.

The research also shows the eveyday life of the psychoterapists in the Special School pointing out difficulties and facilities, failures and successes as well as, suggestions for further development.

RESUMÉ

La recherche ici présentée questionne la possibilité d'instaurer un proces psychanalytique, Ludotherapie, dans une Institution pour l'éducation des Debiles Mentaux. Au debut, nous avions une hypothese sur le setting therapeutique, qui était la suivante: independemment du lieu ou elle se donna, la méthode psychanalytique se montre efficace si on arrive a etablir une bonne relation thérapeutique. Sept enfants ont été choisis parmi un groupe d'élèves qui ne s'adaptaient pas au programme de l'Ecole et on les a soumis a des sessions de ludotherapie, deux fois par semaine, pendant deux années. Seulemente deux enfants ont été capables de se soumettre aux deux années programmés de psychotherapie. C'étaient des enfants qui ont pu profiter et de l'aide de la psychotherapie et de la colaboration de la famille. Les autres ont quité l'Ecole avant la fin du processus et on n'a pas pu compter avec la comprehension de leurs parents. Dans la partie quatre on presente l'Étude du Cas d'une jeune fille: ELI. Notre butt est de discuter les difficultés du processus psychoterapeutique et les adaptations du setting.

La recherche montre aussi, la vie cotidienne des psychoterapeutes dans l'Ecole, ses recherches, ses travaux, ses difficultés et propose la continuation des investigations.

INDICE

Dedicatória	
Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Resumé	
Introdução.....	1
 <i>Primeira Parte - O CAMINHO.....</i>	 7
A questão do método.....	7
Pesquisa Participante: método útil para esta pesquisa.....	9
Procedimento pertinente a Pesquisa Participante.....	18
O método clínico psicanalítico.....	18
Procedimentos pertinentes à tarefa clínica.....	24
O Estudo de Caso.....	26
 <i>Segunda Parte - A INSTITUIÇÃO.....</i>	 27
O que eu penso dessa APAE?.....	28
A Psicanálise na Instituição.....	30
O pedido.....	34
 <i>Terceira Parte - AS CRIANÇAS.....</i>	 45
Psicodiagnóstico.....	46
Observações sobre crianças e o seu mundo externo.....	50
Como a Instituição lida com essas crianças.....	53
A família das crianças.....	54

<i>Quarta Parte - ELI</i>	57
O Recreio.....	64
O Relógio.....	66
A Bolsa.....	68
Sexualidade.....	77
A Festa.....	83
A Chave.....	87
O Armário.....	91
A Morte x a Vida.....	97
Os Bons Objetos.....	103
Mudanças.....	105
Características gerais das quatro primeiras sessões após a mudança.....	107
Comentários.....	111
Atuações: Adolescência e Sexualidade.....	116
ELI e o seu corpo.....	126
Reobservando ELI após 2 anos.....	136
Ontogênese da Curiosidade e do Desejo de Saber.....	145
Considerações sobre os momentos pré-edípicos.....	147
 <i>Quinta Parte - INTERROMPENDO O CAMINHO</i>	159
Referências Bibliográficas.....	166
 Anexo.....	170

INTRODUÇÃO

Iniciando o relato dessa pesquisa, gostaria de contar como a minha atenção foi despertada para esse assunto do saber-conhecer sob as formas de: eu quero saber x eu não quero saber; eu posso conhecer x eu não posso conhecer; é bom x é mau; é permitido x é proibido; é vital x é letal...

Sou psicóloga há vários anos e, historicamente, comecei a minha vida profissional pela vertente da clínica numa época em que ser psicóloga era conhecer e aplicar testes psicológicos. A questão do exercício da psicoterapia e da psicanálise por psicólogos era ainda muito controvertida. O meu primeiro contrato profissional foi para fazer o levantamento psicológico de um grupo de crianças que viviam numa instituição, para ver se elas se desenvolviam bem e se tinham um QI normal. Parece que estou nisso até hoje. Ao lado de uma formação psicológica clássica, e possível nos anos 60, fui intensificando o meu contato com a psicanálise já iniciado anteriormente e que, ao longo da minha experiência, permitiu que fosse alargando a percepção e a compreensão dos fenômenos mentais. Durante alguns anos, no Rio de Janeiro, dediquei-me ao Psicodiagnóstico na clínica privada e à Psicologia Escolar numa escola experimental do Ministério de Educação e Cultura (Escola Guatemala). Acho que aí foi lançada a semente daquilo que constitui hoje a minha inserção na Psicologia e na Psicanálise.

Quando vim para Campinas, para o Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, continuei esse mesmo caminho, meio que movida pelas circunstâncias:

de um lado a vertente da clínica (Coordenadora da Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia; Supervisora de Estágio clínico) e do outro o da investigação diagnóstica (Professora de Técnicas do Exame Psicológico e Teorias Técnicas Psicoterápicas). Anos mais tarde, tornei-me professora do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, do mesmo Instituto e assumi a disciplina de Avaliação Psicológica, de orientação psicanalítica. Acho que nesse momento eu já dispunha de um acervo de conhecimentos reconhecido pelos meus colegas. Não se pode, também, descartar a força do meu desejo inconsciente na direção desse saber, que deve ter ajudado e muito a essas circunstâncias acima descritas.

O caso é que em 1983-84 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Campinas, na pessoa da sua Diretora Pedagógica, solicitou ajuda do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, para elucidar uma questão importante: na Escola havia sempre um número de crianças que, tendo sido diagnosticadas como Deficientes Mentais, pela metodologia clássica com testes de nível mental, não se beneficiavam do programa a que eram submetidas. Sua conduta interferia muito nos grupos de trabalho, atrapalhando o rendimento dos mesmos. Naquele momento, a diretora tinha uma lista de dezoito crianças e adolescentes nessas condições. Interessei-me muito pelo assunto e com a ajuda da psicóloga Maria Nurymar Brandão Benetti começamos a investigação. O nosso interesse estava vinculado ao fato de que, por termos uma formação psicanalítica, sabíamos que aspectos emocionais, via fantasia inconsciente, têm uma ação direta sobre os processos cognitivos e que, muitas vezes

certos quadros assim chamados da Deficiência Mental são o resultado de uma organização psicótica da mente infantil. Uso o termo psicótico para designar aqueles estados de mente onde são prevalentes as ansiedades, defesas e relações de objeto pertinentes à posição esquiso-paranóide, segundo a descrição de Melanie Klein (1984). Nesse momento começa o meu trabalho sistemático no campo da interrelação entre o desenvolvimento emocional total da criança e os aspectos cognitivos, intelectuais e das capacidades para as tarefas acadêmicas. Montamos um projeto para avaliar aquelas dezoito crianças para as quais a diretora da APAE havia pedido ajuda. A história desse projeto, o relato da pesquisa, seus resultados e a discussão encontram-se em Carvalho e Benetti (1985) "Deficiência Mental: limitações intelectuais ou comprometimentos emocionais? Elementos para um diagnóstico diferencial". Desde então encontro-me envolvida com pesquisas que têm a APAE e a sua clientela como sujeitos, e as questões que eles colocam como um desafio.

Parece-me conveniente, para introduzir a pesquisa atual, apresentar ao leitor os seus participantes. O nosso grupo de trabalho foi composto por três psicoterapeutas, a saber: Martha Prada e Silva, Anália M.C. Quelho e eu, que fiz também a coordenação da pesquisa. Martha e Anália eram, naquele momento inicial, mestrandas do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP. O trabalho desenvolveu-se de forma harmônica e devo à seriedade e colaboração dessas duas colegas, o fato de termos levado até o fim a pesquisa, em condições nem sempre muito favoráveis. No correr do relato referir-me-ei às terapeutas como Regina, Martha e Anália.

O grupo de pacientes, propósitos da pesquisa, foi composto pelos seguintes alunos da Escola de Educação Especial da APAE de Campinas:

Regina atendeu:

- 1) NINA, 12 anos, fem Início: 03/10/88 Interrupção: 10/03/89
- 2) RICO, 12 anos, masc Início: 26/09/88 Interrupção: 22/11/89
- 3) ELI, 13 anos, fem Início: 18/08/89 Continua o atendimento

Martha atendeu:

- 1) SIL, 13 anos, fem Início: /04/89 Interrupção: 04/90
- 2) SID, 14 anos, masc Início: /06/89 Interrupção: /06/91

Anália atendeu:

- 1) MARIA, 11 anos, fem Início: /04/89 Interrupção: /12/90
- 2) SO, 09 anos, fem Início: /04/89 Interrupção: /12/90

Usei, para identificar cada uma das crianças, uma sigla a guisa de nomes, para que sua identidade ficasse preservada. Preocupe-me em colocar, logo na Introdução, os nossos nomes e identidades uma vez que, já na primeira parte, fiz referências a fatos acontecidos e a diálogos havidos entre nós, o que poderia dificultar a leitura e a compreensão do texto a quem não nos conhecesse.

Espero poder relatar as peripécias desses quase quatro anos de convivência, de uma forma clara e que possibilite ao leitor um bom entendimento.

Gostaria de dizer também, que o relato desse traba-

lho que ora apresento, sob a forma de uma TESE DE DOUTORADO, é o fruto de muita indagação e discussão. Estive um bom tempo balançando entre dois tipos de modelo: o acadêmico, usado no relato de pesquisas convencionais, e o psicanalítico, comum aos trabalhos apresentados às Sociedades de Psicanálise. O primeiro modelo prevê que a experiência seja relatada segundo parâmetros estipulados da seguinte forma: Introdução, Revisão Bibliográfica, Material e Métodos, Resultados e Discussão e Conclusões. Já o segundo limita-se a descrever a experiência e ir comentando as vivências entre o pesquisador analista e o objeto da pesquisa, o analisando. Simultaneamente vai fazendo referências à literatura e à teoria subjacente. Acabei usando um pouco de cada modelo e, o leitor, ao meu seguir vai perceber a razão de tal fato.

Iniciarei apresentando o meu CAMINHO (método) e continuarei descrevendo e comentando os encontros que tive a oportunidade de ter, ao longo desse percurso. Imaginei esse caminhar como se estivesse viajando num veículo que me proporcionasse parar algumas vezes, para examinar melhor os arredores. Começarei descrevendo o CAMINHO (1ª parte), até chegar à primeira PARADA (2ª parte) na qual examino a INSTITUIÇÃO. Neste momento comentarei sobre a APAE e o trabalho que aí desenvolvi. Retomando o caminho imaginário, sigo até a próxima PARADA (3ª parte), onde encontro as CRIANÇAS que fizeram parte da pesquisa. Nesse momento descrevo, comento e discuto os achados da pesquisa em relação ao grupo de crianças atendidas e ao trabalho terapêutico. Retomo a minha caminhada e a próxima PARADA (4ª parte) chama-se ELI. Aí apresento o único caso de psicote-

rapia atendido por mim que pôde ser levado durante os dois anos previstos no projeto inicial, detendo-me na análise das situações vividas; também faço algumas incursões na teoria psicanalítica. Chegando ao fim do caminho falarei um pouco sobre a minha experiência, o que aprendi e o que proponho como continuação possível.

Terminada essa introdução, passo ao relato do que foi o meu CAMINHO.

Primeira Parte

O CAMINHO

A QUESTÃO DO MÉTODO

O método de uma pesquisa é o caminho que leva o pesquisador desde suas indagações iniciais até as conclusões. No caso dessa pesquisa, devo confessar que esse "caminho" não foi fácil, ou melhor, não tem sido fácil já que os nossos achados (os resultados da pesquisa), por serem dinâmicos e estarem sempre em transformação, não terminaram. Por força de uma cesura imposta pelas circunstâncias - a delimitação do campo e do tempo da pesquisa - estou apresentando resultados, tentando dar uma certa objetividade formal a fenômenos tão complexos quanto os humanos. Na verdade, o meu trabalho psicoterápico não terminou, mesmo que esteja escrevendo essa tese, e, ao fazer essa constatação, aponto um descompasso entre o TEMPO da pesquisa e o TEMPO da psicoterapia.

Rever certas considerações de Japiassu (1977) sobre a Psicologia e as demais ciências a propósito do Método auxilia a pensar esse descompasso. Ele diz que a fragmentação da Psicologia (nos seus vários enfoques: behaviorista-naturalista, existencial-humanista, etc) corresponde também a uma fragmentação do próprio método. O projeto científico é o do saber e a instauração do saber não é apenas o simples reconhecimento de um dado. Ela supõe uma ordem metodológica uma vez que a idéia do saber científico inclui o reconhecimento do caráter ilusório

da experiência imediata. Assim a ciência só se torna possível a medida que transcende a experiência imediata e o caminho para isso é o método. Para Japiassu (1977) o método comporta quatro elementos fundamentais:

- "a) Certo corte da realidade, através de uma abstração conveniente, o que implica numa redução da realidade a um esquema ideal mais ou menos simplificado.
- b) Procedimentos de investigação adaptados à realidade assim reduzida.
- c) Procedimentos representativos, isto é, uma linguagem empírica permitindo expressar com precisão as investigações e seus resultados.
- d) Procedimentos explicativos, isto é, uma linguagem teórica permitindo reencontrar, por via dedutiva, os dados empíricos e assim explicá-los.

É bom ressaltar que o objeto a ser estudado é que deve comandar a escolha do método. No caso, o objeto da Psicologia não é de natureza a recomendar unicamente um determinado método. Ela poderá recorrer ora à constituição de modelo, o que acarreta o emprego de métodos matemáticos, ora à compreensão dos fenômenos, isto é a um método hermenêutico".

Bom para mim, é saber que o caminho que pretendo seguir é aquele que tem na interpretação dos fenômenos observados a sua principal característica. Esse é o caminho da Psicanálise.

O que pretendo mostrar a seguir é que, para dar conta de toda a experiência proposta - Ludoterapia com crianças institucionalizadas - fui levada por caminhos que, na apresen-

tação do Projeto Inicial, não tinha previsto. e que me permitiram alargar o campo de minha experiência. Acho importante detalhar os passos desse caminhar, nem sempre muito tranquilo, para poder mostrar como vários métodos foram se entrelaçando a fim de poder acompanhar os fenômenos que desenrolavam.

PESQUISA PARTICIPANTE: MÉTODO ÚTIL PARA ESTA PESQUISA?

Quando iniciei a pesquisa, preocupava-me principalmente com o método clínico e a sua viabilidade numa instituição assistencial-pedagógica. Preocupava-me como fazer o transplante de um método adequado a um tipo de ambiente (o clínico) para outro o ambiente (o pedagógico). Também não pensava que todo o ambiente institucional pudesse ser envolvido pela pesquisa desde o início, mas somente quando eu o determinasse, de acordo com o Projeto Inicial, que previa o envolvimento gradativo da Comunidade na pesquisa. Mas, o que realmente acontecia era, de um lado, o dia a dia institucional, e de outro a minha inserção nesse espaço e nesse saber que eu desconhecia.

O encontro com a PESQUISA PARTICIPANTE, foi fundamental para que pudesse observar, de um ângulo metodológico, o que estava acontecendo. Neste momento, vou tomar como fio condutor da exposição, algumas idéias contidas no livro organizado por Carlos Brandão (1984), sob o título de PESQUISA PARTICIPANTE. No capítulo "Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la" encontramos as seguintes idéias que julguei terem úteis para o meu trabalho que é o de conhecer um pouco mais a realidade das crianças ditas excepcio-

nais, para poder ajudar o seu desenvolvimento: "A identificação da temática geradora é o trabalho de campo através do qual o pesquisador procura observar a vida social em movimento da comunidade com que está envolvido, procurando captar a rede de relações sociais que atravessa a comunidade, os problemas que a desafiam e a percepção que a população tem em si própria e de suas possibilidades de mudança". Penso que é exatamente este o contexto que me permitiu trabalhar dentro da instituição e mesmo dentro da pesquisa, com a ressalva de que eu procurava estar atenta não só para a vida social, mas para a rede de investimentos afetivos que estavam por trás do social. Só conseguimos trabalhar, eu e as outras duas co-terapeutas, nesses dois anos de pesquisa na APAE, porque eu me pus à disposição da comunidade para fazer observações, levantar questões e responder perguntas sempre que solicitada, da forma proposta pelos autores citados. O capítulo continua dizendo que: "Esse trabalho implica em dois outros momentos distintos:

- a) A construção pelo pesquisador de suas hipóteses de base, elaboradas a partir de sua intuição de uma determinada problemática e de sua observação dos diferentes aspectos da vida social da comunidade;
- b) A verificação da validade e da consistência destas hipóteses iniciais a partir de entrevistas realizadas com os protagonistas de experiência".

Durante esses dois anos de pesquisas fiz uma série de contatos com todos os membros da Comunidade, dos diretores aos funcionários, com técnicos e professores, com os alunos e suas famílias. Alguns desses encontros se deram sob a forma de

entrevistas livres ou semi-estruturadas, algumas até com outros observadores auxiliares de pesquisa. Houve também encontros formais, "bate papos" na entrada, na saída ou na hora do lanche. Participei de reuniões de planejamento e pedagógicas, e fiz parte do Conselho Deliberativo da Instituição. Estive imersa no ambiente de pesquisa de uma forma muito ampla. Tal não foi, no entanto, o caso das co-terapeutas que fizeram exclusivamente o trabalho ludoterápico; mais adiante voltarei a esse assunto.

No livro de Brandão (1984) encontro uma citação de Huynh (1979) que procura conceituar a "Pesquisa Participante", .. "que não é uma pesquisa conservadora e nem se trata de uma imposição do pesquisador para com a população pesquisada, mas é antes uma pesquisa de ação voltada para as necessidades de populações que compreendem as classes mais carentes das estruturas sociais contemporâneas, levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É uma metodologia que pretende incentivar o desenvolvimento autônomo (auto-confiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior".

Creio que no nosso caso, "as bases" estariam representadas pela Diretoria da Escola da APAE que vai à Universidade pedir ajuda para seus problemas, pelo corpo técnico da Instituição, pelas crianças sujeitos da pesquisa e pelos seus familiares. Identificando "as bases" dessa forma, encontro-me face a uma questão que me preocupa não só do ponto de vista metodológico, quanto do ético e possivelmente do técnico, e que é a seguinte:

- o pessoal técnico e a diretoria da Instituição conhecem a existência da pesquisa e dela participam;
- as crianças e seus familiares, embora informados, nada "pediram"; em alguns casos colaboram e em outros nem tomam conhecimento da pesquisa em curso.

Portanto, a participação das "bases" na pesquisa se dá em níveis diferentes de compreensão e colaboração, o que me parece ser pressuposto por esse enfoque metodológico. Creio que, ao concluirmos o relato e abrirmos os resultados para discussão, esses aspectos devam ser destacados. Do ponto de vista ético coloca-se a questão da falta de "pedido" por parte das crianças e seus familiares, da ação psicoterápica. Esse fato, do ponto de vista da clínica psicanalítica, pode inviabilizar todo o trabalho. Voltaremos a isso num outro momento. Por ora vamos nos ater às questões metodológicas.

Os postulados teóricos dessa metodologia que se chama Pesquisa Participante, questionam alguns aspectos da pesquisa tradicional, sugerindo que a ciência precisaria ser renovada. No dizer de Fals Borda (1982), ainda no livro de Brandão (1984) a ciência poderia ser REVISITADA. O que ele quer dizer com isso? A meu ver, parece ser um convite para que não venhamos fazer da ciência um "fetiche" com vida própria, que se impõe à realidade. Não se pode esquecer que a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano, feita pelos homens e que deve corresponder aos interesses da coletividade. Creio que é nesse sentido, também, que podemos entender M. Klein (1984) quando diz em uma de suas obras, que se suas teorias não puderem ser o retrato da realidade (no caso, psíquica), não serão boas

teorias. O nosso interesse é o de observar o processo de produção do conhecimento científico fazendo parte dessa mesma produção, podendo observar, pensar e concluir sobre os fenômenos de dentro deles próprios. Foi o que fiz quando quis verificar se um determinado método terapêutico seria bom para uma determinada população: fomos conviver com essa população - a da APAE.

É um fato que eu tenho uma experiência profissional e que algumas idéias e postulados teóricos sobre a realidade a ser pesquisada já estavam na minha mente no momento de começar a pesquisa. Entretanto, é preciso levar em conta, que a idéia central do trabalho tem a ver com o questionamento de uma maneira convencional de se fazer Psicodiagnóstico em Psicologia e Psiquiatria, ou seja, o uso de testes e rótulos de uma maneira pouco acurada. A Psicanálise questiona essa posição de classificar e rotular quando propõe que ultrapassemos o fenômeno observado (manifesto), para ir em busca da verdade do real (latente). Como exemplo de postura clássica em ciência posso me lembrar do que me dizia um outro profissional da área, após examinar uma das adolescentes da Escola, e que seria incluída na pesquisa, "Vocês já fizeram tudo o que se pode fazer por ela; não há mais nada a fazer". Isso pode até ser verdade, mas eu prefiro pensar que é possível ultrapassar o já sabido, criando um movimento de resistência à repetição de padrões estabelecidos. Estou me referindo aqui a certos casos rotulados de Deficiência Mental, sem muito questionamento e obtidos, muitas vezes, através de recursos precários. Num artigo já citado, Carvalho e Benetti (1985), discuto mais amplamente os usos e mal usos dos psicodiagnósticos clássicos para Deficiência Men-

tal.

Ainda sob o enfoque do questionamento que a Pesquisa Participante faz à pesquisa tradicional, os autores (Brando, 1984, p. 44-45) sugerem que se examine a Ciência Dominante e a Ciência Emergente, sendo Dominante aquela que é monopolizada pelos cientistas oficiais que, "preferem lidar com objetos, dados e fatos congruentes com o sistema. Dessa forma eliminam fatos que, se fossem examinados e mostrados, revelariam fraquezas do sistema". Acontece que "esses dados e objetos incongruentes do sistema" apresentam, como outros, sua própria estrutura cognitiva e podem possuir uma linguagem e sintaxe de expressão próprias. Esse problema está sendo estudado em profundidade pela semiótica contemporânea. Como corresponde a outros interesses, esse conhecimento incongruente converge para um nível diferente de desenvolvimento e comunicação que identificaremos agora como a ciência ou a cultura "emergente" ou "subversiva". Lendo esse trecho penso na contribuição que a Psicanálise dá para uma RELEITURA da situação, uma vez que ela é uma ciência que questiona os aspectos "emergentes ou subversivos" da nossa mente embora, como Instituição, possa ela mesma cair nas garras do **establishment**. Penso que, se pode ver a **cultura dominante**, objeto da ciência oficial, como o SUPEREGO do pesquisador; a cultura emergente e subversiva seria um aspecto pulsional (do seu ID) com suas exigências urgentes e desorganizadas, e com ajuda do EGO do pesquisador seria possível tentar compor essas duas realidades e produzir, então a ciência da VERDADE e do REAL. No nosso caso, de dentro da APAE surgem vozes incongruentes, contraditórias, incômodas, mas nem por isso

menos reais. Elas questionam a Psicologia, a Psiquiatria, a Educação. Acho que uma das formas Super-egóicas de resolver a questão é considerar essas Instituições como organismos assistenciais, sem compromisso com o desenvolvimento científico, calando as vozes que as questionam e usando técnicas convencionais e ineficazes.

Um tipo de voz a ser ouvida é a que representa a SABEDORIA POPULAR ou ciência popular, ou folclore, que dá conta do conhecimento empírico, baseado no senso comum. Esse conhecimento é menosprezado porque não segue os códigos comuns à ciência oficial, mas possui a sua própria racionalidade e coerência e pode ter mérito e validade científica. Existe um lado muito importante desse "senso comum" que é o representado pelos MEDOS e TABUS do grupo, que tentam se esconder e fugir à observação, mas que são muito atuantes e podem atrapalhar o pesquisador desatento, confundindo o seu campo de pesquisa. Tentarei dar exemplos desses dois tipos de "sabedoria" contando fatos acontecidos durante esses dois anos:

a) Ouvi várias vezes o seguinte: "Só aguenta trabalhar aqui (APAE) quem tem um "caso" desses na família ou quem tem muitos anos de dedicação e experiência". Eu já ouvira essa afirmação feita por pessoas simples até que a ouvi de um médico, no momento em que se despedia da Instituição. É possível que essa seja uma verdade que necessite de mais pesquisa e que poderia ajudar a dar conta da tremenda rotatividade dos técnicos nesses tipos de instituição, o que dificulta sobremaneira o trabalho de todos.

b) A mãe de ELI me disse: "Acho que ela aprende mais não".

Eu perguntei porque ela achava isso agora. Ela responde: "Porque ela já fez 14 anos; depois dessa idade não dá mais". Disse isso com muita convicção e acho que seria interessante saber mais sobre a relação que ela faz entre os 14 anos e os processos de aprendizagem, mesmo que naquela hora o contexto mostrasse um desânimo quanto ao progresso da filha, e a consequente idéia de que a APAE era o lugar adequado para ela.

- c) Quando comecei as conversas com a Diretora da Escola da APAE mostrando o trabalho da pesquisa, comecei a falar sobre mecanismos mentais, formas de funcionamento mais primitivas da mente, etc., e ela ia me acompanhando e fazendo associações, até que esbarrou numa idéia: a Doença Mental. Será que eu estava querendo dizer que aquelas crianças era doentes mentais? Porque se fossem, não poderiam ficar lá na APAE. Esse é um tabu dos professores da Escola: a doença mental. Todos temem muito algo que se chama "doença mental" e não querem se aproximar dela, nem como hipótese de trabalho. É claro que certas desordens agudas de comportamento não podem ser contidas num ambiente escolar, necessitando de um outro tipo de atendimento, como por exemplo, o psiquiátrico, mas esses momentos são raros.

Resumindo: o senso comum e o saber do grupo estão aí à nossa frente, junto como o nosso corpo teórico e capacidade prática e, para sermos agentes de pesquisa e transformação é necessário incluir a legitimidade desse saber. Os autores citados e que orientaram as minhas observações sobre a Pesquisa Participante,

levam esse assunto da sabedoria popular para o campo da política, dizendo que ela seria tanto mais abafada quanto mais questionasse os interesses da classe dominante. **Mutatis mutandi** diria que na APAE, ou melhor, no âmbito da nossa pesquisa, a "classe dominante" são as idéias e procedimentos da ciência pré-estabelecida. O senso comum do grupo precisa ser conhecido simplesmente para que possamos trabalhar junto com ele. Sua sabedoria pode ajudar muito o nosso trabalho e aumentar o nosso conhecimento, mas também pode atrapalhar muito quando o grupo se sente amedrontado ou resiste a abandonar o "status quo".

Bem, espero que para o leitor tenha ficado mais claro um dos aspectos que se impôs a mim, logo no início do trabalho. Toda a minha experiência de psicóloga clínica e psicanalista apontavam para uma certa postura profissional e para uma certa "forma de fazer" o meu trabalho: pessoa a pessoa, num ambiente muito preservado e levando em conta, prioritariamente, os aspectos do mundo interno, inconscientes. Esta parece ter sido a realidade para as outras duas terapeutas, até porque eu fazia a ponte entre elas e a Instituição, sendo o agente de ligação entre um universo conhecido por nós, o da clínica psicológica e um ainda muito pouco conhecido, o da Instituição. Num dado momento esse papel que eu exercia me angustiou do ponto de vista metodológico: como dar conta do que estava acontecendo? Por isso achei tão importante ter encontrado esse enfoque da Pesquisa Participante, para através dele olhar, compreender e poder falar essa experiência.

PROCEDIMENTO PERTINENTE A PESQUISA PARTICIPANTE

No meu ir e vir dentro da APAE utilizei principalmente a Entrevista Psicológica. Esse foi o meu procedimento Técnico de escolha para entrar em contato com as pessoas da Instituição.

A entrevista é reconhecidamente o instrumento mais adequado para o trabalho, não só do psicólogo como de todos pesquisadores em ciências humanas. Por isso vários autores de renome têm escrito sobre ela, como BLEGER (1976), ROLLA (1981), SULLIVAN (1975) e outros. No caso desta pesquisa a entrevista foi usada amplamente, nas suas diversas modalidades: livre, semi-estruturada. Esta última somente em duas ocasiões: quando apresentamos a Pesquisa aos pais das crianças, antes de fazer um contrato, e quando pedimos alguns dados de observação a cada professora das crianças da Pesquisa.

Penso que a Entrevista Psicológica é de uso tão amplo e conhecido, que maiores esclarecimentos quanto à sua natureza e uso tornam-se dispensáveis neste contexto.

O MÉTODO CLÍNICO PSICANALÍTICO

Utilizado, entre outras ciências, pela psicologia e pela psicanálise, o método clínico possibilita a observação, avaliação, compreensão e descrição dos fenômenos humanos. É o que permite, de uma forma mais aproximada, o contato com a sub-

jetividade que permeia os fenômenos interrelacionais humanos.

Etimologicamente Clino, que é um elemento de composição (Holanda, 1986), vem do grego, sob a forma de um verbo que significava: inclinar, dobrar; e do grego e depois do latim, sob a forma de um substantivo masculino, "cliniu", que era o médico que exercia a clínica médica. "Clínica, seria a relação entre duas pessoas: uma que sofre e pede ajuda e, outra que se inclina sobre a primeira e a acolhe". Dor e sofrimento, escuta e cuidado, relação pessoa a pessoa, parecem ser o campo de ação da clínica. REZENDE (1989) diz que o texto da clínica não é o escrito, mas o vivido. Também a psicanálise mostra que é na observação do que se passa entre analista e analisando que se obtém o conhecimento procurado. Os fenômenos vividos pela dupla na transferência e contratransferência, permitem ao pesquisador atento aproximar-se, com uma certa dose de certeza, do fenômeno observado. Por isso o método clínico é o mais adequado para as investigações psicanalíticas e a maior parte das áreas psicológicas. Ele é um dos caminhos mais eficazes para nos conduzir à VERDADE, que nas ciências humanas é aquilo que faz "sentido", que tem um con-sentido, um "consenso" (REZENDE, 1989).

Essa questão do método em ciências humanas não é simples e tem motivado muitos pensadores entre filósofos, psicólogos, sociólogos e psicanalistas a refletirem sobre isso. Na minha revisão da literatura encontrei aspectos interessantes apontados por LADRIERE (1977), quando estuda "Os signos e os conceitos em ciência". Ele diz: "Devemos mostrar qual a fecundidade dos métodos que empregamos. A verdadeira justificação de

um método está, afinal, na sua fecundidade. Mas como definir a fecundidade? Poderíamos dizer que um método é fecundo na medida em que for capaz de nos fazer compreender a realidade que interrogamos". E compreender, pergunto eu, o que é? Existe uma pluralidade de discursos, ciências, de modo de compreensão da vida. "Entretanto, através de todos esses discursos e modos de compreensão, circula a idéia de VERDADE, que é ao mesmo tempo reveladora e unificadora e fundamenta todas as outras. É que a questão da verdade é uma questão que a si mesma se pressupõe. Já sabemos o que é a verdade; quando nos lançamos na empresa do saber, sua idéia efetivamente nos guia. Contudo essas pressuposições não podem ser inteiramente elucidadas, pois não há para nós uma verdade acessível sob forma de um puro dado, a priori... a verdade está sempre por ser feita". Ela, a verdade, precede a nossa investigação e é, ao mesmo tempo, o nosso alvo. Acho importante enfatizar esse aspecto da verdade pressuposta e orientadora porque foi dessa forma, ou melhor, desse ângulo que desenvolvi este trabalho. Eu já conhecia o método psicanalítico e a sua forma de operar. Também a literatura psicanalítica e psicológica de há muito me haviam apontado a peculiaridade e dificuldade de acesso a certas organizações mentais, que necessitam de uma ajuda mais especializada. O que eu não sabia, e buscava conhecer, era a possibilidade de implementar um método como o da Psicanálise, numa Instituição de Educação Especial, onde se encontra uma parte dessa população específica.

Passarei a seguir a, resumidamente, apontar os pressupostos básicos do método psicanalítico. O início da Psicanálise como método-técnica psicoterapêutica, pode ser locali-

zado no momento em que FREUD, considerando-se um mau hipnotizador, resolve no momento insistir com os seus pacientes para que falassem recordassem, tornassem a falar e a lembrar não importa o que. Observou então, que parecia haver uma barreira que impedia essa recordação, principalmente de eventos dolorosos ou censuráveis, "...contrários à ética e à estética" (ETCHEGOYEN, 1989). Junto a FREUD, os pacientes esqueciam justamente aquilo que seria muito útil que recordassem. Começou aí a observação do fenômeno da RESISTENCIA, que se tornou a pedra angular da Psicanálise, e que indica um conflito entre recordar e esquecer na relação analista-analisando.

O preceito fundamental do método psicanalítico é a ASSOCIAÇÃO LIVRE, que FREUD chamou pela primeira vez de "regra fundamental da Psicanálise" no artigo de 1912 "A Dinâmica da Transferência",...que estabelece que tudo que lhe venha à cabeça deve ser comunicado sem crítica". O instrumento técnico fundamental para o analista lidar com o que emerge dessas associações livres é a INTERPRETAÇÃO, cujo efeito seria o de entrar em contato com as fantasias inconscientes, vencendo a resistência e trazendo-as à consciência.

O resistido é o INCONSCIENTE com suas leis (condensação e deslocamento). Juntamente com essas contribuições, FREUD acrescenta as suas observações do fenômeno da Transferência que passa a definir, de uma forma mais precisa, a relação analista-analisado. A imediata repercussão da teoria da transferência sobre a técnica propiciou uma reformulação da relação analítica, que ficou definida em termos precisos e rigorosos. "O ENQUADRE, já veremos, não é mais que uma resposta técnica

daquilo que FREUD havia compreendido na clínica sobre a peculiar relação do analista e seu analisado. Para que a transferência surja claramente e possa ser analisada, dizia FREUD em 1912, o analista deve ocupar o lugar de um espelho que reflete só o que lhe é mostrado - hoje diríamos o que o paciente projeta", (ETCHEGOYEN, 1987).

Essa passagem acima citada, refere-se a uma das "Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise" (FREUD, 1912), àquela em que o Mestre aconselhava os jovens discípulos a se absterem de impor a sua própria personalidade e manterem-se serenos e abstinentes de qualquer desejo de se impor frente ao cliente. Para isso deveriam treinar a atitude de manter a atenção uniformemente suspensa" em face de tudo o que se escuta, não dirigindo a atenção para algo específico. Essa recomendação constitui o que hoje se chama da regra da ATENÇÃO FLUTUANTE. Mais adiante, FREUD (1912 p. 158) recomenda que o analista deve fugir à "tentação da atividade educativa". "A ambição educativa é de tão pouca utilidade quanto a ambição terapêutica".

O leitor poderá se perguntar porque a colocação tão resumida dessas normas tão importantes, mas já de há muito conhecidas. Os meus motivos são os seguintes: embora essas sejam as normas fundamentais do exercício da psicanálise e nelas todos nós tenhamos sido treinados, tive que observar e repensar muitas vezes essas recomendações a fim de poder exercê-las num ambiente diverso do do consultório. Durante a apresentação do material clínico, voltarei a esse assunto do método e da técnica psicanalítica, comentando o que vivi e pude observar ao lon-

go dessa pesquisa. Por tudo isso também considero oportuno colocar aqui, algumas palavras sobre o ambiente no qual se desenvolve a psicanálise, que é chamado comumente de **setting**, usando-se uma palavra inglesa, ou de enquadre, quando se usa uma terminologia da língua espanhola e portuguesa.

ETCHEGOYEN (1985) no seu livro Fundamentos da Técnica Psicanalítica, discute amplamente esse assunto do enquadre do trabalho analítico. Creio que esse é o tema central da minha pesquisa: o do enquadre, ou seja, o tema da indagação sobre se é possível haver processo psicanalítico em ambientes diversos dos até então usados. Vou destacar algumas idéias apresentadas por ETCHEGOYEN para compor o que quero salientar. É a peculiar relação que se estabelece entre analista e analisando que configura o CAMPO onde se dá a psicanálise, e o PROCESSO, que é a própria psicanálise. Então, o campo psicanalítico é o lugar da interação, e o tratamento psicanalítico se organiza sob a forma de uma ESTRUTURA, porque os seus elementos têm a ver uns com os outros e cada um define os demais. Autores como BLEGER (1976) discutem esse conceito de campo, sugerindo que ele deva ser prioritariamente configurado pelo analisado. Esses conceitos de campo, estrutura, processo e situação não são específicos da Psicanálise, mas são oriundos de outros ramos do conhecimento como a filosofia (Gestalt, estruturalismo) e a sociologia. No entanto são muito úteis para nós na medida em que procuram dar conta daquilo que de único acontece entre o analista e o seu analisando.

O que é que configura e delimita esse campo? Há uma estrutura espacial que é constituída pela sala (consultório)

onde se encontram analista e analisando, e uma estrutura temporal que organiza a duração do tratamento e o ritmo das sessões. FREUD (1912), nos artigos já citados, procura ajudar os colegas estipulando normas objetivas quanto ao número e duração das sessões, horários, honorários, feriados e férias. Com isso determina o suporte necessário para que o processo psicanalítico possa se dar. Entretanto, sabemos que esse campo da psicanálise se enquadra na relação psicanalista-analisando e se configura na fantasia dos dois. É o processo bi-pessoal, a relação transferência-contratransferência que tipificam a Psicanálise, muito mais do que uma sala, o número ou a hora dos encontros.

Finalizando esse tema, é importante assinalar que para FREUD e depois dele para todos os psicanalistas, a Ética e a Técnica são função uma da outra. A regra da ABSTINENCIA E O PRECEITO DO SIGILO, são importantes parâmetros éticos que, se não observados, inviabilizam toda a psicanálise, na medida em que elementos fundamentais como a atenção flutuante e a interpretação deixam de existir.

PROCEDIMENTOS PERTINENTES A TAREFA CLINICA

Durante os dois anos de duração da pesquisa, o contato com as crianças foi feito prioritariamente através de sessões de ludoterapia, que é a técnica psicoterápica psicanalítica própria para a infância.

Essa metodologia prevê uma sala apropriada, isolada de ruídos, com ventilação e iluminação adequadas, com móveis específicos, água e, se possível, areia ou terra. No nosso caso

tudo isso foi conseguido, com exceção da terra dentro da sala.

Pudemos contar também com CAIXAS DE LUDO para cada criança, todas com material idêntico, cuja descrição será dada em anexo. A DURAÇÃO da sessão foi prevista para quarenta e cinco minutos e a FREQUENCIA das sessões foi estipulada em duas vezes por semana em dia alternados. Obedecemos o período letivo das crianças havendo, portanto, sessões pela manhã e outras à tarde, o que permitia também o uso da única sala. Respeitamos também o Calendário Escolar da APAE, embora esse fato tenha prejudicado um pouco, o ritmo das sessões.

Algumas palavras sobre a Técnica Ludoterápica: Melanie Klein foi uma das pioneiras no trabalho psicanalítico com crianças e todos os desenvolvimentos de técnicas e prática que introduziu, tiveram origem no seu interesse pela ansiedade e, principalmente, pelo conteúdo da ansiedade. Enfatizou, ao trabalhar, a função da fantasia que, nas crianças, se exprime através do brincar. Passou a utilizar brinquedos no seu trabalho e pouco a pouco desenvolveu o que hoje se chama Técnica Ludoterápica. Essa técnica enfatiza mais os conteúdos da mente (fantasia inconsciente) e mostrou ser diversa da Psicanálise usada até então com adultos. HINSHELWOOD (1992) mostra que as diferenças principais são:

- 1- o brincar na criança é o expressar da fantasia inconsciente e equivale às associações livres do adulto;
- 2- essa atividade de brincar, no **setting** psicanalítico, exprime as preocupações que a criança tem com o seu mundo interno, com os seus objetos e as suas relações de objeto;

3- a ansiedade pode ser modificada pelas interpretações que atingirem a fantasia inconsciente.

Essa é, então, a técnica ludoterápica preconizada por KLEIN: interpretar a fantasia inconsciente das crianças, a fim de aliviar a sua ansiedade e com isso, promover desenvolvimento. Isso se faz observando a atividade lúdica desenrolada dentro do **setting** psicanalítico, onde transferência e contra-transferência desempenham o seu papel de fio condutor da interação.

O ESTUDO DE CASO

Não seria possível terminar a descrição do "Caminho" por mim percorrido nessa pesquisa, sem dizer algumas palavras sobre o enfoque metodológico do Estudo de Caso, que foi a forma que escolhi para relatar o processo psicoterápico. LÜDKE e ANDRÉ (1986) conceituam esse enfoque como sendo "...o estudo de "um caso", seja ele composto por uma ou mais pessoas desde que haja uma estrutura bem delimitada. Quando se quer estudar algo singular, que tenha valor em si mesma, devemos escolher o Estudo de Caso". Os Estudos de Caso visam à descoberta de novos elementos num contexto que se faz e se refaz a cada momento, uma vez que buscam retratar a realidade humana de uma forma completa e profunda. Eventualmente, usam de variadas fontes de informação. Essas e algumas outras características que são apresentadas pelas autoras levaram-me a pensar que poderia ajudar-me a descrever um aspecto dessa pesquisa que foi o Estudo de Caso de ELI segundo a Técnica da Ludoterapia Psicanalítica.

Segunda Parte

A INSTITUIÇÃO

Na Introdução contei como se deu a minha inserção na APAE. Agora, em breves linhas, vou falar um pouco do que lá pude observar. Quero salientar que esta pesquisa não teve como objetivos a Instituição, mas apenas algumas crianças que nela se abrigam. No entanto, a APAE esteve sempre presente, como pano de fundo no decorrer dos nossos trabalhos.

Vou apresentar a APAE com palavras do seu Estatuto:

Artigo 1º - A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campinas (APAE-CAMPINAS), fundada em 10 de dezembro de 1965, é uma sociedade civil de caráter assistencial sem fins lucrativos, com duração indeterminada e com sede e foro na cidade de Campinas - Estado de São Paulo. Não distribui dividendos nem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas a título de lucro ou participação no seu resultado. Aplica inteiramente no país os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais e emprega o superavit eventualmente verificado em seus exercícios financeiros, no desenvolvimento de suas finalidades sociais.

Artigo 2º - A APAE-Campinas terá como fins precípuos: a. desenvolver as potencialidades, da maneira a mais ampla possível, do excepcional deficiente mental, residente no município de Campinas; b. orientar as famílias de seus alunos, integrando-as ao processo

educacional desenvolvido; c. sensibilizar a comunidade para o problema do excepcional; d. integrar o excepcional à comunidade propiciando-lhe, inclusive, o exercício de uma atividade profissional, dentro de suas possibilidades; e. estimular estudos e pesquisas relacionados com a deficiência mental; f. manter um Centro de Treinamento, destinado à formação e aperfeiçoamento de pessoal especializado.

O que eu penso dessa APAE?

Parece-me uma "mãezona" ou "uma galinha de asas abertas acolhendo todos os seus pintinhos". Nunca pensei em escrever uma coisa dessas, mas foi a imagem que me ocorreu. Mesmo em seus piores momentos administrativos nos seus dias mais difíceis, essa característica de proteção não foi perdida. Ela, a APAE-Campinas, foi criada pela Comunidade, nasceu da necessidade de muitas famílias que não tinham onde abrigar seus filhos e, por isso, tem a feição de uma instituição que emerge nas bases comunitárias e cresce no sentido da especialização; que luta para trocar um espírito de boa vontade, por uma orientação técnica adequada. Hoje, é uma Instituição grande, complexa, com dificuldades e responsabilidades, com um acervo de experiências próprio e um espaço adquirido na cidade.

Para dar conta dos seus objetivos, a APAE conta, hoje, com vários setores: administrativo, pedagógico, técnico, de estimulação precoce e o das oficinas abrigadas. Existem também as Unidades Periféricas (UP), que são mini-APAEs na periferia da cidade, mas com elas não entrei em contato. Trabalhei dire-

tamente com todos os setores, com exceção das Oficinas Abrigadas onde estão aqueles adolescentes e adultos que não conseguem se adaptar numa situação regular de trabalho, mas podem empreender tarefas úteis para si e para todos e ganhar o seu sustento, desde que tutorados.

É importante salientar que, incluindo uma Escola, uma parte das atividades da APAE-Campinas é orientada por pressupostos pedagógicos, visando desenvolver atividades acadêmicas. Nas Oficinas Abrigadas, o pressuposto orientador é o mundo do trabalho. A minha percepção é que essa visão pedagógica abarca, de uma certa forma, todas as atividades do setor técnico: Psicologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e Fonoaudiologia. Discute-se muito como lidar com esse modelo pedagógico herdado, utilizando-o para desenvolver um modelo próprio da APAE.

Destaco essa situação porque, tendo uma formação clínica, habituei-me a ter para com a mesma população, uma visão diferente. Em função dessa minha experiência anterior creio que, para o desenvolvimento de um certo tipo de crianças, o enfoque terapêutico deva ser prioritário ao enfoque pedagógico. Sei também que, em nosso país, instituições terapêuticas para a infância e a adolescência são praticamente inexistentes. O que existe são as APAEs e congêneres. Reafirmo isso em outro lugar dessa tese. O que fui procurar, por pedido da Instituição e por vontade própria, foi a possibilidade de incluir aspectos terapêuticos nesse programa pedagógico. É claro que esses processos podem se interpenetrar, uma vez que situações de aprendizagem podem ter também efeitos terapêuticos e vice-versa. Muitas ve-

zes, entretanto, esses processos ficam tão separados que não surtem efeito, nem pedagógico, nem terapêuticos (vide caso ELI). A minha idéia foi a de procurar um "lugar" (*locus*) dentro dessa Escola, para experimentar fazer algo que se faz noutro lugar, na Clínica, e observar os resultados.

A Escola de Educação Especial da APAE-Campinas patrocinou a minha idéia, tem me acolhido e ajudado e a ela dedico esse meu trabalho.

A Psicanálise na Instituição

Em primeiro lugar, quero reafirmar que a presença da psicanálise nessa pesquisa é fundamental, não só do ponto de vista do referencial teórico, como do embasamento dos aspectos metodológicos. Os pressupostos psicanalíticos orientam a forma pela qual a equipe de psicoterapeutas entende o mundo mental e com ele lida. Por isso optamos pela psicoterapia de base analítica, usando a técnica específica da Ludoterapia, quando quisermos desenvolver as nossas hipóteses iniciais.

Examinarei agora como se deu esse empreendimento na Instituição acima descrita. Acho que não tive dificuldades em conseguir local e material adequados para a psicoterapia. A sala e o material que usamos são bem adequados. Também não tive dificuldades para marcar dia e hora para os atendimentos. Entretanto, uma das características marcantes do processo psicanalítico, que é a frequência de sessões mínima de quatro vezes por semana, não foi por nós atendida. Por isso preferimos considerar a nossa intervenção como sendo uma Psicoterapia de base

analítica, usando a técnica lúdica, a despeito de existirem divergências sobre a conceituação de psicoterapia ou psicanálise baseada apenas na frequência das sessões.

Essa situação, da frequência das sessões, não deixou de gerar uma certa angústia na equipe terapêutica porque sabíamos que a severidade da patologia das crianças requeria um trabalho mais intenso. Entretanto optei pela frequência de duas vezes por semana até porque era a única forma, no momento, de iniciarmos a pesquisa que, em outras circunstâncias, poderá ser repetida com condições mais favoráveis.

Assim mesmo tivemos alguma dificuldade em cumprir esse esquema porque o dia-a-dia da Escola é pontilhado de reuniões, feriados, festas e passeios. Além disso, algumas crianças faltavam muito, como era o caso de ELI que faltava todas as segundas-feiras porque a mãe tinha um "compromisso" e não trazia a menina na Escola. Foi preciso uma intervenção nossa junto à mãe para que a menina não faltasse mais. Observei que a questão da frequência só foi resolvida plenamente no caso dos dois adolescentes SID e ELI, os que justamente levaram a cabo todo o processo previsto, a partir do momento em que passaram a vir às sessões por conta própria e fora do horário da Escola. Enquanto mantivemos a conduta de atendê-los no período de aulas, indo buscá-los dentro da sala, a situação foi mais confusa. No momento em que nos aproximamos de um modelo de maior autonomia e responsabilidade, tudo funcionou melhor. A vida da escola dificulta a manutenção do **setting** na medida em que os dias e horas reservados para a psicoterapia não são respeitados: As crianças vão ao circo, ao MacDonalds, não vêm à Escola porque a profes-

sora faltou, etc. Houve uma prevalência da agenda escolar sobre a da pesquisa até que como foi dito acima ficamos trabalhando só com os dois adolescentes, que passaram a se movimentar com mais liberdade, indo e vindo de acordo com o contrato psicoterapêutico.

Diria que, no início da pesquisa tivemos um certo trabalho para definir o **setting** terapêutico principalmente quanto ao horário e à duração das sessões. Paulatinamente fui me adaptando ao funcionamento institucional, por exemplo: iniciei o atendimento de ELI marcando as sessões no período do recreio, porque ela queria e o horário me servia, mas depois, quando ela passou a se interessar e a participar do recreio, passamos as sessões para mais tarde. A Instituição também foi se adaptando a nós, passando a cuidar para que as crianças estivessem disponíveis nas horas marcadas para as sessões.

Uma outra questão diz respeito à duração da sessão. Observei que com as três crianças que atendi, tive dificuldades em manter a regularidade de 45 min. de duração da sessão. No início do trabalho conseguiam ficar dentro da sala uns vinte minutos no máximo. Houve momentos em que a agitação de RICO era tanta que nem entrávamos na sala, ficávamos passeando pelos jardins. Por outro lado algumas vezes tinham grande dificuldades em aceitar o término da sessão. Com ELI observei que a capacidade de "aguentar" a sessão varia com o maior ou menor grau de ansiedade do momento. Há dias que ela fica dez minutos na sala e outros em que fica me seduzindo para ficar mais um pouco além do tempo. Esses fenômenos são conhecidos dos ludoterapeutas: o tempo interno do encontro entre terapeuta e paciente é

diferente do tempo externo marcado para as sessões.

Quanto a preservação do sigilo observei o seguinte: a princípio tinha dúvidas sobre a possibilidade de manter o trabalho a salvo do interesse e da curiosidade da Comunidade que funciona como uma grande família onde todos se conhecem. Mas, com o correr do processo fomos conquistando o nosso "espaço terapêutico" ao lado da Escola. Para isso, acho que o meu papel de "pesquisadora participante" contribuiu muito porque conversei com os técnicos e professores, sempre que solicitada, sem ventilar material das sessões. Da mesma forma fui bem acolhida quando as solicitações vinham de minha parte. Sempre que julgamos necessário entramos em contato com as famílias e professores através de entrevistas previamente marcadas. No encerramento dos atendimentos fizemos um resumo do trabalho feito para as famílias e para a Escola, indicando a necessidade de continuação da psicoterapia e os prováveis prognósticos caso aceitassem ou não o encaminhamento.

Assim, a realidade mostrou-se diferente da que eu supunha inicialmente, uma vez que não houve quebra de sigilo nem invasão do **setting** terapêutico por resistência de algumas pessoas geralmente expressos por condutas que atrapalhavam a vinda das crianças às sessões. Por exemplo mandar o RICO na aula de ginástica da outra turma porque ele estava "impossível" e aí ele não quer vir para a sessão, ou ficar solicitando insistentemente que eu ajudasse a resolver casos de distúrbios de comportamento.

Quanto à duração das sessões observei o seguinte: embora o terapeuta estivesse disponível no dia e hora marcados

e pelo tempo combinado, nem sempre o paciente pode utilizar esse tempo em toda a sua duração. Creio que vários conflitos emocionais estão na base desse fato, por exemplo: medo do desconhecido levando à resistência ao contato com situações novas, dolorosas ou potencialmente perigosas; dificuldades pessoais de contenção dos impulsos e de fixação de atenção; dificuldades de resistir às solicitações externas, quando a vida da Instituição invadia a nossa sala (exemplos: ruidosos ensaios para a festa junina; comemorações dos dias dos pais e da criança, Páscoa, etc); manipulações onipotentes da situação terapêutica, birra (por exemplo: "agora eu não vou, só mais tarde" ou "já volto, viu tia?"). As vezes foi difícil encerrar a sessão e mandar a criança de volta para o seu grupo; outras vezes a criança queria que na hora da sessão fossemos ver um trabalho seu, numa das oficinas; eu ia e depois interpretava a situação dentro da sala.

O Pedido

Finalizando a discussão sobre os temas que levantei após dezoito meses de trabalho como sendo já um primeiro fruto do que foi observado, gostaria de falar sobre algo que, naquele momento chamei de "O pedido da criança". Essa é uma expressão referente às fantasias inconscientes que a criança-paciente possa fazer sobre a psicoterapia e a sua necessidade ou a sua Teoria de doença e cura (Aberastury 1978). Na realidade aquelas crianças não nos pediam nada, diretamente. Nós é que fomos lá no seu mundo e dissemos, sob forma de um convite, que elas

iriam estar conosco, naquela sala para conversar e brincar, e com isso nos conheceríamos e nos ajudaríamos. O que elas achavam de tudo isso? Que representações faziam daquelas mulheres, daqueles brinquedos e daquelas conversas que se passavam dentro de uma das salas da Escola?

As três crianças que tive a oportunidade de atender reagiram de modo bastante semelhante nos primeiros momentos da psicoterapia: aquilo parecia ser algo a mais da Escola, um prolongamento das atividades escolares. Aos poucos passaram a me conhecer como alguém que vinha de fora e a ter uma certa idéia de que o nosso trabalho era diferente. Isso aconteceu com NINA e ELI, certamente; com RICO não tenho muita certeza pois acho que, embora me reconhecesse e tratasse com carinho, tenho a impressão que tudo a sua volta fazia parte de um grande mundo de fantasia, a serviço do seu desejo de brincar.

ANALIA teve uma experiência bem diferente com MARIA, a menina "normal" do grupo ou melhor, com um desenvolvimento mental compatível com a idade. Logo na primeira sessão MARIA pergunta:

MARIA: *"Você só vai falar comigo hoje como as outras moças?"*

Parecia haver um pedido bem claro. ANALIA respondeu:

ANALIA: *"Não, nós iremos nos encontrar aqui duas vezes por semana durante algum tempo"*. MARIA pergunta:

MARIA: *"Você é psicóloga?"*

ANALIA: *"Sim"*. Parecia que MARIA que já passara pelo psicodiagnóstico sentia-se abandonada e queria um compromisso mais firme, uma ajuda que fosse afetiva. Na segunda sessão ANALIA aponta:

MARIA: *"Você disse que se eu quiser você me dá mais coisas".*

ANALIA: *"É, se tiver algo que você queira pode pedir, que se for possível eu trago".* MARIA prossegue tirando tudo da caixa. Pega depois o papel e as canetas hidrocor e faz um desenho.

MARIA: *"É ouro para guardar as alianças".*

ANALIA: *"As nossas alianças, minha com você?"*

MARIA: *"Sim".*

MARIA é capaz de pedir algo a ANALIA, ou seja, já começa estabelecendo um vínculo e, insegurança, dúvida, mas também voracidade que, ao serem contidos por ANALIA, podem se transformar numa promessa de união, numa aliança.

Com SO, ANALIA, teve uma experiência diversa, mais parecida com as que eu tive: medo, resistência e a presença de um ritual próprio da situação escolar e que ela reproduzia sempre antes das sessões: fazer xixi e lavar as mãos antes de começar. Depois entrava na sala e explorava tudo mas aparentemente sem fazer conexões. Isso durou uns nove meses, segundo a percepção de ANALIA até que pudesse aparecer algo de diferente nas sessões de SO.

MARTA diz ter tido vivências diferentes com os dois adolescentes que atendeu (SIL e SID), quanto à percepção da situação terapêutica oferecida e à possibilidade de estabelecer vínculos. SIL parecia "não estar nem aí" com nada, ou seja a sua percepção da sala de ludo, do recreio ou da sala de aula pareciam ser a mesma: sempre agitada, irrequieta, sedutora e manipuladora. O tempo que permaneceu em psicoterapia foi curto; ela não queria se vincular a nada e foi se fazendo "expulsar"

da Escola. Entretanto, foi essa mesma menina que, na sessão de Ludodiagnóstico me disse que ela apanhava tanto e vivia numa tal confusão que tinha um barulho enorme dentro da cabeça que não deixava ela aprender nada. Também se sentia desanimada. Pode ser que a psicoterapia tenha sido ofertada num momento de sua vida em que já era tarde demais (1). O outro adolescente atendido por MARTA foi SID e sobre ele ela diz, na entrevista inicial: "As emoções estão presentes com tal intensidade, há uma tal mobilização para ajuda e socorro, que a psicoterapia já começa aí. Não estou diante de um pedido, mas de uma fato consumado. Rendo-me ao assalto e nos pomos ao trabalho imediatamente. O que ele traz? Desespero. Ele é só fraqueza. Está às voltas com tarefa muito maior do que as suas possibilidades". Este menino foi o único que tinha noção de tempo e conseguiu entender o contrato e saber que, ao fim de dois anos os seus vínculos com MARTA seriam interrompidos. Em suma parece que esse pedido-vínculo em certas crianças, as mais desenvolvidas do ponto de vista mental, existia virtualmente e pode se realizar no momento em que a ajuda terapêutica foi oferecida. Em outras, não existia e nem chegou a existir, ao que parece, como no caso de RICO e SIL. NINA foi retirada muito cedo do trabalho mas creio que algumas transformações iam se dando no sentido de poder se vincular a mim. Quanto a ELI, depois de passar alguns meses sem saber onde estava e o que estávamos fazendo foi se vinculando a mim, mas à sua moda, ou seja, de uma forma "negativa". Por exemplo: *Vê se não morre* era a sua despedida

(1) *Seria interessante fazer um estudo sobre o momento no qual o auxílio psicoterápico pode ser mais eficaz para essa clientela.*

habitual, quando ia me levar até o carro. Até hoje há uma predominância de ataques a tudo o que possa significar ligação e crescimento. Mas ... ela é a outra adolescente que conseguiu permanecer os 24 meses previstos para o trabalho.

Creio que as crianças com quem trabalhamos em nada diferem das que vêm ao consultório: algumas intuem a sua dificuldade e pedem ajuda; outras são inicialmente trazidas pelas famílias, no caso, pela Instituição, sem saber do que se trata e, aos poucos, vão criando o seu próprio lugar e estabelecendo vínculos terapêuticos, outras, nada conseguem e se constituem numa incógnita para nós.

Agora, continuo apresentando os resultados dessa pesquisa ratificando o que já foi comentado e introduzindo novas percepções quanto ao uso da Psicanálise (sob a forma de psicoterapia psicanalítica) e do seu método. Continuando esses comentários sobre características do trabalho psicanalítico numa Instituição, reafirmaria que um dos pilares constitutivos do Método Psicanalítico é a INTERPRETAÇÃO da FANTASIA INCONSCIENTE. É através da interpretação que se pode propiciar movimento psíquico e possíveis mudanças. Essa foi uma das áreas que nos ofereceu maior dificuldade, porque a percepção das fantasias inconscientes dessas crianças acabou sendo muito difícil. Se as crianças tiveram dificuldades com os momentos iniciais do contato, como o mostrei acima, nós também tivemos. Com exceção de SID e MARIA praticamente vivíamos uma situação de muita perplexidade, traduzível por vivências de "o que está acontecendo aqui debaixo do meu nariz?" ou "porque aqui é tão mais difícil do que no consultório". Mas aos poucos fomos nos desenvolvendo

e a percepção passou a ser: "como dizer aquilo que está acontecendo aqui, agora e comigo". Passei momentos sem saber o que interpretar e como interpretar, porque não sabia o que se passava "lá" no mundo mental delas, não sabia se era ouvida ou mesmo se era percebida enquanto pessoa. Usando a minha contra-transferência como guia, diria que provavelmente deveria haver por parte delas, tanto quanto pela minha, muita indagação, curiosidade, perplexidade, e também ignorância, medo e ódio sob a forma de enfado, birra, pequenas agressões físicas (beliscões, por ex.) Aos poucos foi podendo aparecer o amor sob a forma de expressão das situações penosas, pedidos de ajuda, reparação dos danos, "arrumação das caixas", abraços e beijos. É claro que as coisas não se passaram assim nesse contínuo do aparentemente do NADA para o ODIO e para o AMOR, mas num turbilhão tumultuado onde fica difícil distinguir (discriminar) as coisas. Creio que se houve algum movimento e alguma mudança psíquica isso se deveu, entre outros fatores, ao fato de ter podido usar a INTERPRETAÇÃO sempre que possível. Acho que também deixei de interpretar, interpretei demais e fora de hora; como se faz em qualquer análise.

Além da interpretação propriamente dita, usei várias outras formas de manejo como: clarificação, apoio, contenção corporal, reassseguramentos e até "ensinamentos". Se disse acima que algumas crianças tiveram dificuldades de passar da situação escolar para a psicanalítica, creio que eu também tive e a ajuda dos momentos de supervisão foi valiosíssima e imprescindível.

Vejo agora, que toda essa situação passou-se dentro

dos fenômenos da transferência e da contratransferência, nas quais eu e as minhas colegas terapeutas, trabalhamos imersas até a raiz dos cabelos. A experiência proporcionada por essa pesquisa foi muito significativa para nós; sempre que nos encontrávamos, reservávamos um espaço para falar das vivências contratransferenciais que iam de um extremo entusiasmo a um desalento. As vezes acontecia de atacar, em fantasia, as famílias e a Instituição como se elas fossem responsáveis pelo sofrimento que víamos e que sentíamos. Outras vezes, as fantasias eram de ataques a nossa integridade mental e duvidamos da nossa competência. De qualquer forma, creio que essas experiências ora penosas, ora tumultuadas, ora gratificantes constituíram o "faro" que iluminou o caminho. Penso, como muitos dos meus colegas também o fazem, que lidar com os fenômenos contratransferencialmente é uma forma natural de se viver a Psicanálise, enquanto psicanalista e que a observação desses fenômenos constitui uma das formas mais seguras de se trabalhar psicanaliticamente.

Em segundo lugar, respondendo à indagação central da pesquisa que é a de se é possível trabalhar psicanaliticamente dentro de uma Instituição, diria que SIM. A Psicanálise pode contribuir de uma maneira muito eficaz para as Instituições de Educação Especial:

- A- ajudando a melhorar a capacidade profissional e humana de seus técnicos;
- B- ajudando a desenvolver os recursos mentais da clientela atendida por essas Instituições.

Torno a insistir no ponto de que as teorias técni-

cas psicanalíticas propiciam um conhecimento muito mais profundo sobre as crianças ditas "especiais" do que a Psicologia e a Pedagogia têm podido oferecer. Entretanto, nos cursos Universitários que formam os Professores de Educação Especial e os outros técnicos que com eles colaboram, as contribuições Psicanálise também ainda não são bem conhecidas. Em nosso país, há uma separação profunda entre pesquisa, descobertas científicas, e a sua utilização na sociedade. Esta situação ocorre não só nas ciências humanas, mas também na área de ciência e tecnologia onde há toda uma discussão sobre a necessidade de uma colaboração mais estrita entre universidade e empresa. No nosso caso, seria muito útil se pudessemos estreitar os laços entre as Sociedades de Psicanálise e a Universidade e as Instituições Comunitárias visando um intercâmbio mais próximo. A PUCCAMP tem sido sensível a essa situação e fez um convênio com a APAE e outras Instituições de educação e saúde.

Voltando ao que me interessa precipuamente. Ao longo desses anos, notei que os professores de Educação Especial têm uma idéia bastante precária de como se dá a organização mental das crianças com as quais lidam. Seus recursos técnicos e pedagógicos são incipientes e aplicados sem muita discriminação a todos os alunos. Além disso, por força de uma influência behaviorista nos currículos de psicologia, há um pensamento generalizado de que um treinamento de hábitos adequados é o que as crianças mais precisam. Isso foi muitas vezes conversado com algumas professoras, que demonstraram um genuíno interesse pelo que eu apontava. Outras, não se interessaram e outras até tiveram um certo medo de entrar em contato com idéias novas e des-

conhecidas. Já mencionei o tabu da "doença mental"; creio que ele dificultou um pouco o meu trabalho. Talvez essa tenha sido uma das coisas que levaram ao fracasso uma proposta de fazer um grupo de estudos com as professoras e os técnicos. Na_o se desenvolveu porque não houve disponibilidade dos mesmos. Eles "não tinham tempo". A partir daí resolvi cuidar dos casos individualmente, ficando disponível para entrevistas com cada criança, cada professora, cada família, etc...

É curioso notar que alguns dos tópicos conversados, foram pouco a pouco, sendo utilizados pela Instituição, como se tivessem emergido dela própria. Por exemplo: o pagamento de uma taxa em cruzeiros, feito pela família das crianças; a importância das famílias colaborarem, seja de que forma fosse, com a Instituição, para que se sentissem co-participantes. Surgiram grupos de mães.

Com a chegada de novos técnicos em 1989-1990, pudemos trocar idéias sobre novas formas de aprendizagem e, alguns programas alternativos começaram a ser tentados como o da Leitura Incidental, o grupo de adolescentes, a orientação sexual para as crianças.

Tudo isso era conversado da forma a mais informal possível. Percebi que o meu papel era mais o de apoiar as idéias que elas tinham mas que talvez sentissem insegurança para implantar. Usei a estratégia de conversar sempre a partir do ponto em que estava situada na Instituição: pesquisadora, ou seja, alguém que procura num saber que ainda está se fazendo. Evitei apresentar conselhos ou orientar formas de agir.

O depoimento da psicóloga que coordena o setor de

psicologia é bem significativo da contribuição que pude dar. Diz ela que, estava habituada a fazer a seleção das crianças para entrada na Instituição apenas com testes psicológicos: escalas de inteligência e desenhos. Após a observação do meu trabalho e as inúmeras discussões de protocolos de avaliação que tivemos, passou a fazer a seleção incluindo a técnica da "Hora Lúdica" que permite a observação das fantasias inconscientes.

Um aspecto importante creio que ainda não pode ser mudado: a retirada da criança da sala de aula para ir aos "consultórios" de fono, de psicologia, de T.O., etc... Alterar essa rotina tem sido mais difícil do que imaginávamos, embora tenhamos conversado muito sobre isso. As técnicas tem feito programas grupais junto com as professoras de classe visando o desenvolvimento global da criança. Mas, ainda existe a prática do atendimento individual. (pelo menos até 1991).

Não sei se fica claro para o leitor que, em nenhum momento me propus a implementar mudanças na Instituição. A minha proposta era de saber se poderia entrar na Instituição como psicoterapeuta e desenvolver um programa de psicoterapia com crianças previamente selecionadas, paralelamente ao trabalho institucional, com o duplo fim de:

- A) ajudar no desenvolvimento da criança e
- B) mostrar à Instituição que era possível trabalhar de forma diversa, com os mesmos clientes, num mesmo espaço institucional, revertendo em lucro para ambos.

Atualmente já encerrada a pesquisa (1992), após entendimentos com o atual diretor da APAE, e creio que por força

de todo esse trabalho, fui convidada a permanecer na Instituição oferecendo cursos e seminários sobre o que pude aprender com essa pesquisa, para os professores e pessoal técnico.

.....WENDY plied him with more questions:

- "But where do you live mostly now?"

- "With the lost boys."

- "Who are they?"

- "They are children who fall out of their perambulators when the nurse is looking the other way. If they are not claimed in seven days they are sent far away to the Neverland to defray expenses.

I'm captain.

.....

- "Are none of the others girls?"

- "Oh no; girls, you know, are much too clever to fall out of their prams."

PETER PAN

Aos meus meninos e meninas que caíram do berço porque "não havia ninguém olhando" e foram mandados para a Terra da APAE.

Terceira parte

AS CRIANÇAS

As crianças que fizeram parte da pesquisa foram:

Nome	Sexo	Período do atendimento	Data do Nascimento
NINA	fem	03/10/88 até 10/03/89	/ /76
RICO	masc	26/09/88 até 22/11/89	22/11/76
ELI	fem	18/08/88 até agora	22/11/76
SIL	fem	/04/89 até /04/90	12/11/76
SID	masc	/06/89 até /06/91	29/07/73
MARIA	fem	/04/89 até /12/89	10/05/76
SO	fem	/04/89 até /12/90	19/05/80

Essas crianças foram escolhidas dentre aquele grupo apresentado pela Escola da APAE como sendo as que necessitariam de um tipo de ajuda, diferente da que vinha sendo dada até então. Fizemos um Psicodiagnóstico de cada uma delas a partir de 1984 até 1987, ano em que iniciamos a montagem do projeto de pesquisa com a Ludoterapia Psicanalítica. As sete (7) crianças selecionadas, e aqui apresentadas, são as que em 1988 foram consideradas as mais adequadas para a pesquisa. Levamos em consideração não só os dados do Psicodiagnóstico, quanto situações de vida na Escola como: horário em que tinham aulas, possibilidade de acesso às famílias, versus a disponibilidade de tempo das psicoterapeutas. Junto com os profissionais da APAE ponderamos os seguintes aspectos que foram julgados necessários para a execução da tarefa: escolheríamos crianças cujas famílias mantinham contato com a Escola e que poderiam vir fazer o con-

trato e garantir a proposta de dois anos de atendimento. Também privilegiaríamos, dentre as avaliadas aquelas criança que vi-
nham à Escola no período do dia disponível para as terapeutas.

Começamos a trabalhar com as crianças em 1988 e conseguimos ter seis (6) em atendimento em 1989. No final desse ano algumas não puderam continuar por razões expostas a seguir e avaliamos que levaríamos a pesquisa a termo com as que pudes-
sem permanecer em psicoterapia. Pensamos que colocar novos su-
jeitos no meio do período previsto poderia nos criar uma situa-
ção metodológica muito difícil.

Psicodiagnóstico

Os psicodiagnósticos foram efetuados por mim e por um grupo de alunos do Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da PUCCAMP, entre 1985 e 1987.

NINA - Menina com um significativo atraso de desenvolvimento provavelmente de causa psicogênica. Seus testes mostram uma razoável integração para uma criança com uns seis anos de idade, com sinais de regressão e fixação em fa-
ses oral e anal. Há sinais de estar vivendo conflitos próprios da fase pré-edípica, com confusão quanto a identificação sexual, conteúdos internos mal discrimi-
nados, fracionados e/ou aglomerados. Entretanto, parece haver um bom prognóstico de desenvolvimento, caso possa ser atendida. Situações de doença (epilepsia) e desa-
gregação familiar contribuem para piorar a situação. foi classificada no grupo de organização psicótica (ci-

são, splitting, confusão) da mente.

RICO - Menino com um desenvolvimento geral abaixo do esperado para a idade, provavelmente pela reunião de três causas principais: saúde física precária devido a uma disritmia e a doenças infecciosas no primeiro ano de vida; família que se desagregou com a morte da mãe, quando ele tinha seis anos de idade e que tem muita dificuldade de cuidar dele, e uma organização mental muito primitiva. Sabe brincar e jogar, fala bastante bem mas ainda está às voltas com conflitos pré-edípicos e não tem uma identidade bem definida. Também foi classificado no grupo de organização mental psicótica (confusão, splitting, atuação) com possibilidades de desenvolvimento, se atendido psicoterapeuticamente.

ELI - Não estava no primeiro grupo de psicodiagnóstico, mas foi encaminhada para a pesquisa porque intrigava muito à direção da Escola, uma vez que, ao lado de bom desenvolvimento físico e social, apresentava um bloqueio intransponível, à aprendizagem formal provavelmente por causa de cisões muito intensas. Sua conduta é excitada, maníaca, fala com todo mundo, não presta atenção e nada retém, a não ser "fofocas" da Escola. Por isso chamou a atenção dos professores: porque aprende umas coisas e outras não? Também tem uma história familiar muito difícil, tendo a mãe morrido no seu parto, de hemorragia, ELI foi adotada pelos tios que a criam como uma filha. Seu primeiro ano de vida foi marcado por doenças infecciosas (garganta, intestino) e uma ligeira disritmia.

Foi classificada no grupo de provável organização psicótica (projeção intensa, mania).

SID - É o menino mais desenvolvido do grupo, alfabetizado. Apresenta uma organização mental bem próxima da psicótica, com surtos de agitação psicomotora, fantasias persecutórias, dificuldade de limites sujeito-objeto e grande onipotência. Praticamente exigiu o atendimento psicoterápico, sendo o único do grupo que foi capaz de formular o seu pedido. Também tem uma história de doença pessoal (defeito congênito no pé) e uma família muito comprometida, com um pai psicótico com várias internações em sanatório psiquiátrico e muito violento com a família.

SIL - Adolescente que apresentava um bom desempenho na Escola e com boas possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Foi a única que não passou pelo Psicodiagnóstico formal, tendo sido feito apenas uma hora lúdica quando ela praticamente "pediu" atendimento porque "na sua cabeça tinha tanto barulho, tanta confusão que ela "esquecia tudo o que aprendia". A sua principal defesa é a atuação, com comportamentos sedutores, promiscuos demonstrando uma erotização das relações objetais. Sua família é caótica: a mãe parece ser psicótica, maltrata as filhas, empurra-as para situações de promiscuidade sexual e depois castiga-as violentamente. Na Escola, SIL sempre criava tumulto. Foi classificada como tendo uma personalidade Psicopática provavelmente como defesa contra a percepção das suas dificuldades. Prognóstico

pobre.

SO - É a criança mais regredida, e seguramente a que tinha o prognóstico mais sombrio do grupo. Foi escolhida para a pesquisa porque queríamos precisar melhor o seu diagnóstico, que julgávamos ser o de uma organização autista e também porque uma das terapeutas estava tentando lidar com pacientes com dificuldade de fala. SO praticamente não fala. Poucos dados tínhamos quanto à sua saúde e organização familiar. A família jamais entrou em contato conosco. Na Escola também conseguimos poucos dados quanto à sua saúde e desenvolvimento.

MARIA - Menina normal, viva, inteligente. Estava na APAE porque não conseguiu manter-se numa escola regular. Com o atendimento percebemos que isso provavelmente se devia mais à situação familiar e às dificuldades da mãe, do que propriamente às de MARIA. A menina, que é muito afetiva, foi capaz de perceber do que se tratava o processo psicoterápico, reagindo com receio e altivez, revelando defesas bem estruturadas frente a situações desconhecidas. Foi classificada no grupo normal-neurótico com um prognóstico muito favorável. Dada as dificuldades familiares não pôde continuar o atendimento após ter passado da APAE para uma escola regular (Grupo Escolar).

A medida que fui caminhando determinados fatos me chamavam a atenção. Tenho pensado bastante em como transmitir o que pude apreender nesses anos de trabalho. Várias formas de

fazer a apresentação dos resultados têm me ocorrido: ora penso em começar pelas transformações percebidas na Instituição, noutros momentos ressaltam mais os resultados obtidos com as crianças. Também creio ser importante relatar as experiências vividas por mim e pela equipe ao longo do trabalho. Penso que por qualquer das pontas que tome para desenrolar a meada, haverá sempre uma outra possível. Mas é preciso arriscar e vou tomar, então, como roteiro para apresentação dos resultados, algumas notas que fiz após dezoito meses de trabalho, entre dezembro de 1989 e janeiro de 1990. Adotarei, de início, uma forma descritiva para que o leitor possa ir fazendo o seu próprio percurso, introduzirei, em seguida, comentários e discussões, até que possa chegar a algumas formulações conclusivas.

As considerações iniciais foram feitas a partir dos seguintes pontos:

- A - Observações sobre crianças e o seu mundo externo;
- B - Como a Instituição lida com elas;
- C - Observações sobre a família delas.

Observações sobre crianças e o seu mundo externo

Após dezoito meses de trabalho, já era possível confirmar a hipótese, formulada no início das avaliações, de que essas crianças eram mais MALTRATADAS do que outros alunos da Escola. O que eu quero dizer com isso? Quero poder dar conta de uma percepção que pouco a pouco foi tomando forma dentro de mim. Essas crianças pareciam ser mais atacadas e sofrerem mais violência em casa e na sociedade em geral, do que outros grupos

de crianças da Instituição, como por exemplo os portadores da "Síndrome de Down". Ninguém maltrata mongóis; há sempre sorrisos e acolhida para eles, que, por sua vez, também, não criam confusões. As "nossas" crianças, ao contrário, apanham muito, são muita castigadas, estão sempre se metendo em confusões em casa e na rua, ora como transgressores, ora como vítimas. São seduzidas sexualmente. Elas "bagunçam" muito e produzem pouco; quase nada aprendem; têm muita dificuldade em se adaptar a um trabalho. Têm muitas dificuldades com disciplina. Entretanto, não têm uma doença aparente. Seus corpos são saudáveis e às vezes até muito bonitos, como por exemplo SO e ELI. Parece que elas não crescem. É difícil entendê-las e lidar com elas. Esse seria então um primeiro resultado da pesquisa: aquilo que, no início do trabalho era uma impressão, pôde ser um fato conhecido e comprovado. Essas crianças são mesmo muito maltratadas e judiadas e ao mesmo tempo estão sempre se colocando em posição de serem punidas, por causa das confusões que provocam. Essa é a história da vida delas: uma espécie de continuo ataque ao seu corpo, à sua mente e ao seu "lugar social". Geralmente elas não estão bem, não têm um lugar próprio nem em casa, nem na sociedade (passam por várias escolas e instituições) e nem mesmo na APAE.

Vamos ver algumas situações ocorridas durante os dois anos da pesquisa: RICO foi suspenso várias vezes por "indisciplina"; SIL teve que deixar a APAE por causa da sua resistência a seguir normas e pelas suas atuações sedutoras sexuais. A Instituição não pode conter esse tipo de atuação, como por exemplo a gravidez das meninas; MARIA, que foi para o Grupo Es-

colar não pôde continuar a psicoterapia porque a mãe não aceitou trazê-la à APAE, nem levá-la à Clínica da PUCCAMP; SID quase não consegue ficar na Oficina Abrigada da APAE por causa de suas crises de agitação e agressão que acontecem sempre que é agredido por seu pai; SO, nesses dois anos apareceu e desapareceu da Escola ao sabor das situações familiares e NINA desapareceu da Escola provavelmente porque a família não conseguiu mais se organizar para atendê-la: ela é quem tinha que se locomover e morar ora com a mãe verdadeira, ora com a madrastra. A mais preservada, desse ponto de vista do lugar social, sempre foi ELI cujos tios parecem cuidar bem dela, embora haja notícias de briga entre irmãos que a chamam de "retardada".

Ligada a essa situação de "mundo externo" e provavelmente a muitas outras de "mundo interno", está a questão do desenvolvimento estatural e ponderal dessas crianças. Elas crescem muito lentamente e acabam sendo mais baixas e mais magras do que as da sua idade. Dois casos ocorridos apontam para o fato de que as crianças passaram a crescer mais fisicamente, e que isto foi notado pelas famílias. Exemplos: a cunhada de RICO me conta espantada que "...agora o pé dele está crescendo; há um ano e meio não compramos sapatos para ele, esta semana comprei um tênis um novo, um número maior porque o dele não cabia mais". ELI também passou a ganhar roupa nova, só dela, na medida em que foi ficando maior do que a irmã e se tornando uma "mocinha". O esperado para todas as crianças é que cresçam e se desenvolvam, mas com os nossos "sujeitos" isso se faz de forma desordenada. Essas crianças tardam muito a crescer física e mentalmente, ficando num meio termo insuportável: não são mais

bebês, não são adolescentes e nem conseguem tornarem-se adultos. Tendo como cenário social, sub-desenvolvimento físico e mental, nesses casos, andam de mãos dadas.

Como a Instituição lida com essas crianças

Lida com muitas dificuldades, porque elas fogem do modelo de retardo mental treinável, para o qual, a Escola se destina. Não é meu propósito discutir aqui a Deficiência Mental, sua conceituação e graduações, assim como o método para lidar com ela. O que eu percebo é que a idéia central em torno da qual se organiza toda a Instituição é de que os Treináveis, com uma metodologia adequada, poderiam vir a se inserir numa escola regular ou, quando isso não for possível, entrarem no mundo do trabalho protegido. Justamente as crianças da nossa pesquisa adaptam-se muito mal à metodologia da escola da APAE e por isso se tornam incompreendidas e, às vezes, rejeitadas. Do ponto de vista cognitivo ora progridem, ora regredem "perdendo" o que já haviam aprendido. ELI já esteve duas vezes no nível 5 (1) e regrediu ao nível 4. Concluindo, podemos dizer que a queixa inicial da Escola procede: ela não dispõe das condições necessárias para lidar com essas crianças, e nós sabemos quanto isso é difícil e de quão poucos recursos a Sociedade dispõe para lidar com essa população.

(1) A palavra "nível" na escola da APAE corresponderia às séries nas escolas comuns.

A família das crianças

O item C do meu roteiro inicial dizia respeito às observações que, até então, tinha sobre as famílias das crianças do ponto de vista da nossa observação e, não mais por informação da Escola. Observamos que, até aquela data, as famílias dos alunos da APAE não eram engajadas pela Instituição no processo de recuperação de suas crianças. Algumas professoras se queixavam que os pais não participavam, não colaboravam na educação dos seus filhos. O Serviço Social da Escola limitava-se a um trabalho assistencial procurando dar roupa, condução e encaminhando para serviços de saúde, quando se fazia necessário. De modo que, quando começamos a pedir a participação e colaboração dos pais para o nosso trabalho, talvez isso tenha sido uma surpresa. As famílias que vieram conversar conosco tiveram um certo grau de compreensão do que seria uma psicoterapia e, dentro dos seus padrões, colaboraram. O fato inegável é o de que as duas crianças que conseguiram fazer os dois anos previstos de psicoterapia, foram aquelas cujas famílias compareceram sempre que solicitadas e, paralelamente, daquela criança mais comprometida e pela qual quase nada pudemos fazer, SO, jamais vimos um membro da família.

Nesse momento diria que um terceiro resultado da pesquisa seria: a colaboração da família parece ser um elemento de fundamental importância para a viabilização de qualquer tipo de atendimento para essas crianças. As famílias que pouco colaboraram também não impediram que fizéssemos o nosso trabalho, mas o que vale a pena ressaltar é a importância de se fazer um

trabalho concomitante com essas crianças e suas famílias para se obter algum resultado. As famílias não hostilizam a APAE, pelo contrário, elas necessitam da APAE para depositarem a sua criança lá. Elas também têm muitas emoções contraditórias em relação ao fato de terem um filho deficiente, entre as quais sobressai o desânimo. E elas não são "animadas" (trabalho para um bom Serviço Social) a lutarem e colaborarem com as circunstâncias adversas. A importância da participação da família no trabalho com crianças e adolescentes é muito conhecido no campo da Saúde Mental, da Psicologia, da Psicanálise e da Psiquiatria Infantil e é ressaltada em documento da Organização Mundial de Saúde (WHO 1976). Entretanto, essa recomendação pode ainda ser pouco conhecida no âmbito das escolas de educação especial, que parecem querer fazer as vezes da família ou "tomar o lugar da família", quando aceitam serem depositárias de suas crianças. É importante, para não ser injusta, ressaltar que a dificuldade reside na própria natureza do problema, uma vez que, se as famílias tivessem outro nível de integração e de compreensão do estado de suas crianças, talvez não tão fossem "doentes". Famílias doentes, crianças doentes e instituições que fazem o jogo assistencial, esse é o tema já bem conhecido de todos.

No momento em que reescrevo este capítulo (março de 1992) a APAE apresenta modificações consideráveis, fruto de uma renovação do seu corpo técnico e da sua diretoria administrativa. A equipe que vem trabalhando desde 1990 tem trazido para a Instituição reais benefícios. Durante todo o tempo que durou a pesquisa, conversei informalmente com os técnicos que acompanham de longe o meu trabalho. Quero crer que, algumas das

idéias por nós discutidas possam estar na base de transformações havidas, principalmente no que diz respeito à interrelação famílias dos alunos e Instituição. O Serviço Social e o Gabinete de Psicologia têm organizado e mantido grupos de pais para discussão de situações de interesse mútuo. Há um grupo de mães que vem ajudar na confecção de utilidades domésticas que são vendidas em benefício da Escola. As famílias têm sido instadas a colaborar com uma taxa, em cruzeiros, cujo principal propósito é abolir a gratuidade total que resulta em dependência e alienação. O meu propósito, nesse momento, não é fazer uma análise institucional, mas apenas lembrar que, não só as crianças por nós atendidas puderam mostrar movimento psíquico e desenvolvimento, a Instituição também se movimenta e se desenvolve.

A seguir, passo a apresentar o Caso ELI, esperando poder transmitir, de uma forma mais viva, o que se passou entre nós, nesses dois anos de Ludoterapia. A medida em que for contando o dia a dia das sessões, irei fazendo comentários sobre conteúdo e técnica. Evidentemente, como em todo processo psicanalítico, houve altos e baixos, que o leitor poderá ir acompanhando. Houve momentos mais fecundos, psicanaliticamente, e outros mais pobres e distantes. Dessa forma tem sido construída a minha relação com ELI. Acho que esse é um bom modelo para pensarmos a vida mental dessa menina: como uma lâmpada ligada a um potenciômetro (dimmer) que permite que a luz seja ora mais forte, ora mais fraca. Luz forte significa confiança, aproximação, inteligência. Luz fraca é sinal de medo, afastamento, onipotência, debilidade mental.

UMA MENINA

Uma menina igual a mil
Que não está nem aí
Tivesse a vida pra escolher
E era talvez ser distraída
O que ela mais queria ser
Ah, se eu pudesse não cantar
Esta absurda melodia
Pra uma menina distraída
Uma menina igual a mil
Do Morro do Tuiuti

Uma menina igual a mil
Que não está nem aí
Tivesse a vida pra escolher
E era talvez ser distraída
O que ela mais queria ser
Ah, se eu pudesse cantar
Esta absurda melodia
Pra uma criança assim caída
Uma menina do Brasil
Que não está nem aí
Uma menina igual a mil
Do Morro do Tuiuti

Chico Buarque

Quarta Parte

ELI

Comecei a atender ELI por insistência da diretora da APAE, que achava muito estranha a sua conduta, e por isso, ela ficou no lugar de NINA que havia deixado a Escola. Parece que ELI percebeu essa situação imediatamente. Já no nosso primeiro contato, quando a informei que era psicóloga, ela disse que já sabia e acrescentou: "É, a NINA não veio mais a Escola, está doente". Naquele momento pensei que o comentário poderia se prender a fantasias de ser chamada pela psicóloga e ser doente. Pensei também que o apelido que ela tinha de Dona FIFI, aquela que sabe tudo e mete o nariz em tudo, parecia ser bem justificado. Agora, fazendo a revisão do material escrito após as sessões, e com a experiência de dois anos de trabalho, penso de forma diferente. Nas sessões ELI falou em NINA durante um bom tempo. Depois, aos poucos foi deixando de referir-se à amiga que ela perdera. Fazia referências a tê-la encontrado na Rodoviária, no centro da cidade, etc. De vez em quando trazia alguma notícia de NINA. As minhas colocações foram desde um simples reconhecimento: "É, NINA não vem mais a Escola", passando pelos sentimentos de perda: "Você tem saudade da sua amiga", de curiosidade: "Acho que você anda querendo saber o que NINA faz, onde ela está...", até um nível de conflito: "Acho que você pensa que você só vem aqui conversar comigo porque a NINA não vem mais". Mas eu nunca disse a ELI que talvez ela se achasse ou se pensasse como alguém que estava no lugar de outra, portanto sem um lugar próprio. E essa é, na realidade, a história

de ELI: ser filha adotiva. Pode ser também que NINA funcionasse como um elo de ligação entre nós duas, ajudando a um começo de conversa onde indagação e ansiedade permeavam a nossa comunicação.

Vou reproduzir o trecho inicial da primeira entrevista que fiz, visando avaliar a possibilidade de submetê-la à da sua entrada em psicoterapia, e na qual ela conta a sua história.

23/05/89

.....Na sala mostro a caixa de ludo, os móveis, dizendo que aquele material tinha sido preparado para ela utilizar o seu conteúdo. Muito risonha, muito viva olha a caixa mas não se decide. Sentamo-nos. Digo que se ela quiser, podemos conversar. Ela fica na minha frente sorrindo, mexe a cabeça, parece não saber como conversar, olha a caixa, olha para mim. Digo:

REG: *Acho que você prefere conversar.*

ELI: *balança afirmativamente a cabeça.*

REG: *Podemos conversar.*

ELI: *Domingo eu ajudei minha mãe, lavei a louça, enxuguei, passei pano na cozinha, lavei e torci a roupa. Fala tudo de uma vez só e sorri satisfeita. Penso que ela quer me mostrar as coisa que pode fazer e digo:*

REG: *Que menina esperta! E você ajuda a sua mãe?*

ELI: *Ajudo..... Fala de modo enrolado algo sobre outra menina, a SU.*

Pergunto quem é e ela diz que é a irmã. Pergunto como é a famí-

lia dela. Ela diz o nome dos irmãos e acrescenta que a irmã não ajuda a mãe, só ela. Digo: *Essa é a sua família*, e ela diz que tem a mãe e o pai, e continua:

ELI: *Tenho mais uma mãe e mais um pai.*

REG: *Como é? Como assim?*

ELI diz que a mãe verdadeira é a X que morreu.

ELI: *Meu pai mora em I, ele bebe: minha mãe morreu de parto.*

REG: *Hum?*

ELI: *E, o médico não disse para ela não;*

REG: *Hum?*

ELI: *A ME.*

REG: *Sua tia?*

ELI: *Não, é minha mãe.*

REG: *Ah! mãe-tia?*

ELI: *E, ri.*

REG: *Que menina! Que tem uma mãe-tia. Como é que você se sente?*

ELI não responde a solicitações desse tipo e continua a falar de outros fatos de sua história, provavelmente ouvidos da família adotiva.

ELI fala do pai que não vem vê-la, que mora longe. Digo que ela gostaria de estar com esse pai. Ela concorda com a cabeça e o sorriso fica encabulado. Esse foi um momento que a expressão da "alegria" cedeu rapidamente lugar a um outro tipo de expressão, mais próximo de um desagrado ou um mal-estar. Agora, sei que essa atitude muito alegre é uma forma de ELI lidar com tudo o que é de novo, ou que ameaça, e acaba se tornando uma forma dela manipular o ambiente. As suas defesas sempre tomam um tom maniaco.

Naquele momento inicial, que convem ressaltar, era um momento de avaliação, fiquei presa mais a uma investigação do seu funcionamento mental do que às mensagens latentes que poderiam estar sendo "mandadas" para mim (1). Constam das minhas notas daquela sessão, indagações do tipo: O que será que ela sente? Por que não consegue dizer? Cisão? Confusão entre fatos e sentimentos? Na verdade, estava tomando contato, pela primeira vez com a "capa maníaca" que envolve ELI sempre que as situações são novas excitantes e/ou ameaçadoras. Essa "capa" é constituída por um conjunto de movimentos mentais rapidíssimos, fragmentários (excitação), traduzidos numa linguagem muitas vezes incompreensível por que ela não consegue formar frases inteiras, parecendo que os assuntos se atropelam, ao lado de um comportamento aparentemente tranquilo. Ela fica sentada na mesma posição para conversar, mas dá muita risada, as mãos se agitam, o rosto se mexe todo, se retorce, enfim... Para mim tudo isso era muito novo e eu acabava sem saber que rumo tomar: se o das idéias-fantasia, se o da linguagem falada ou se o do comportamento. Com o tempo fui mudando, aprendendo a usar como diz Joseph (1990) a "linguagem total", ou seja, a estar atenta aos possíveis significados do conjunto de expressões verbais e comportamentos, juntamente com tudo o que podia intuir contra-transferencialmente.

As primeiras sessões foram difíceis para nós duas. Prevaleciam sempre as indagações pois eu tinha muita dificuldade em chegar à percepção dos significados latentes. Muito lentamente fui percebendo alguns conteúdos do mundo mental de ELI.

(1) Obviamente esse funcionamento só pode ser percebido através dessas mensagens mas, naquele momento, não trabalhei a transferência; só mais tarde.

EXEMPLO - sessão de 18/08/89 - após quarenta dias de férias.

ELI estava no Recreio, sentada quieta e quando me vê, vem para a sala comigo, calada.

REG: *Você está bem calada. Esta triste?*

ELI: balança a cabeça negativamente e começa a desenhar.

REG: *Há tanto tempo a gente não se vê, você parece desconfiada.*

ELI: *A tia ensinou a,e,i,o,u e contas, fala enquanto desenha.*

REG: *Acho que você pensa que aqui é como na escola e você tem que me mostrar o que sabe. Aqui é um lugar para você conversar comigo, dizer o que pensa, o que sente...(ansiedade minha de voltar a trabalhar após 40 dias de férias).*

Em silêncio ELI continua desenhando e depois começa a brincar com os potes de tinta e vira-se para mim e diz: *Diz o que é!* (Queria que dissesse: "é tinta").

REG: *Você sabe, mas espera que eu diga.* ELI mistura água nas tintas ressecadas e depois enquanto enxuga seriamente a bacinha de plástico diz:

ELI: *Tenho saudade de NINA; ela era minha amiga, mas NINA sumiu.* Olha para mim frontalmente, como se estivesse me indagando. Eu digo:

REG: *E você pensou que eu sumi, todo esse tempo; e agora venho aqui; e você tem medo de ser minha amiga e eu sumir, como NINA fez.*

A partir desse momento ELI parece ficar mais alegre, a interpretação muda o ânimo. Pendura os desenhos que fez na porta do armário, com durex e diz:

ELI: *É para ficar bem bonito; eu gosto.*

REG: *É para ficar comigo; quer que eu olhe sempre para você.*

Neste momento, além da preocupação com NINA, ELI traz um tema que será retomado inúmeras vezes: a nossa separação é vivida como uma possibilidade de perda total, de sumiço, de morte. Parece indagar:

"Qual é o meu lugar?, Posso ficar junto de você?,
você vai sumir?"

A respeito das tintas gostaria de acrescentar o seguinte, primeiro: ela sabe o que é tinta e ela me pergunta. Talvez essa seja uma maneira segura de restabelecer o contato. Ela sabe com segurança o que eu vou responder: "é tinta". Assim ela se assenhora de mim; não tem mais perigo, porque nós nos fundimos; ela entra dentro de mim a medida em que já sabe o que eu vou responder. Segundo: talvez houvesse uma tristeza com o aspecto das "tintas secas", referências a uma morte, à ausência. M. Klein (1984) aponta para o fato de que quando uma criança quer falar da importância dos sentimentos dela, usa de uma forma reiterativa, ou seja, fala da mesma coisa com outros materiais e, quanto maior é a importância que a criança dá ao que quer expressar. No caso tinta seca e NINA sumiu são reiterativos de: minha ausência, meu sumiço, minha morte (talvez). Mas, se eu e ela sabemos que "é tinta" nós nos fundimos, e com isso o aspecto "morto" da tinta seca e da minha ausência diminuem e com isso o terror também diminui.

Também típico desses primeiros momentos, é o uso do material da caixa para reproduzir situações escolares. Ela parece pensar que devemos fazer como na Escola: desenhos, recor-

tes, colagens. Ou...só consegue se dirigir a mim através de um modo bem conhecido, usado por ela cotidianamente na escola e que medearia a nossa comunicação. Os temas escolares duraram quase todo o tempo da psicoterapia, ou melhor, essa forma de estar comigo usando as situações escolares como ponte, durou mais ou menos uns três semestres. Só no último semestre, quando passou a vir fora do período escolar e depois começou a ir e voltar sozinha para casa, é que os temas escolares cederam lugar às conversas sobre pessoas, meninos e meninas. Esse modo de comunicação é próprio dos pré-adolescentes e adolescentes: um pé cá (na infância) e outro lá (na adultez); usam batom de dia e põe a boneca para dormir a noite.

O leitor pode ver que, já nos primeiros encontros, nos meses de junho, agosto e setembro (em julho houve férias de 40 dias) foram colocados os temas principais constitutivos do nosso trabalho: quem sou eu, quem é ela; o estar presente e o desaparecer e a situação escolar x a psicoterapia. Naquele momento eu imaginava que as referências às coisas da escola diziam respeito à sua mente e à capacidade de aprender. Acho que eu trabalhava contraidentificada com o desejo institucional: fazê-la aprender a ler e escrever. Parecia haver um divórcio entre o que eu queria: que ela aprendesse, e o que ela queria: ser aceita, ou ter o seu lugar, saber quem era.

O RECREIO

As sessões de setembro e outubro apontam para o RECREIO como sendo uma nova forma de falar comigo. Vou explicar. Quando começamos, em junho, combinamos que ela seria atendida na hora do recreio, logo após o lanche. Naquela época ela não participava do recreio, não brincava. Do fim de agosto em diante, ELI passou a querer ficar no recreio; observei que ela começava a interagir com as colegas. Também gostava que eu a fosse buscar lá no pátio, para a sessão, no meio das crianças. Parecia mostrar para as "irmãs rivais", as colegas, que ela tem uma mãe. Acho que também tentava saber se ela era mesmo importante para mim. Aí começou outro tipo de linguagem: vou, não vou, hoje não quero; agora não, só depois. Agora posso ver o jogo das manipulações que lembra, de certa forma o FORT-DADA (Freud 1920). Ela puxa e eu vou, ela nega e eu me afasto. Eu ficava um pouco ansiosa com essa situação porque, naquele momento, estava preocupada com o estabelecimento do setting na Instituição e tinha dificuldades com os horários. Estabelecer os nossos próprios horários foi um longo processo de ensaio e erro onde, se de um lado intuía que ELI precisava de liberdade e aceitação das suas manobras para que fosse construindo o seu lugar-tempo, por outro lado estava colaborando para não enfrentar um outro tipo de realidade: a disciplina. Ter horários implica em lidar com limites e com fantasias de onipotência. No caso de ELI implicava também em entrar em contato com a realidade da sua mente cheia de dificuldades: ELI não tinha relógio,

ela não sabe ver horas, ela não sabe "falar" adequadamente sobre o tempo. Ela precisa de alguém que lhe diga que horas são. Não só as horas do tempo físico, como a oportunidade e adequação dos encontros humanos. O tempo interno de ELI parece ser o da satisfação -- frustração dos desejos.

EXEMPLO: sessão de 04/09/89

O que vou descrever se passa no pátio da Escola, lugar onde se desenrola uma grande parte dos nossos contatos. Essa é uma peculiaridade do trabalho em instituições, porque fora delas normalmente não se faz psicanálise, nos pátios nem se entra em contato com os pacientes fora da sala de atendimento.

ELI me vê chegar (um pouco antes da hora da sessão) e vem me chamar no corredor, dizendo: *OH!*, sorrindo.

REG: *Você quer vir agora?*

ELI: *Agora não!*

REG: *Então às dez (hora da sessão) eu vou buscar você no recreio, tá?*

ELI: Olha o relógio no meu pulso, aponta e diz: *"Já está aí"* Os ponteiros marcam 9:40h.

REG: *Então, como você não tem relógio, eu vou chamá-la.*

ELI: *Eu não tenho relógio!* e sai correndo com as amigas, rindo e aparentemente alegre.

Talvez seja inadequado e até cruel da minha parte colocar dessa forma, fora da sessão, as carências de ELI, mas...

O RELÓGIO

O meu relógio, o que está no meu pulso talvez seja uma forma de simbolizar simultaneamente duas noções: a de espaço e a de tempo, dentro de sua mente, na medida em que o tempo para ELI só pode ser expresso de uma forma visual, concreta, como sendo o que vai deste número para aquele outro, marcados no mostrador do relógio. É o tempo-distância, tempo circular de fechamento, como diz Haudenschild (1991), próprio das mentes que funcionam num nível uni-dimensional, para usar um termo de Meltzer (1975). Vemos agora que um novo elemento se agrega aos dois anteriores (NINA e o RECREIO) para compor a busca empreendida por ELI da sua própria identidade: o RELÓGIO, que se constitui num marcador que nos delimita a mim e a ela. Na primeira entrevista lúdica ela queria ficar com o relógio da caixa de brinquedos, mas a partir daí o meu relógio passou a ser um ponto de referência.

A respeito da noção de TEMPO em ELI gostaria de colocar o seguinte: muitas crianças sabem o tempo de duração da sessão sem terem ou saberem usar o relógio (muitos adultos também). Isso nos fala de uma noção da duração, interiorizada. Comum a quase todos nós. O que se passa com ELI? Será que ela percebe a passagem do tempo e conhece os seus marcadores. Como os dias da semana, as estações do ano da mesma forma como ela conhece o ônibus que passa pela sua casa? Haveria aí um fenômeno semelhante ao da Leitura Incidental? Um fato é perceptível: ela reconhece a 4ª feira. 4ª feira é um macro-organizador tem-

poral; organiza a semana dela. Quarta, sábado e domingo são os dias que ela discrimina bem. Não se sabe o que é quarta-feira, só que a repetição constante da minha presença chama: quarta-feira. O tumulto emocional que eu cause se repete constante e ciclicamente. Esse fato começa a organizar a mente dela. Além disso, eu uso a cada sessão o mostrador do relógio.

Esse RELÓGIO é também uma âncora, um ponto ao redor do qual muitas brincadeiras e conversas se fazem, inclusive servindo como limite discriminador daquilo que é meu (Regina), daquilo que é dela (ELI); daquilo que pode, daquilo que não pode. Por exemplo: eu deixo ela pôr o relógio no próprio pulso, quando ela o pede, o que acontece raramente, mas não deixo mexer no pino que acerta os ponteiros porque pode quebrar, o que ela quer frequentemente. Nesse jogo ELI tenta me manipular, e até se enraivece e me belisca, mostrando aspectos sádicos de lidar com o objeto; logo depois desiste ou, noutras vezes, faz a mímica de que é um bebê, balbucia, me agrada. Oscila rapidamente de estados de mente extremamente onipotentes e narcísicos, mais primitivos, para estados mais avançados de discriminação meu x seu, o que ela não podendo suportar, tenta destruir. Regride de novo e procura me seduzir até se desinteressar bruscamente. Nunca aparece uma proposta de "resolução do problema"; ou ela tem o que quer, ou abandona.

A BOLSA

No dia, 25/09/89, as coisas aconteceram assim: um ballet de idas e vindas de ELI que, como venho tentando mostrar, parece fazer parte do nosso contexto institucional.

Chego à APAE, para a sessão com ELI, mas o recreio ainda não terminara apesar de já serem dez horas, que é o horário da nossa sessão. O recreio não tinha um horário muito firme para terminar. Vou chamar ELI e ela vem até o meio do caminho, pára e diz: *Mas o recreio ainda não acabou!* Pergunto: *Você quer voltar?* Ela diz que sim com a cabeça e acrescenta: *Depois eu vou.* Eu pergunto: *Você vem para a nossa sala direto do recreio, sem passar pela sua sala?* Ela responde: *Depois eu passo na sala e vou para lá.* Tudo isso tem a ver com a rotina institucional que prevê que as crianças após o recreio passem pelo banheiro para lavar as mãos, o rosto e escovar os dentes, para depois entrarem na sala de aula. As vezes ELI faz tudo isso como um hábito do qual não pode se desprender, outras vezes intuo uma manobra para me fazer esperar; ainda outras vezes ela vem correndo do recreio para a nossa sala. De qualquer forma, uma sessão marcada para às dez horas, às vezes começa bem depois. Essas são características do **setting** em instituições e cabe a nós ponderar como fazer psicanálise nesse contexto.

Relembrando o trabalho de Melanie Klein (1984), com o RICHARD durante a guerra; quando foram para a Escócia por questões de segurança. Ela não tinha uma sala própria e alugava um galpão das Bandeirantes, cheio de objetos. Mesmo assim, M.K.

consegue ter um contato muito descontraído com o menino, consegue manter o **setting** analítico, porque todo o material da interação deles era decodificado e interpretado a nível do inconsciente. O **setting** analítico não se reduz a um espaço físico mas à possibilidade de se estaquear (balisar) o campo analítico; o que importa é que se possa apreender o que é inconsciente. Esse modo de lidar com o **setting** passou a ser muito importante para nós terapeutas que, a todo momento, somos confrontadas com situações diferentes daquelas a que estávamos mais acostumadas.

Mas,...retomando o que aconteceu naquele dia. Voltando para a sala de ludo, encontro a coordenadora pedagógica e pergunto se ela tem observado ELI no recreio. Ela diz que sim, que a ELI tem brincado com as outras meninas que chegaram, e que são mais da idade dela. Passam-se mais cinco minutos e o recreio acaba. Vou buscar ELI. Ela está no corredor, eu aceno e ela vem e diz: *Vou beber água*. Entra no banheiro demora um pouco e depois vem, séria. Dentro da sala pega a sua caixa e começa a trabalhar com papel de seda azul, fazendo colagens. Digo a ela que que uma coisa que mudou: antes parecia que ela gostava mais de vir para a nossa sala do que ir para o recreio, mas agora é o contrário: ela gosta do recreio, e quando vem para a nossa sala, vem muito séria. ELI ouve tudo enquanto faz a sua tarefa. Quando termino ela começa a rir sacudindo a cabeça e fala muito rápido algo sobre gostar do recreio. Recorta um pedaço do papel azul e vai colando. Digo:

REG: *ELI eu acho que você não sabe bem o que vem fazer aqui.*

ELI: *Sabe sim, sabe...é um balão, veja!*

Mostra o papel azul que acabara de recortar e era

realmente um losango. Naquele momento achei que foi um mero acaso que tivesse saído um balão, mas por outro lado, pode ser que ela estivesse "me dando o balão" no sentido de caçoar de mim. Não sei, mas a realidade é que muitas vezes "fiquei por fora" do que ELI queria me comunicar, não só por causa das minhas próprias "deficiências" para captar o fenômeno inconsciente, como pela própria dificuldade de comunicação, como podemos ver a seguir. Falta linguagem para ela dizer: "Você (Regina) não sabe o que eu (ELI) sei". Talvez ela tente expressar a angústia e a raiva por se sentir criticada quando eu disse que ela não sabia o que ia fazer lá.

ELI faz uma tira de papel e quer colocar na boca do balão. Eu pergunto o que é e ela não sabe dizer: *É pra botar aqui, pra enfeitar*. Enfeita muito o balão e eu digo o quanto ela gosta de se enfeitar e saber que é bonita e que pode fazer coisas bonitas ali comigo.

Nesse momento, ouve-se vindo de fora, o barulho de uma criança aos berros: *Não vou!* e uma voz adulta: *Vai!* ELI manifesta desagrado e eu falo:

REG: *Que barulho!*

ELI: *É a M. com a professora B..*

Houve uma pausa e o barulho recomeçou. ELI está colando um novo trabalho e fica irritada.

REG: *Você não gosta.*

ELI: *É a M., é boba...* Ela faz uma pausa, vira-se para mim e diz:

ELI: *Burra!! (com ênfase)*

REG: *Quem, eu?*

ELI: *É a tia dela é muito chata! boba! burra!* Está visivelmente irritada. Relendo o material lembrei-me que a M. é uma menina para quem a Instituição pedira que eu fizesse um psicodiagnóstico, e que provavelmente ELI soubesse disso. Poderiam estar ocorrendo naquele momento fantasias de que eu iria substituir ELI por M., como já fizera substituindo NINA por ELI.

ELI: (com escárnio) *Ela me irrita...e a tia B. faz carinho nela!*

REG: *Você não gosta de carinho?*

ELI: *Ninguém rela a mão em mim.*

ELI está de costas para mim e de frente para o armário, nem me ver ela quer.

REG: *E aqui você acha que eu vou relar a mão em você?* Ela parece muito encabulada. Eu acrescento com emoção: *Você tem medo disso!*

Há uma pausa, ELI senta-se na mesa e começa a desenhar com lápis no papel. Ela faz uma bolsa. Digo a ela que é uma bolsa de mulher: ELI é uma mulher.

ELI: *Não! Sou criança, sou criança.*

REG: *É...acho que você tem medo de ser mulher.*

Muito excitada, ELI vai até o armário e pega a minha bolsa, abre e começa a examinar tudo o que tem dentro. Nós duas vamos conversando.

ELI: *Hih! Não tem dinheiro, tá pobrezinha.* Pega o batom e cheira, pega comprimidos, e a carteira dizendo:

ELI: *Deixa eu ver esse retrato* (da minha carteirinha de estudante): *é de mulher.* Ela olha o retrato e olha para mim.

ELI: *É você sim!* Pega a escova e se penteia.

Vou conversando com ela sobre o prazer que está tendo de remexer nas minhas coisas e saber de mim. São coisas de mulher, e ela quer saber sobre isso.

ELI: *Já está na hora, vou embora.*

Anoto que ela só ficou vinte minutos comigo na sala.

Quando ELI faz uma bolsa de papel parece que ela quer criar uma situação de contenção para todo esse tumulto louco. Talvez eu pudesse ter dito que ela queria que eu fosse a bolsa, ou que a nossa relação pudesse se constituir numa bolsa-útero que guardasse o tumulto de ELI-bebê. Mas eu assinalei a possibilidade dela própria ter uma bolsa, ser uma mulher, o que ela nega veementemente, defensivamente. Passa então a examinar a minha bolsa, concreta, real, que ficava guardada dentro do armário, com muita excitação. Acho que novamente aqui entram em ação mecanismos onipotentes: ela invade minha propriedade, o meu corpo, o meu eu, para examinar os seus conteúdos e poder discriminá-los, identificá-los e nomeá-los. Usa para isso quase todos os seus sentidos: visão, tato e olfato. É uma exploração completa da minha pessoa que leva a uma conclusão: "É você sim". Há um grande prazer nessa atividade de mexer, de bisbilhotar de identificar, mas em que nível? As ações com a minha bolsa parecem ser atuações, manipulações, eu não me sinto muito à vontade com a invasão, embora possa tolerá-la. Melanie Klein (1984) apresenta idéias a respeito das vicissitudes do instinto epistemofílico e das fantasias sádicas que cercam os primeiros conhecimentos-penetrações no corpo da mãe. Acho que a atitude dela, sem me considerar, pode ser vista como uma forma sádica

de tratar seu objeto, no caso, eu. Uma outra hipótese que me ocorre é que ela quis, naquele momento, testar até que ponto eu permitiria o exame, feito por ela, do meu lado mulher. Até que ponto eu iria concordar em conversar com ela, de mulher para mulher. É bom não nos esquecermos que ELI tinha quase catorze anos, na ocasião, em plena puberdade.

Durante algum tempo a minha bolsa fez parte integrante das sessões. Eu sei que esse procedimento não é previsto pela técnica ludoterápica. A bolsa do terapeuta e seus conteúdos não são material lúdico de sessão. Mas, naquela época, eu vivia situações mentais muito conflitantes e talvez funcionasse contra-identificada com ELI. Eu também tinha muita curiosidade. Curiosidade em saber no que tudo aquilo ia dar, porque, desde o primeiro momento com a bolsa, percebi que a "nossa conversa" tornou-se muito mais viva e rica, enquanto que os "trabalhos" com o material da caixa eram, muitas vezes, monótonas repetições de situações da sala de aula. Ao lidar com o que havia dentro da bolsa ELI me comunicava muitas coisas do seu próprio mundo interno. ELI passou a desenvolver um ritual: nos primeiros momentos da sessão usava a sua caixa e os assuntos eram ligados à Escola, depois guardava a caixa no armário e retirava a minha bolsa. Aí começava a nossa conversa sobre a vida em geral. Ela sempre procurava o batom que às vezes usava em si mesma e outras vezes pintava a minha boca. A BOCA era um tema muito frequente naqueles momentos. Outras vezes, imprimia a boca pintada no papel e era como se fosse uma marca registrada de mulher. Enquanto me pintava, conversava sobre a mãe-tia que é manicura na própria casa, as suas freguesas, a sua irmã, as co-

legas da APAE, coisas da TV. Por causa da profissão da mãe esses cuidados de beleza devem ser o cotidiano da sua casa, que ela trazia para viver ali comigo. Na situação transferencial eu abri um espaço que ela não tinha na casa dela, para copiar a mãe, ser como a mãe Regina.

Do batom ELI passa para o pente: me penteia, lida com as minhas fivelas, comentando, criticando ou elogiando o meu cabelo. Nesses primeiros momentos o interesse de ELI está centrado na minha pessoa, ou melhor, na minha cabeça, nos meus cabelos que parecem ser um elemento de identificação comigo. Minha mente feminina? Eu reajo quando ela me puxa os cabelos: dói! ai! para com isso! assim não dá! Ela ri satisfeita, mas também fica muito séria e concorda que dói, mesmo; outras vezes me acaricia, me beija e me trata com mais cuidado. Acho que ela faz comigo, em cima de mim, como se eu fosse o seu campo lúdico, exercícios que talvez não tenha podido fazer com a mãe, uma mãe que não pôde ser continente. Talvez coubesse aqui um parêntese para falar um pouco dessa mãe-tia de ELI, que topou assumir mais um bebê quando ela já tinha três filhos, sendo que a última tinha só nove meses. Assim que a conheci, achei-a um pouco distante, reticente. Aos poucos foi se achegando e hoje colabora francamente e com alegria. No início, através de entrevistas feitas por causa do contrato de ELI, percebi que a Da. M. deveria estar bastante deprimida e desanimada com a falta de progressos de ELI. Pedi, então, que o Serviço de Psicologia e a Terapeuta Ocupacional dessem atenção a ela.

Da M. agora frequenta um grupo de mães que veio a ser criado na Escola e parece que as coisas melhoraram. Talvez

essa seja também uma das formas de aproveitar a entrada da Psicanálise na Escola: ajudar os pais e familiares.

Voltemos agora a ELI e às suas experiências com o objeto "Regina". Do que foi dito acima pode-se ver, numa mesma sessão, que ela trata os seus objetos internos ora sádica e onipotentemente, ora podendo fazer alguma discriminação entre sujeito x objeto e ora esboçando algum cuidado e reparação. Assim vai mostrando, como ela trata a minha-sua cabeça.

Também através da bolsa, ELI me conta que sabe muitas coisas: conhece dinheiro, à moda dela: "Essa (nota) dá pra comprar pão; essa daqui é muito dinheiro: tem troco". Geralmente ela está certa e eu fico pensando nos dias de hoje, como é possível aliar pedagogia com inflação. Acho que eu também, e todos os leitores aprenderam assim: quantas moedas preciso para comprar balas. ELI conhece os logotipos do Carrefour, Lojas Americanas, Banco Itaú, etc, e sabe onde fiz minhas compras. Quando no canhoto só há letras e números ela diz que não sabe e passa adiante. Ela conhece as suas dificuldades (deficiências) mas não se detém sobre elas. Digo isso a ela. Não sei se ela me ouve. digo que ela conhece e sabe muitas coisas, mas não quer usar o que sabe, outras vezes digo que tem medo, outras que não quer crescer, por medo. ELI quase nunca me responde e essa é uma das dificuldades de reproduzir o que se passa entre nós. As vezes usa mímica, confirma o que eu digo com a cabeça; nega com um gesto de mão, afastando e dizendo: "Deixa pra lá" ou "Que é isso minha fia?" As vezes ri, excitada. Na bolsa há também chaves do carro, da casa, que ela aprende a identificar; remédios, lápis e caneta, talões de cheque. Os talões e as chaves desper-

tam mais o seu interesse: quer saber se eu recebi o pagamento, se eu fiz a "despesa" com cheque, se no banco tinha muita gente. No meu chaveiro há a palavra CACIC e o emblema VW. Ela quer ler CACIC, CAIC, CACITI e semana após semana procura reter a palavra. É difícil. Hoje, outubro de 91, ela sempre reconhece a sílaba CA, não troca nem esquece. Muito devagar letras e números "entram na sua cabeça", principalmente porque ela passou a querer que eles entrassem. Entretanto as situações da vida entre as pessoas e do que se passa na Instituição, sempre despertam mais o seu interesse.

No dia 17/12/1990 aparece pela primeira vez a BOLSA de ELI. Ela me mostra, durante a sessão algo que a professora mandara escrever e pega uma mochilinha de jeans que eu nunca tinha visto. Essa é a bolsa de ELI onde ela passa a guardar tudo; antes ela tinha uma outra bolsinha muito menor e velha. Era uma bolsa funcional para guardar lenços, identidade e algumas bugigangas. ELI não dava muita bola para ela, preferindo a minha. Agora a coisa é diferente: ela tem orgulho da mochilinha nova, que parece que foi comprada para ela. A partir de então a minha bolsa perde bastante o lugar de honra e hoje em dia eu nem uso mais bolsa. Na bolsa de ELI encontramos: os cadernos dos deveres de casa, um estojo com muitos lápis, apontadores e borrachas, o seu cartão de identidade que também é passe para o ônibus, batom, pente, folhas de revista e de sulfite que ela quer levar e que pega na escola, etc. Parece que um novo tipo de espaço foi criado, o do interior dela mesmo e que isso foi feito por imitação-introjeção de um modelo que era eu, mas que também era ela, uma vez que todos nós, seres humanos, temos um

espaço interno; a nossa mente. A partir da introjeção de um objeto bom, começa a estruturação do Ego.

SEXUALIDADE

Acho que esse é um bom momento para falar de como lidamos com os temas especificamente sexuais. É bom recordar que essa psicoterapia foi feita com uma menina-moça, entre os seus 13 e 15 anos, época em que ficou menstruada. Também acho conveniente salientar que eu vivia perseguida pelo medo de "acontecer algo com ELI" quando ela ficasse menstruada. Isso porque tinha sempre em mente que a mãe dela morreu de parto, por hemorragia uterina que não pôde ser contida, e que ELI de alguma forma sabe disso. Mas, ela ficou menstruada e nada aconteceu, ou melhor, ela prefere não falar nisso. Vamos começar do começo.

EXEMPLO: sessão de 27/10/89

Após todo o ritual conhecido de vir pelo corredor falando com todo mundo, ELI entra na sala e senta-se na mesinha, tira o casaco violentamente, passa a mão pelo seio e me olha significativamente, como se dissesse: "Você viu?"

REG: *E...cresceu.*

ELI: *O que, tia?*

REG: *O seu peitinho.*

Ela dá um jeito de puxar a camiseta e vejo a alça de um soutien.

Digo:

REG: *AH! Está de soutien, ganhou um soutien!*

ELI: *Ganhei nada, ganhei é sapato, mostra o pé num tímido movimento de deslocamento e/ou negação da realidade querida e temida. Ela está felicíssima. Faz um bico e vai desenhar.*

REG: *Você tem vergonha de ver que já não é tão criança e já é uma mocinha!*

ELI: *Não sou não! Sou homem!*

Na sequência da sessão passa a falar de uma festinha que ela quer que nós façamos na sala de ludo.

No primeiro semestre de 1990 a professora de ELI me diz que algumas meninas ficaram menstruadas e que ela as tem orientado. ELI faz parte do grupo. No momento fiquei bastante surpresa de não ter sabido da ocorrência dessa situação, porque eu vivia cheia de fantasias sobre como ELI viveria esse episódio. Do ponto de vista do comportamento externo, ela o viveu bastante bem. Numa outra ocasião conversei com a sua mãe-tia sobre a menarca e ela disse que ELI tomou a coisa como um fato, e que ela acha que ELI sempre viu a mãe e a irmã se cuidarem e já conhecia todo o processo. Mas o que significava internamente para ELI o aparecimento da menarca, surgiram alguns indícios. Numa sessão ela me conta com voz de mistério (estaria assustada?) que "aconteceu" com a sua colega. Penso que o distanciamento proporcionado pelo fato de ter acontecido com a colega, permitiu que ela me indicasse que a menarca era algo assustador que acontecia com as mulheres. Não consegue pronunciar menstruada, aliás nunca disse essa palavra, ou muitas outras ligadas a situações sexuais e/ou xixi, cocô, etc. Sempre afasta o

assunto com um gesto característico de mão. O seu desenvolvimento físico e sexual só pode ser conversado através de roupa: roupa nova, roupa velha, roupa apertada, que não cabe mais; as roupas dela mesma que nunca é boa x a roupa da mãe e da irmã que são bonitas. Roupa limpa x roupa suja. Uma vez deixou-se sujar de sangue, não quis a minha ajuda nem a de professoras, ficou muito excitada e parecia desafiar a mim e às circunstâncias. Como sempre, defende-se maniacamente das situações novas e/ou penosas.

Creio que ELI ainda está elaborando as noções do que está dentro e do que está fora; acho que às vezes ela precisa ver o que sai de dentro dela, assim como ela pega e cheira o que está fora. A censura que ela faz quando procuro conversar sobre as coisas que estão dentro do corpo dela, ou sobre o funcionamento do seu corpo, parecem ser mais uma expressão de situações aprendidas do tipo: "É feio falar essas coisas". Quando distraída, ela não tem o menor controle: até xixi na calça às vezes faz (como uma criança que a mãe precisa dizer para ir ao banheiro), come meleca, se coça, etc. A par das dificuldades e preconceitos sociais existia uma angústia muito profunda que a impedia de pronunciar essas palavras.

O que estou relatando e comentando aqui do ponto de vista daquilo que eu chamei de "sexualidade", é válido também para outros aspectos da sua pessoa. Por exemplo, algumas (poucas) vezes, ELI parece ter entrado em confusão com relação aos seus conteúdos mentais: umas quantas vezes declarou que a sua caixa estava uma bagunça e procurou arrumá-la, sem efeito real porque ela não tem noção de um princípio ordenador, por ex: ve-

lho x novo, grande x pequeno, ou qualquer outro. Também perdeu a caneta dentro da caixa, o durex, etc e nunca aceita a minha ajuda para procurar. O padrão onipotente do "eu sei tudo, deixa comigo" parece ser o seu preferido.

Duas vezes ela "perdeu a caixa" dentro do armário. esses foram momentos muito penosos, nos quais ela sofreu muito e aceitou a minha ajuda para poder se recuperar.

Exemplo: ELI abre o armário e procura algo nas prateleiras. Não acha e fica muito angustiada, dizendo: *Hih! A minha caixa não está!*

REG: *Sua caixa não está aí, no meio das outras?*

ELI: *Não! Não!*

REG: *Vamos ver...ela tem um lado pintado de amarelo...olha essa aqui tem.*

ELI: *Ah!...é...ainda parece não ter encontrado. Ela...abre a caixa e vai remexendo no que está dentro, parece conferir o conteúdo e termina dizendo: Ah!, é.*

Embora a sensação de alívio fosse evidente, o nível de integração da experiência como algo aprendido, eu não sei se houve. Parece mais é que foi uma situação passageira, na qual ela entrou em confusão e angústia, eu a ajudei a sair e pronto. Parece que a ansiedade vivida foi de aniquilamento e por isso não houve integração. É muito raro eu poder perceber quando houve qualquer tipo de elaboração, seja por uma palavra seja por um gesto, das situações vividas. Numa outra vez em que perdeu a caixa dentro do armário, o contexto da sessão foi o seguinte:

Sessão de 18/01/90

Nesses dias de janeiro, ELI vinha à Escola só para as sessões comigo, porque todos estavam de férias. Sempre ela chega antes da hora e reclama que eu atraso. Digo a ela que ela é que chega cedo e nesse dia ela concorda dizendo: *Eu tenho muita pressa, muita pressa* e entra agitada e risonha na sala. Enquanto ela entra digo que ela tem muita pressa de estar com a Regina, de estar na nossa sala, e trabalhar. Essa pressa que ela vive pode ser também a expressão da sua incapacidade de tolerar esperar por mim, conter dentro de si a angústia de não saber se venho ou não, e com isso amadurecer. Ela sempre escolhe o riso, a corridinha, a brincadeirinha. Nesse momento eu interpretei a pressa como sendo vontade de ter análise comigo, e na sequência, ela se perde. Recordo-me de uma supervisão que fiz com a Dra. Betty Joseph na SBPSP onde, no material clínico examinado, uma paciente adulta diz que está fazendo um enorme esforço para vir à sessão com tanta gripe. Eu interpreto a vontade dela de ter análise comigo e a Dra. Joseph discorda, dizendo que eu a encorajei a sentir-se mais confortável. O mais importante teria sido puxar a minha intervenção na direção do desconforto. Seria mais útil ter interpretado porque ela (pac.) não foi direto para cama, em vez de vir me mostrar que cumpre muito bem os seus deveres. É importante que o analista pegue a parte "patológica" (sic B. Joseph) do paciente. Quanto mais eu cuidar", desse modo descrito acima, dessa mulher, mais vai aparecer a sua patologia, me disse Betty Joseph.

Creio que a situação atual com ELI tem pontos semelhantes a essa. Na medida em que puder perceber as suas manobras rapidíssimas e sedutoras e puder ir desvendando o seu lado sádico e triunfador, vou poder ajudá-la a crescer. ELI abre o armário e diz:

ELI : *Minha caixa não está aí; será que alguém mexeu?* O contexto é diferente do citado acima; há um elemento persecutório, talvez devido ao ambiente da Escola vazia, as salas com as portas abertas e as faxineiras arrumando...talvez. Mas a angústia ao constatar a "perda da caixa" é muito grande. Vou até o armário, dizendo:

REG: *Será que ela não está? Vamos ver. Pego a caixa dizendo: Ela tem o nome aqui, da ELI. Ela fica aliviada e diz: Ah é! Esse nome foi a própria ELI que havia colocado, colando um pedacinho de papel na tampa da caixa. Depois desse episódio ela continuou a sessão de uma forma muito criativa, recortando roupinhas de papel para o boneco de plástico, fazendo "sainhas" com franjas e fazendo o boneco dançar enquanto ela cantava músicas da Xuxa. Parece que naquele momento ela pôde se recuperar, se reencontrar e brincar, de uma forma criativa, o que é extremamente raro nas nossas sessões. Finalizando essa sessão ela pede para eu escrever o meu nome no papel, para ela copiar no dela, depois escreve o dela em seguida ao meu, dobra o papel e o coloca na bolsa. Ficamos juntas e ela me leva para casa.*

Vou pondo em palavras todas essas coisas. Digo que ela precisa que eu e ela fiquemos juntas dentro dela para ela não se perder. Ela só ouve. A sessão termina.

A FESTA

Logo após as primeiras sessões de 1989 e durante todo o ano de 1990, ELI, a todo momento me pedia para trazer doces, guaranás, bexigas, para fazermos uma festinha. Uma sessão levei biscoitos, que ela comeu avidamente, dando-me apenas um pedacinho. Uma segunda vez levei, após muita insistência uns pratinhos de papelão, copo plástico, talheres de plástico e um outro pacotinho de biscoitos. ELI ficou encantada com os pratos e os talheres, que passaram a fazer parte dos conteúdos da sua caixa. Muitas vezes ela dava receitas de bolos, doces e salgadinhos que eu deveria fazer e trazer e comermos juntas. As receitas eram completas, mas a ordem dos ingredientes variava segundo a sua memória. Além dos aspectos concretos de comermos juntas, de escrevermos receitas, de fantasiar as coisas de uma mesa como os pratos e os talheres, havia uma insistência ansiosa que me deixava preocupada e sem ter uma idéia clara do que se tratava. Percebia que havia uma insistência para que eu providenciasse uma "festa" na qual iríamos comer e beber, ou de que eu providenciasse comida e bebida gostosa para ela na sessão. Fiz várias intervenções e interpretações. Hoje, relendo as anotações daquelas sessões, penso que o pedido insistente possa se vincular a aspectos dos seus conteúdos, do seu corpo e da

sua mente, do mesmo modo como já comentei no sub-item SEXUALIDADE. Caberia a mim enche-la com coisas gostosas, alimentícias? Caberia a mim providenciar para que os seus espaços vazios fossem preenchidos, porque o que ela tem dentro é "PORCARIA"?

Uma outra hipótese, na linha da mania, sobre o constante pedido de Festas, poderia ser a de que, diante da pouca definição do meu papel, ELI reage supondo que eu venho para trazer coisas boas, concretamente. Se isso tivesse sido interpretado talvez as ansiedades fossem aliviadas, porque nomeadas, e começasse a se criar uma situação de alimentação mental.

É interessante notar que os pedidos para "fazer festa" foram se espaçando e praticamente desapareceram. Em 1991, apenas uma vez sugeriu que poderíamos fazer uma "festinha", mas o contexto era muito diferente. Para a Festa de Natal de 91, a professora de ELI ensaiou uma pecinha de teatro, na qual ELI tinha um papel de destaque: era a "mãe" de outros personagens. ELI falou algumas vezes sobre essa situação com uma certa apreensão. Chegou até a dizer que não viria à festa. Creio que no momento em que sugeriu uma festinha na sala de ludo, ela estava querendo pedir a minha ajuda para "ensaiar" com ela o seu papel: ela a mãe; eu, quem sabe uma filha, ou talvez quisesse "fazer a festa" ali comigo, em segurança, sem correr os riscos de ter que enfrentar dificuldades. Mais uma vez a defesa maníaca é usada para encobri-las. Mas essa situação talvez seja em parte fantasia minha, porque ELI não fala duas frases seguidas para explicar a sua idéia. Ela pula de um assunto para o outro sem parar. Quando vou responder ela já está em outra,

principalmente se estiver assustada.

Mas, voltando à época em que os pedidos de festa foram escasseando posso pensar que, pouco a pouco ELI foi mostrando interesse para "aprender letrinhas" e, o que até então nunca tinha acontecido, aprender e vir mostrar o que aprendeu. Passou a conhecer letras, números, parecia interessada nos dias da semana e 4a. feira, dia de sessão parece ter se tornado um ponto central em torno do qual ela passou a marcar o seu tempo. Paralelamente a Escola começou a propiciar atividades concretas de criação, construção e fabricação, por exemplo: fazer rosquinhas e pães na cozinha, colar etiquetas e fechar envelopes na oficina, encher e empilhar caixas. Muitas vezes ELI vinha me contar cheia de satisfação e orgulho aquilo que tinha feito. Eu elogiava o feito (acho que como mãe sempre fiz isso) e tentava interpretar os aspectos de ligação e desenvolvimento pessoal que estavam por baixo do seu contentamento. As vezes ela me ouvia com atenção, outras vezes nem ligava, outras vezes ostensivamente caçoava de mim ou me impedia de falar. Ela pode também estar identificada com a impaciência do objeto. Os objetos de amor de ELI são sempre muito maltratados, ou melhor, a menção feita por mim a qualquer aspecto bom, no sentido kleiniano de experiência de bondade e amor dela para com ela mesma e para comigo, eram imediatamente atacados. Até hoje, quando as coisas ficam difíceis, ela abandona o que quer fazer, ou falar, com irritação e impaciência, voltando a me pedir que faça as coisas por ela. Essa atitude onipotente de desprezo e rechaço e que se vincula à intolerância à frustração, é a meu ver, uma das fontes principais de impedimento ao seu desenvolvimento.

Um outro enfoque do tema "festinhas" me remete ao fato de que tudo o que se prende à BOCA e ALIMENTAÇÃO tem enorme importância para ELI. Parece que ela de alguma forma sabe que essa região (organização) ORAL é a porta de entrada para a sua mente. Para ela entrar em contato com as coisas que estão fora é preciso trazê-las para dentro, comendo-as. Ela não sabe fazer de outra forma. Uma vez aconteceu o seguinte:

Sessão de 20/02/91

No trajeto da sala de aula para a sala de ludo encontramos uns meninos lidando com alguns livros caídos no chão. Um deles vira-se para nós e diz: *Caiu tudo!* ELI fala alegremente e meio gritado: *Dá para mim! Dá para mim!* O menino responde: *Eu não, é da tia!* ELI não toma conhecimento e continua gritando e rindo: *Dá pra mim levá para casa! Vira-se para mim e diz: Para eu levar para casa, para eu comer.* Eu pergunto, tomada pela surpresa: *Para você comer?* Ela ri muito marota e eu penso: "É isso que você faz com os livros, come?" Não digo nada no momento.

ELI parece saber que não pode usar os seus olhos e a sua mente para aproveitar os livros. Ela só pode comê-los. Comer remete a um conceito que indica aproveitar, usar, apropriar-se; mas ELI não tem o conceito, o que deixa a nú a equação inicial: comer é igual a por para dentro. Mas, com certeza, ela percebe que os livros são valorizados. Assim quer apropriar-se de algo de valor e apropriar-se de modo definitivo: comendo-os. Quanto maior é a dor, maiores são os pulos e as risadas que ela

dá, não conhece outra saída para as situações penosas. Talvez por isso seus pedidos "de alimentação" sejam feitos sob a forma de festinha: ela quer que eu a alimente, mas como ela não pode aproveitar os meus "alimentos-idéias, letras, números, escritos etc" ela talvez queira fazer uma festinha para mascarar a dor que tudo isso dá. Algumas vezes ela mesma contém essa situação dolorosa e consegue transformar o pedido concreto de comida em conversas sobre receitas de doces e salgados, pães e bolos. Nesses momentos parece haver um distanciamento da satisfação imediata do desejo e aparece um espaço para lidarmos com um material mais elaborado psiquicamente. A receita de coxinha não é a coxinha e ELI sabe disso muito bem. Tem um enorme prazer em me dar as receitas, me desafia se eu sei esta ou aquela, mas no fundo transparente das suas projeções aparece claramente o desejo de que eu execute essas receitas e traga a comida para ela. É incrível a persistência dessa fantasia de incapacidade. Por mais que procure não consigo vislumbrar sequer um esboço de projeto para ela mesma. ELI nunca diz, por exemplo: "Amanhã eu vou fazer isso", ou "Quando tal coisa se der, eu farei aquilo". A vida dela é sempre presente com leves referências ao passado.

A CHAVE

As chaves da sala de ludo são duas: uma para a porta da sala e outra para a porta do armário. Uma é cinza (armário) e a outra é amarela de latão (porta da sala). Através dessas chaves muita coisa foi observada e vivida. As chaves simbolizaram e intermediaram muitas comunicações de ELI. No início,

ELI parecia não se interessar por elas; era eu quem abria e fechava tudo; que permitia o acesso e encerrava o encontro. ELI só queria que a porta da sala ficasse encostada ou, no máximo, fechada com trinco. Tinha muito medo quando eu passava a chave na porta. Isso foi interpretado várias vezes, e ela só ouvia. Durante a sessão as chaves permaneciam em cima da mesa de ludo, nunca foram escondidas ou proibidas. Proibido era abrir as outras caixas de ludo que estavam dentro do armário.

Aos poucos ela passa a me pedir a chave para abrir o armário e pegar o material ou simplesmente bisbilhotar. A princípio fazia isso com muito receio, pronunciando as palavras sem som, só com a mímica dos lábios e das mãos. Interpretei o medo de entrar em território proibido, a curiosidade de ir ver o que estava lá dentro e a mistura desses dois sentimentos. ELI parecia ouvir, e como sempre, nada acrescentava.

Dentro do armário, além das caixas de ludo guardava-se também o material de reposição: papel, tinta, cola, barbante etc. ELI passou a guardar os trabalhos que fazia com papel de seda e que não cabiam na caixa, assim como os trabalhos que queria preservar. O armário foi se integrando no espaço da sessão e ela passou a abri-lo e fecha-lo sempre que queria. (Voltarei aos trabalhos que ficavam fora da caixa quando falar da mesma). Logo após esses momentos, ELI passou a querer abrir e fechar a porta da sala, ela mesma, sem admitir a minha ajuda e às vezes chegando a ser rude e bater na minha mão. Isso porque tinha muitas dificuldades motoras e conceituais. Nunca sabia qual a chave adequada, apesar das cores diferentes; demorava para conseguir encaixar a chave no tambor e rodá-la. Mas

tentou persistentemente e conseguiu e enquanto fazia todas essas tentativas conversava comigo e com quem passasse no corredor. Tudo isso se passava na entrada da sala, o que leva a pensar que fazia uma manobra para ir pouco a pouco tendo condições de suportar a entrada na sala, ou melhor, o encontro analítico comigo. Nessa época a porta permanecia só no trinco, enquanto estávamos dentro da sala. Na saída, ela chaveava a porta e me entregava a chave solenemente. Fazíamos exercícios concretos de entrar, sair, abrir, fechar, segurar dentro, deixar sair e tudo isso era verbalizado por mim, para ela. Digamos que esses exercícios possam ter servido para deslocar o permanente centro de atenções da boca para o ânus. Só que essa é uma hipótese minha, comprovável apenas com o desenvolvimento geral de ELI.

No dia 07/01/91, pela primeira vez ELI abre a porta, entramos e ela tranca a porta a chave. Passamos a sessão inteira lá dentro trancadas. Anotei o fato, mas só fui interpretá-lo na saída. Acho que esse exercícios de "continente-contido" (Bion 1970), nos quais o medo do descontrole ou de não saber controlar foi sucessivamente dando lugar a uma maior segurança e confiança. Sempre que possível eu dizia que nós estávamos as duas juntas na nossa sala, mas que ela parecia ter medo: de que? ELI não responde a esse tipo de indagação. Se eu afirmar que ela tem medo ou balança a cabeça afirmativamente e com seriedade, ou diz caçoando: "Sai prá lá muié".

É bom lembrar que ELI sempre entrou e saiu das salas da Escola quando quis, sempre rindo e brincando. A professora de 1990 ajudou-a muito nesse particular, exigindo que batesse nas portas, pedisse licença, cumprimentasse, etc.

A professora C. acompanhou a classe de ELI durante todo o ano de 1990, e teve um papel preponderante no seu desenvolvimento. C. é uma pessoa muito sensível mas também muito segura das suas posições pedagógicas, e isto se transformou num ganho pra ELI. Para essa professora, as crianças da APAE são como as outras crianças que ensina: precisam de carinho, cuidados e limites. Além disso ela parecia gostar muito do que fazia e estimulava muito os seu alunos. Era tudo o que ELI necessitava. Junto com a psicoterapia psicanalítica, a ação da professora e a colaboração dos pais, ELI teve um desenvolvimento considerável em 1990.

Creio que valha a pena estender-me um pouco mais sobre a questão dos LIMITES na Instituição. A APAE, enquanto Instituição, foi se desenvolvendo e se expandindo, e sempre procurando oferecer o que de melhor pudesse para as suas crianças. Entretanto, pontos fundamentais sobre psicologia, pedagogia e administração institucional, ainda estão embrionários. Um desses pontos é a questão dos LIMITES a serem dados às crianças. Não consegui perceber um consenso sobre o assunto, por parte da equipe pedagógica e/ou técnica. Os casos de excessiva falta de limites são resolvidos ou pela diretora, ou pela coordenação pedagógica ou pela equipe de psicologia. Um professoras são mais atentas, outras não. A Instituição não está conseguindo fazer o papel da mãe que diz: isso pode, isso não pode e ao fazer ajuda a criança a discriminar aspectos da realidade interna e da externa. Se essas crianças tivessem tido "mães suficientemente boas", como o diz Winnicott (1985), talvez não estivessem na APAE. A maternagem que um psicanalista pode e

deve fazer, parece ser muito necessária para essas crianças (1). Esse é, a meu ver, um dos pontos em que a Psicanálise pode contribuir para a Educação Especial.

O ARMÁRIO

A medida em que fui relatando a história do meu trabalho com ELI, a presença do armário da sala de ludo foi se impondo como um elemento de importância. Acho interessante descrever a situação física para que o leitor possa, incluindo os aspectos sensoriais, se aproximar da situação global. O ARMÁRIO é embutido na parede e só as portas aparecem. é amplo e tem um maleiro superior. Dentro as prateleiras são de madeira, corridas, sem nenhuma divisória. É possível entrar dentro do armário e se deitar confortavelmente em suas prateleiras. No trabalho com outras crianças como SID e RICO esse armário imediatamente foi vivido como um "lugar de jogo". Foi incluído em praticamente todas as brincadeiras. Era casa, quarto escuro, esconderijo, gol, "barriga da mãe", etc. Para essas crianças, o fato de o armário guardar caixas de ludo e material de reposição tinha pouca importância.

Com ELI as coisas foram diferentes. No início pareceu não dar a mínima atenção para o armário (todas as salas da APAE têm armários semelhantes onde se guarda material de uso e as crianças utilizam-nos sem muitas restrições). Depois, passou

(1) MATERNAGEM: conceito usado por WINNICOTT (1985) para dar conta da configuração que a dupla psicanalítica às vezes toma: o de uma mãe com o seu bebê e que é necessário para o desenvolvimento de certos pacientes com um funcionamento mental muito primitivo, ou muito regredido (nota da autora).

usar as portas fechadas como painéis para pendurar os seus desenhos e recortes. A necessidade de se mostrar para mim e de ficar junto a mim dentro da sala naquele momento era maior do que a noção de que a sala era usada por outras pessoas e que o material dela precisava ficar dentro da própria caixa. Aos poucos, como já mostrei em outros sub-itens (A CHAVE e A BOLSA) ela foi expandindo o seu campo e o interior do armário foi sendo incluído. Apesar de ter muita curiosidade e vontade de mexer em tudo, a coragem e a permissão interna só foram conseguidas progressivamente. Podendo olhar para dentro do armário ELI descobre outras caixas e, embora não se detenha muito sobre o assunto às vezes me pergunta sobre NINA e RICO. Embora tivesse sido informada que outras pessoas ocupavam a sala, ela parecia ignorar que houvessem outros terapeutas e outros pacientes além dos meus. Descobriu dentro do armário, pastas de cartolina onde guardávamos material escrito. Quis saber qual era a dela e passou a guardar os desenhos que gostava ou achava bem feitos, dentro dela. Fizemos umas três pastas assim e com isso passou a "guardar" coisas suas. Antes disso, tudo o que produzia era amassado e jogado dentro da caixa, mas geralmente dentro do lixo.

Com a chegada de S. João, ELI pediu papel de seda para fazer bandeirinhas e balõezinhos que eram guardados nas prateleiras do armário, para serem recolocadas na sala na sessão seguinte. O ARMÁRIO parece ter se transformado numa sucursal da sua caixa. Ou melhor, creio que podemos pensar numa cisão concreta, visível entre os seu conteúdos "bons", preserváveis e os outros conteúdos, muito maltratados que ficavam den-

tro da caixa; e ainda outros que a sua intolerância e prepotência não permitiam que sobrevivessem e que iam para o lixo. Acho importante atentar para a situação da minha BOLSA que também era guardada num canto do armário e que, como já vimos serviu para tantos exercícios de crescimento. Também haviam as caixas e o material dos outros sobre os quais não tínhamos jurisdição. Como o armário não tinha divisórias tudo isso ficava bem a vista, assim que se abriam as portas, como uma barriga cheia de bebês. Uso aqui um referencial Kleiniano para aproximar-me de um significado provável. Creio que, por isso, ELI possa ter vivido alguns momentos de confusão psíquica, com perda de identidade e muita angústia (vide o sub-item A CAIXA). Curiosidade e desejo de saber podiam se transformar em situações concretas de penetração e manipulação dos conteúdos internos do corpo-armário, corpo-bolsa, da mãe-Regina. O desejo de conhecer e de manipular também vem acompanhado de vivências sádicas, de ataque e destruição a esses próprios conteúdos. Imagino que por isso, algumas vezes, ELI possa ter sucumbido a um tal tumulto emocional, que tenha perdido os seus pontos de referência básicos e tenha entrado em confusão. Vamos observar mais de perto essa situação, apreciando o que se passou na:

Sessão de 29/10/90

ELI entra na sala, assim que eu abro a porta, vai até o armário fechado e nota que a sua caixa está em cima da mesa. Pega uma outra cadeirinha e põe a caixa em cima dela (ritual que perdurou alguns meses). Abre a caixa, depois estende a

mão pedindo-me algo e faz a mímica da palavra chave com a boca, sem emitir som.

REG: *Quer a chave?*

ELI: balança afirmativamente a cabeça; dou-lhe a chave, ela abre o armário. Olha e põe as mãos na cintura e balança o corpo como se dissesse: *Ora vejam só, o que temos aqui?* Fez uma mímica de surpresa e admiração: o ARMARIO tinha sido todo mexido, todas as coisas estavam em lugares diferentes; há uma toalha de mãos nova, bem na frente. ELI confere tudo rapidamente.

REG: *E, está tudo diferente!* Tudo noutro lugar...ELI vai examinado tudo e pergunta-me algo, e eu digo:

REG: *Abre mais a porta que eu não estou vendo.* Ela está mexendo num saco plástico onde há material semelhante ao da caixa dela. Pergunta-me se é lápis de cor (ela sabia que era). Digo a ela que não fui eu quem colocou aquelas coisas, nem quem deu aquela arrumação. Ela se volta para mim e me pergunta mais com o corpo do que com palavras, quem teria sido. Digo que provavelmente as pessoas que usam a sala resolveram arrumar o armário. Peço a ela que note como está tudo arrumado dentro do armário (havia colocado todo o material que estava solto nas prateleiras dentro de sacos plásticos: um com brinquedos e outro com material gráfico). ELI parece não se interessar pela arrumação, mas pelo que estava dentro do armário e que ela podia mexer. Finaliza a sua exploração encontrando a minha bolsa no seu canto habitual e trazendo-a para cima da mesa, começa a mexer nela. Digo a ela que eu só coloquei a bolsa no lu-

gar, dentro do armário, (pensando que eventualmente ela poderia comparar o que eu dissera antes, que não mexera em nada, com o fato da bolsa estar dentro do armário). Mas ELI não estava interessada nisso. Parece não poder fazer relações de uma coisa com a outra. Tudo se passa como se ela fosse estimulada visualmente por cada objeto e fosse fazendo um reconhecimento visual-tátil deles e passasse para a frente sem outras elaborações. Isso é que torna, para mim, tão difícil o trabalho com ELI: a percepção dos significados que ela possa dar as suas ações, entendidas num sentido amplo de gestos e mímica. Outras vezes ela me surpreende com a sua capacidade de observação e elaboração. Dada a pequena capacidade de simbolização de ELI, penso que não reconheceu no armário arrumado o "seu" armário, já tão investido-afetivamente. Quando encontrar a minha bolsa talvez tenha sentido alívio. Mas o próximo pedido "biscoitinhos" me informa da intensa angústia vivida e da volta para o concreto.

Continuando.

ELI: *Trouxe?*

REG: *Biscoitinhos, não.* Ela mexe mais um pouquinho e depois resolve fazer um bilhete para eu...

ELI: *Não esquecer bolachinha.*

O que ela escreve no bilhete é o nome dela fazendo esforço para colocar todas as letras e todas as sílabas do nome e sobrenomes (são 3) na ordem certa. A grafia é ruim mas acho que ela já discrimina melhor o arranjo das letras e sílabas. Quando ela acaba eu espontaneamente digo: *Muito bem!* Parece que

eu fiz junto com ela o esforço dessa arrumação. Ela continua a desenhar, põe uma figura com antenas na cabeça que é o Chaves da TV e dá por acabado o bilhete. Dobra-o dizendo: *Não vai esquecer* e põe o bilhete dentro da caixa dela. Noto isso porque a sequência natural seria ela me dar o bilhete ou pô-lo dentro da minha bolsa. Penso que ela não quer esquecer; o que? nós duas? Seria esse um movimento de recuperação da "nossa" identidade? Recuperação da dupla ameaçada pela inegável presença de outras pessoas dentro do armário? Se a mexida no armário corresponde a uma mexida dentro dela, ou da nossa relação, pode ser que se sinta tão mexida que perca a noção do que é lápis. Parece negar a nossa separação quando escreve o seu nome completo e o coloca dentro da caixa. O armário diferente, em que pese a presença da minha bolsa, pode ter ameaçado a identidade do seu "objeto Regina". Ao fazer o esforço para escrever o seu nome, este é um esforço na direção de reconhecer-se.

A partir do segundo semestre de 1991, notei uma perda de interesse pelo armário e seus conteúdos, pela sua caixa e pelos "trabalhinhos". ELI passa a quase que exclusivamente sentar-se a mesa e conversar comigo ou, quando está muito excitada e negativa, ficar na janela chamando todos os que passam.

A MORTE X A VIDA

Encontrei ELI pela primeira vez numa sessão de ludo diagnóstico, e então, ela me contou sobre a sua vida: tinha uma mãe (tia) e outra mãe que morreu de parto. Também tinha um pai (tio) e outro pai que era bêbado e não vinha vê-la. MORTE e AUSENCIA seriam a mesma coisa na sua mente? Naquela época essas indagações ainda não haviam me ocorrido. Pressentia que a idéia de morte estava muito presente no cotidiano de ELI, e também habitava a minha mente, com frequência. Inúmeras vezes ELI, ao terminar o nosso trabalho, ia até a calçada me acompanhar e me ver entrar no carro. Da calçada ela gritava para mim: *Vê se não morre!* Da primeira vez foi um impacto e não me lembro mais o que respondi. Depois passei a responder: *Tá, na quarta-feira a gente se vê, eu vou estar aí.* Uma vez disse que não ia morrer não, que ela ficasse sossegada; acho que também eu fiz uso de muita onipotência para suportar esses impactos. Durante alguns meses ela fez questão de me acompanhar para fora da sala que ela fechava com a chave. Depois me levava até o carro, de tal forma que mesmo que eu quisesse não poderia fazer mais nada, após a nossa sessão. Estava bem clara a manobra de impedir que eu entrasse em contato com outras dentro da Instituição. Mostrei isso para ela de várias formas: que ela me queria só para ela, que ela mandava em mim, que ela não gostava que eu falasse com as pessoas da Escola porque tinha ciúme, etc. Essa situação só foi mudar quando ELI passou a ser atendida fora do seu período escolar. Voltarei a isso mais adiante.

Uma vez ela me perguntou se eu tinha filhos. Como

esse assunto já tivesse sido explorado e ela sabia que tinha casa, marido e filhos, respondi: *Você já sabe disso*. Notei que havia algo em suspenso e perguntei: *ELI, e daí se eu tiver filho, o que acontece?*, ela responde imediatamente: *Morre*. Levei um susto com a veemência, mas depois falei das suas fantasias de ataque e morte, principalmente das coisas que ela inveja e quer para si. Talvez ela não pudesse suportar que eu tivesse outros filhos que não fosse ela. Entretanto, eu não posso deixar de pensar que dentro dela há muita desesperança. ELI é uma menina sem projeto, parece que não há nada a fazer porque tudo termina na morte. Talvez isso seja um elemento básico na sua configuração mental e que impede o seu desenvolvimento: ela não consegue conter a angústia da ausência, tempo suficiente para imaginar uma volta, um reencontro com o objeto amado. Imediatamente ela é invadida por um terror sem nome e o fim é sem remédio. Não há o que fazer, a não ser negar tudo isso através de atitudes maníacas.

Uma das formas que tive para entender um pouco mais como ELI lidava com o tempo, foi através das suas reações aos intervalos muito longos entre uma sessão e outra. Época de festas e feriados quase sempre alterava o ritmo das nossas sessões; algumas vezes ela faltava, outras vezes eu precisei faltar. O nosso reencontro muitas vezes foi marcado pela expressão da penosa situação emocional que ELI vivia. Vejamos:

Sessão de 03/09/90

Semana passada só a atendi 2ª feira porque 4ª feira não foi possível. ELI e a professora foram avisadas da minha falta.

CHEGADA: ELI estava no parquinho e veio sozinha quando foi chamada. De repente desaparece. Terá se escondido de mim ou entrou no prédio para beber água? Aparece correndo e rindo.

REG: *Ah! Escondeu de mim?*

ELI: ri e passa correndo e entra no corredor do prédio e esconde o rosto com as mãos, rindo. Vai até a porta da nossa sala, eu abro, ela não quis pegar a chave. Ao entrarmos esconde o rosto ostensivamente com as mãos, rindo: *Hih! Hih! Hih!*

REG: *O que é isso? você está se escondendo? Está com vergonha?*

ELI: *Estou com medo* (a voz é alta, aguda, ela se espicha alongando o corpo para o alto; a cena é estranha e não me dá a sensação de medo).

REG: *Medo? Você está com medo? Ah! ELI...* (o meu tom é de acolhida).

Enquanto isso se passa, chegamos ao armário que eu abro e ela olha e, de repente, volta-se para mim rindo e se joga no meu pescoço e diz claramente: *Eu estou com medo.*

REG: (abraçando ELI bem forte) *Medo de que eu não viesse.*

ELI: *E* (está abraçada comigo e rindo muito).

REG: *Eu não vim na quarta-feira.*

ELI: *É, você está morta.*

REG: *Você achou que eu estava morta.*

ELI: *É (já não está tão sorridente).*

REG: *Ah!...ELI...mas eu não morri e estou aqui e vou vir na próxima quarta-feira. E eu disse que não vinha na quarta-feira passada, lembra? Ela está rindo de novo aliviada. Esse reassseguramento serviu para mim; e para ela?*

Penso: que bom! É a primeira vez que ela expressa uma emoção em palavras, no momento vivido. Acho que é a primeira vez que ouço: EU

Volta-se para o armário e fica confusa (vide sub-ítem A CAIXA e O ARMÁRIO), parece não saber no que é que está mexendo. (Angustia de aniquilamento. Ela se desmantela).

ELI: *É essa aqui? Essa aqui o que é?, entreabrindo e mexendo na sua caixa.*

REG: *É a sua caixa, aquela na qual você pôs o seu nome (deliberadamente reafirmo a sua identidade). Procuramos o pedacinho de papel no qual ela havia escrito o seu nome, a lápis, e não o encontramos. Digo: Acho que ele caiu; você quer fazer um outro nome para pôr aí?*

ELI: *Ah! deixa! Passara o momento da grande emoção e ela retoma o seu jeito habitual. Pega o plástico de cola e tenta espremer a cola, mas esta secou e entupiu o buraco de saída. Isso é um acontecimento diário. Desta vez ela o desentope rapidamente. Passa a desenhar letras: E, de ELI; A de amor e I de amor, é ela quem fala. Depois disso ela faz outra etiqueta com o nome dela escrito bem grande com tinta vermelha e sublinhado. Cola na caixa. Enquanto tudo isso*

acontece ela está tagarelando e me impedindo de falar do nosso amor e de como ela se sente mais firme, segura: a caixa é da ELI mesmo.

ELI: *Xih! que cheiro de merda!* (Aqui passa para a angustia persecutória. Não está fazendo defesas maníacas).

REG: *E! eu não sinto nada.* Ela está novamente com o plástico de cola espremendo e fazendo sair cola do tubo. Parece meleca. Digo a ela que ela tira a meleca de dentro dela, tira a sujeira de dentro dela e que talvez isso tenha cheiro, feito de merda. Mas ela já está perguntando se eu trouxe biscoito, porque não trouxe, e porque eu não venho amanhã. Digo que é porque é terça-feira, e que eu venho na quarta-feira, depois de amanhã. Ela se levanta e vai à pia lavar o plástico de cola. Em pé na pia, de costas para mim que também estou de costas para a pia ela diz:

ELI: *Tenho medo que você morreu.* (Falha linguística mostrando a pobreza da linguagem e o esforço em se comunicar).

REG: *Ah! ELI, você acha que eu vou morrer?*

ELI: *E* ainda está em pé na pia, e estamos costas contra costas. Penso rapidamente na mãe dela (real histórico), fico em dúvida de como colocar em palavras o que possa ser a fantasia dela junto com a minha percepção, digo:

REG: *Você acha que todas as pessoas de quem você gosta morrem. Você tem medo disso?*

ELI dá por encerrado o assunto, guarda tudo dentro da caixa e põe a caixa no armário. Até o final da sessão ela fica conversando e brincando comigo: com o meu braço que tem um relógio. Interessa-se pelo curso dos ponteiros e pela "hora que falta",

para o término da sessão. Pega a minha bolsa e guarda as chaves do carro para não perder. Confere o que está dentro da bolsa. Torna a falar de cheiro de merda e reage vivamente quando eu quero interpretar algo, afastando-se fisicamente e abanando com a mão. Ela não permite que se fale em gases e em gases mal cheirosos. Nos últimos minutos da sessão ela vem bem pertinho de mim e pede com palavras que eu acomode o meu braço para ela poder ver os ponteiros do relógio. Geralmente ela pega o meu braço e manobra como se fosse o dela. Põe o seu rosto tão perto do meu que as nossas cabeças se tocam. Ela me examina e diz: *A minha mãe é velha...Não! Ela é bonita...não é velha não!* Fim da sessão.

Podemos pensar num jogo sem fim de perda e recuperação da minha pessoa que representa a nossa relação. Mas tudo isso pode também representar a mãe dela morta, estragada e fedida dentro dela (em fantasia), que precisa ser expulsa. Mas, se ela expulsa o que tem dentro dela, mesmo que sejam objetos estragados, mortos e mal cheirosos, como é que ela fica? Vazia? Não! Ela pode viver se a mãe for bonita e voltar na quarta-feira. Creio que essa é uma encenação dramática do medo da morte e dos objetos tanáticos internalizados e uma pálida e tímida tentativa de recuperar os objetos bons, também internalizados e projetados na minha pessoa, que a tem feito sobreviver.

Com essas considerações podemos passar ao último sub-item dessa etapa inicial constituída pelos três primeiros semestres do nosso trabalho, e que diz respeito aos aspectos conservados de ELI e às suas possibilidades de desenvolvimento.

OS BONS OBJETOS

Na semana seguinte à da sessão de 03/09/90, relatada acima, tive que faltar à sessão de segunda-feira 10/09/90, por motivo de saúde. Mandeí um recado para a APAE que confundiu as datas e avisou a ELI e a sua professora que não iria no dia 12. Quando no dia 12 chego na APAE, a coordenadora diz que acabara de avisar a ELI que eu não vinha hoje. "Ela vai até levar um susto quando te vir", diz a coordenadora. Quando chego na classe de ELI, esta e a professora me recebem normalmente. A professora encena o mesmo ritual de me mostrar o que ELI fizera naquele dia e depois nós duas partimos para sala de ludo. No corredor pergunto a ELI:

REG: *Você recebeu o meu recado?*

ELI: *Sim.*

REG: *O que foi o meu recado?*

ELI: *Que você não o vinha.*

REG: *É, não vim segunda-feira, não tive condição.*

ELI pede para carregar a minha bolsa. Está alegre, rápida. Vai até a porta da sala e cumprimenta a faxineira que está no corredor e que quer entrar junto para ver umas manchas no chão. Digo que nós vamos ocupar a sala, que fica para depois; entro e fecho a porta.

ELI abre a minha bolsa, pergunta se eu trouxe biscoitos, digo que não. Ela guarda a bolsa e pega a caixa, alegre e satisfeita. Volta para o armário e pega dois copinhos de plástico para café, que ela recolhera no pátio e guardara no armário. Pega os copinhos, coloca-os nos ouvidos como se fossem fones e vira-se

para mim. Eu digo: *Alô?*

ELI: *Alô?! Vou fazer um telefoninho, diz meio resmungando enquanto passava um dos copinhos para a sua boca.*

Volta para a mesa com os dois copos e um fio de barbante, pega a tesoura na caixa e tenta fazer um furo nos dois copinhos. A borda dos copinhos arrebitam com a pressão. Pega o lápis e tenta fazer um furo com a ponta. Nas anotações da sessão escrevo: inédito! Inventar uma brincadeira! construí-la! Trocar tesoura por lápis!

REG: *Ah! Com lápis é melhor!*

ELI me passa os copinhos e o lápis e pede que eu faça os furos. Eu tenho dificuldade e digo:

REG: *ELI você tem um grampo?*

ELI: *Não, não tenho e sacode a cabeça encaracolada para mostrar.*

REG: *Então vamos tentar com o lápis mesmo. Consigo fazer os furos. ELI pega os copinhos e tenta passar o barbante, não consegue e tenta empurrá-los com o cabo do pincel. A tarefa é muito difícil porque os copinhos são pequenos e frágeis. Os furos são pequenos e o barbante é grosso. ELI tenta mais um pouco e depois olha no meu relógio e diz:*

ELI: *Olha, já está chegando no número 3. É verdade está na hora de terminar a sessão.*

Apesar do telefone não ter sido construído, a mensagem e o significado por trás dessas tentativas me animam muito porque percebo-as como sendo uma nova capacidade em ELI: tolerar as minhas ausências e até tentar uma comunicação "a distância" comigo. Há um fio que me liga a ela e que ela pode

acionar e se utilizar dele sempre que possível. Parece ser um início concreto da simbolização da ausência da mãe, sem o perigo da morte iminente. Acho que isso foi possível por duas razões: na semana anterior ela tinha podido lidar com o medo da minha morte, confundindo com o fato da minha ausência e eu tinha ajudado a ela a recuperar a sua identidade. Também ajudei-a a lidar com o medo de seus próprios ataques sádicos. Com isso, ela pode negar menos, fugir menos e aproveitar essa energia para inventar uma linha de comunicação comigo. Substituí o medo de que os fios sejam cortados, e o perigo mortal que isso representa (vide a experiência real do seu nascimento) pela possibilidade de estender novos fios, na fantasia e na realidade, entre eu e ela, que mantenham a nossa "linha" sempre disponível. Notável foi também a forma pela qual ela lidou com as dificuldades reais: não mais ficou enfurecida, quebrou tudo e jogou no lixo, mas também não reconheceu que não dava para fazer o "telefoninho". Ela disfarçou a dificuldade pessoal e foi buscar na realidade em volta uma saída, pertinente, para a situação.

MUDANÇAS

As interferências da Escola no nosso trabalho psicoterápico em novembro e dezembro de 1990 foram muito grandes. A Escola partiu para um novo programa de incentivo das oficinas pedagógicas e passou a propiciar às crianças atividades realmente interessantes como: fazer roscas e biscoitos para vender; envelopar cartas, colar etiquetas em envelopes e outras coisas.

As crianças saíam da sala de aula e iam para as oficinas, o que era uma festa para elas. Pedir a ELI que viesse para a sala de ludo nessas ocasiões era sempre uma batalha. Ela se via frente a uma escolha dolorosa: a oficina ou a sala de ludo? Geralmente tentava fazer as duas coisas, atrasava a entrada na nossa sala e intervenções atuações da professora. Na sala ficava emburrada, dizia que eu era uma chata, e ia embora logo.

Passei a pensar numa mudança de horário de atendimento que nos libertasse dessa situação para o próximo ano. Entrei em contato com a Escola e percebi que já há alguns meses a família confiava em ELI para voltar para casa com outros colegas. Na vinda para a Escola ela pegava o ônibus com o irmão e sabia onde descer. Achei que podia passar a atendê-la durante o meu intervalo de almoço, às 13 horas e que ela podia ficar me esperando após o término das suas aulas às 11:30 horas. A coordenadora concordou e garantiu que ELI podia almoçar na Escola, junto com a turma da Oficina, sem ônus algum. Achei melhor ir preparando ELI gradativamente nos meses de janeiro e fevereiro, que foram entremeados pelas férias e nos quais ela estaria sozinha na Escola, sem a presença dos colegas. Decidi começar o novo horário no meio de março. No início de março convoco a família de ELI, que concorda com a nossa proposta, desde que eu possa levá-la até o ponto de ônibus sempre que algum familiar não o possa fazer. Concordo em fazer a experiência, pensando como iria lidar com essa nova modificação no **setting**. Acho que o fato de levar ELI no ponto de ônibus nada atrapalhou, pelo contrário prolongou nossa relação no tempo e no espaço. Era necessário que se levasse ELI até o ônibus, porque ela não sabe-

ria qual ônibus tomar, porque ela não sabia ler letras nem números. Fui percebendo que isso não era verdade: ELI sabia muito bem que ônibus tomar e brincava comigo, que custei a decorar o nome e os números dos cinco ônibus que serviam para ela. Ela sabe muito bem que ônibus tomar mas nunca deu demonstração de que estivesse lendo o letreiro. Ela olhava para o veículo e dizia: *Vou nesse* ou *Esse está muito cheio*. Logo depois a família permitiu que ela fosse sozinha e ela passou a não aceitar a minha companhia. Bem, essa é uma das formas de ELI lidar com a realidade: adequadamente mas sem utilizar a leitura formal; utiliza uma "leitura" própria dela, que as professoras chamam de "Leitura Incidental" e que serve para ela fazer aquilo que quer na vida. Ela queria muito ir e voltar sozinha, e isso facilitou a mudança de horário.

A mudança de horário propiciou a seguinte situação:

- 1o. ELI não interrompe mais as aulas;
- 2o. Não há mais interferências da Escola (do pedagógico);
- 3o. É um horário só meu e dela;
- 4o. Chegamos mais perto do modelo psicanalítico.

Características gerais das quatro primeiras sessões após a mudança:

- na 1ª e 2ª sessões estava bastante excitada, andando e falando muito, querendo ver, pela janela, o que se passava na sala de aula onde a sua professora estava. Também reclamou que eu demorara a chegar e que ela pensava que

eu não vinha mais. Mostrei a ela que estávamos vivendo uma nova situação, que eu estava na hora combinada, mas que talvez ela estivesse assustada pelo fato de estar sozinha me esperando. As sessões foram muito pouco entrosadas, isto é, ela parecia querer estar lá fora, mas não se resolvia sair nem interromper a sessão. Muito dividida, muito ansiosa e com pouca capacidade de aproveitar o nosso encontro. Eu procurei mostrar que nós tínhamos combinado um novo horário para ser melhor para ela, para que não precisasse sair da sua aula e para que tivéssemos um tempo só para nós. Eu estava ali a disposição dela, mas ela não queria me dar muita atenção. Na primeira sessão havia trazido a coca e bolo para fazermos a "festinha", como uma comemoração de passagem para um novo regime de atendimento. Não acho que ela tenha percebido dessa forma. Comeu tudo o que eu trouxe, repartiu comigo tranquilamente, mas o tom emocional era de uma certa surpresa e incredulidade, acho que pelo fato de termos feito concretamente a "festinha". Quando terminou de comer, arrumou tudo e deu por encerrada a nossa participação, voltando à janela para ver se a professora respondia aos seus chamados. Acho que a mudança de horário, fazendo com ela ficasse só na Escola após o fim das aulas esperando por mim, mexeu muito com ela de duas formas: medo de ser abandonada e aí ela me abandona no meio da sala sem me dar atenção e me "castiga" (na verdade senti-me um pouco desanimada pensando que as minhas melhores idéias não estavam dando certo; afinal eu tinha feito toda uma mudança

nos meus horários para atendê-la). A outra hipótese é que o movimento da Escola com a chegada da turma da tarde, tenha feito com que ela ficasse muito curiosa mesmo, principalmente porque a sua professora havia faltado alguns dias por doença da mãe, o que ELI me explicou em detalhes, e na classe dela havia uma professora substituta. Foi muita mudança de uma vez só e as defesas maníacas entraram em cena. Relendo esse material, chego à conclusão que a "comemoração" foi um episódio contratransferencial exemplar: a festa da analista.

- na terceira sessão de segunda-feira 25, apareceram algumas mudanças. ELI estava bem mais calma e me recebeu com um boa tarde e um sorriso. O tom geral da sessão foi de maior colaboração, parecendo que ela estava contente ali comigo. Mesmo assim, quando ouviu o barulho das crianças da "turma da tarde" chegando, ela foi para a janela e me contou o fato.
- quarta sessão de quarta-feira 27, quando chego na APAE o pai de ELI está chegando também. Mostro a minha surpresa; ele me diz que pegou uma carona e chegou mais cedo e que vai ficar esperando a nossa sessão. Ao chegarmos na sala de espera ELI estava lá, olhando pela janela para o pátio, e vem sorrindo ao meu encontro. Não vi se ela falou com o pai porque fui andando pelo corredor. ELI quer fazer tudo: abrir a porta com a chave, abrir o armário e pegar a sua caixa e colocá-la na mesa demonstrando interesse no que faz. Na maioria das vezes ela me deixa fazer as movimentações iniciais sem tomar muito conhecimento.

Depois que arruma a caixa na mesa, em pé, ela olha para mim com uma cara marota, abrindo a sua mochila e mostrando a ponta de um caderno. Eu digo em resposta à sua expressão de: "olhe o que eu tenho aqui", "É um caderno? seu caderno?" Ela balança a cabeça afirmativamente, senta-se, abre o caderno e começa a folhear. lendo o que está escrito e olhando para mim, a cada letra que lê. Vai passando página por página e juntas vamos lendo letras e números. Vou lendo, e a cada letra ela vai balançando a cabeça afirmativamente. Nas 2 últimas páginas as folhas estavam incompletas, ELI faz uma pausa e diz "Para casa". Fecha o caderno e coloca-o na mochila. Parece ter um discernimento do que estava acontecendo: tarefa para casa é para ser feita em casa. Ela me mostrou o caderno com muita alegria mas agora a situação era outra. Digo isso a ela. Ela está alegre, presente e tranquila.

Abre a caixa e tira uma caneta, levanta-se e pega uma folha em branco no armário enquanto faz uma mímica de que "teve uma idéia", colocando a mão na testa com uma cara expressiva. Ela olha para mim e diz: *Anel, como se escreve Anel?* Eu repito destacando-se as sílabas A-nel. Ela pega a caneta e faz um A depois olha para mim e diz: *Escreve anel.* Eu escrevo e mostro A e nel. Ela parece compreender e repete "ne" e copia a palavra. Começa uma espécie de "jogo" no qual ela pensa uma palavra e pede para eu escrever e em seguida ela copia. São palavras ligadas ao que está a nossa volta; ela olha pela sala e diz: *janela* depois *armário*, etc. Noto que ela me espera escrever e procura copiar com capricho, numa atitude completamente

diferente da displicência habitual. A sessão continua com a colaboração de ELI, inclusive tentando jeitos diferentes de escrever, de recortar, com calma e contenção. Diria que, psiquicamente, só aqui é que passou a ter uma relação de pertinência com a bolsa.

COMENTARIOS:

(feitos por mim no momento em que redigi essa sessão)

Quando a sessão acabou eu estava muito impressionada com a atmosfera de calma e alegria, tremendamente contrastante com as duas sessões anteriores. Em alguns outros momentos do nosso trabalho já havia acontecido situações em que essa "ligação" entre eu e ela ocorrera. Momentos de intensidade emocional, não importa qual emoção. O que vem acontecendo é que esses contatos não se mantêm e ela retoma a sua atitude maníaca: muito riso, muita falação inconsequente, ou um mutismo amuado e uma forma acintosa de me descartar. Fico pensando que tipo de transformação pode estar ocorrendo e quais as possibilidades da permanência desses estados mais integrados. Penso que o mais provável é que ainda vivamos muitos momentos difíceis e provavelmente muitas "regressões" ocorrerão.

Os meses do primeiro semestre de 1991 seguiram-se de forma semelhante com a atenção de ELI centrada na escrita de letras e palavras. Na sua bolsa e no seu caderno "para casa". Ela não conseguia compreender o mecanismo da leitura, claro, só conseguia perceber sílabas e, às vezes palavras. Pegava revistas olhava bem e quando eu perguntava algo, dizia, escondendo

rapidamente a revista: "Eu não sei ler", mas também não fazia esforço algum para reconhecer algumas letras, nem aceitava a minha ajuda. Prefere fixar a atenção nos sinais gráficos que ela desenha, quer saber o seu nome e guardá-los. Nesse momento penso numa reação muito primitiva, quando o bebê se torna interessado pelo cocô que ele faz, e que que sai de dentro dele. O bebê começa a reconhecer os seus "produtos" e sobre ele faz fantasias, dá nomes, etc. ELI era assim também com o que recor-tava no papel de seda: "Olha o que saiu, parece um peixe". Com as letras talvez se passasse o mesmo. Ela sabia que eu, e todo mundo na Escola, estava interessada nos seus progressos com a linguagem escrita, ela sabia que era algo importante para nós. Mas para ela, o que isso realmente significava? Um dia perguntei a ela para que fazer letras; ela olhou para mim surpresa e eu insistí: *É, para que você quer fazer essas letrinhas?* Ela resmunga, balbucia e diz algo sobre: *Escrever as letras, as palavras, a gente escreve...* Duas interpretações me ocorrem nesse momento: por um lado seria uma resposta operacional encontrada em crianças pequenas e que no item Vocabulário do WISC (Escala de Inteligência Infantil de WECHESLER, 1949) aparecem sob a forma : "O que é um chapéu? R- É para por na cabeça"; ou seria uma resposta repetida sem elaboração, apenas por associação auditiva, inúmeras vezes repetidas na Escola e em casa: letras é para escrever, você precisa escrever letras. Novamente esbarro nos limites de compreensão do mundo mental de ELI. No momento inclino-me mais para a segunda hipótese: ele capta o que é valorizado no mundo externo e ela tenta valorizar também, para se manter aceita e querida, mas ela parece não ter a mínima no-

ção do que se trata. Vide o episódio do ônibus: ela se vira e toma o Ônibus certo, mas ela não sabe o que está escrito no letreiro.

O que acontece com ELI? Ela conhece tanta coisa da vida prática e das relações entre os humanos; há momentos que ela parece uma "dona de casa" conversando comigo, mas pode ser que tudo isso seja apenas uma mímica, muito bem feita das atitudes da mãe-tia, das serventes, etc. O processo simbólico de comunicação pela leitura e escrita parece ser algo que ela não alcança, pelo menos nesse momento. Esse é um ponto nevrálgico da pesquisa. As Escolas de Educação Especial trabalham como se houvesse um pressuposto básico de que todos os DM educáveis, com o tempo aprendem a ler e escrever. Mantêm todas as crianças que matriculam em sala de aula se possível até os 14 ou 15 anos; às vezes até mais. É preciso conhecer de perto cada criança para ver se esse modelo pedagógico convém ou não. Para ELI parece que não convém. Não convém porque ela não está interessada e, com isso, não se dispõe a utilizar as suas potencialidades, por menores que sejam; não convém, porque para mover essa barreira de desinteresse são necessários outros métodos que não os pedagógicos habituais. Conversando com colegas psicanalistas sobre o assunto, levantamos a hipótese de que um possível engano das Escolas de Educação Especial é não levar em conta os ensinamentos de FREUD (1923) sobre o processo primário e o processo secundário. Querem dar alimentos de processo secundário, para quem só desenvolveu digestão para o processo primário. Pretendem transformar o "entendimento" de crianças deficientes. Mas a deficiência é geral, não é só conceitual,

cognitiva. A metodologia para se lidar com essas criança precisaria ser voltada para o geral, como as mães fazem com os bebês: ensinam tudo através de uma discriminação inicial onde entra o tato, o olfato, a visão, o paladar, a audição. Ensinam aos seus bebês a saber quem eles são. E tudo isso através de uma intensa ligação afetiva mãe-bebê. A psicanálise procura fazer o que as mães fazem - é o que BION (1962) chamou de *reverie* -- quando se dispõe a entrar em contato com pessoas como ELI.

Tenho procurado fazer esse tipo de trabalho com ELI, o da maternagem porque é a única forma de se estabelecer alguma ligação com ela: a afetiva. Já vimos, no decorrer dessa apresentação como ela faz da ligação comigo e, mais ainda, da minha própria pessoa, o seu campo de experiências vitais. Tenho quase certeza, agora, que a repetição insistente do seu pedido de que eu traga "biscoitos" se prende a essa linguagem: "Você trouxe alimentos que eu possa digerir? A minha cabeça é boca, eu só entendo o que eu digiro". ELI não entende as minhas palavras, ela vê as palavras, ela cheira as palavras, etc. Ela percebe uma expressão global da comunicação. Agora também já percebo um pouco melhor do que se trata esse desinteresse ostensivo de ELI: é uma forma de encobrir diversos estados de mente, que tenho procurado descrever, tais como: medo de aniquilamento e morte; medo de ser abandonada por mim e/ou pelos pais, medo de fazer vínculos e se ligar, conseqüentemente ao medo do abandono; defesas narcísicas contra a depressão, das quais uma das mais incapacitantes é a onipotência.

As idéias expostas acima seriam as verdadeiras hipóteses de trabalho, sobre o funcionamento mental de ELI. Elas,

as idéias, tem sido amplamente discutidas por mim com psicanalistas da infância às quais tenho levado material de ELI para supervisão. Parece que chegamos a um consenso do momento, quanto a alguns aspectos dos conteúdos mentais de ELI e da sua forma de funcionar:

- 1) A arrogância e a onipotência destacam-se imediatamente nas suas relações com o mundo interno e externo, impedindo que ela possa suportar as frustrações, lidar com elas e se desenvolver;
- 2) ELI não parece ser nem Deficiente Mental, nem ter uma estrutura mental prevalentemente psicótica;
- 3) A hipótese mais provável é que tenha ocorrido uma severa depressão, logo nos momentos iniciais da vida de ELI, em defesa da qual se intensificaram os mecanismos de defesa do tipo maníaco: cisão, negação, onipotência, para que ela pudesse sobreviver; e que a deixaram no meio do caminho entre as posições esquiso-paranóide e depressiva. Muitos autores chamam a essa configuração de **borderline** ou **fronteiriço**.
- 4) Haveria também uma quarta hipótese, levantada por mim, sobre a relação estabelecida entre a mãe-tia e o bebê ELI. A mãe-tia sempre me pareceu uma pessoa bastante desanimada, pouco criativa, queixosa de que ela fazia tudo para estimular ELI mas esta não correspondia aos seus esforços. Cada vez que essa senhora se referia ao seu irmão alcóolatra (pai de ELI) e à morte da sua cunhada, era num tom de desalento. O pai-tio sempre foi a pessoa que mais confiou e ajudou ELI, desde os primeiros momen-

tos e, parece-me ser uma pessoa forte e cheia de vida.

Toda essa situação estava evoluindo na minha mente nesses meses do primeiro semestre de 91, juntamente com um certo otimismo e esperança que esse quadro pudesse reverter com o tempo e o trabalho psicanalítico. O entusiasmo de ELI era grande e ela parecia, pela primeira vez, empenhada na sua "aprendizagem".

ATUAÇÕES: ADOLESCENCIA E SEXUALIDADE

Entretanto, de uma forma discreta mas consistente, começo a perceber a ocorrência de novas situações. É difícil descrever o que percebia e, também, é difícil sintetizar as minhas percepções nesse relato. Poderia dizer que de repente começaram a aparecer atuações de ELI num novo campo: o sexual-social. Vejamos o que isso significa.

No final de novembro, numa manhã, três ou quatro alunos chegaram à Escola às nove horas, sendo que o horário de entrada é às sete e trinta e a Instituição é bem rigorosa nisso. Foi um reboliço geral: o que houve, o que não houve. A história contada pelos adolescentes foi a de que eles, ao se encontrarem no ponto de ônibus, vindo para a escola, resolveram ir a uma lanchonete, num outro bairro, pedir doces e biscoitos. Parece que a idéia foi de uma das meninas, amiga de ELI, que foi junto. Depois, foram para a APAE todos felizes com os seus troféus. Todos estavam com o uniforme e a carteirinha de identificação da APAE. Soube dessa história por pessoas da Instituição. ELI nada me disse, naquele momento, mesmo porque faltou

quase duas semanas. Aí, eu pedi que mandassem um bilhete aos pais indagando o motivo de suas faltas, porque nós tínhamos um contrato e eu não encontrava ELI quando vinha atendê-la na APAE. ELI voltou à Escola e fez uma sessão (05/12/90) como se nada houvesse ocorrido. Mostrava uma intensa curiosidade de saber se tinha sido eu que mandara o bilhete para os pais porque *Porque você estava faltando e eu senti a sua falta*, disse a ela. Provavelmente ELI teve dúvidas de que eu a aceitasse, ou de que lado ficaria. Disse a ela que havia sentido a sua falta e que gostava de estar ali com ela na nossa sala e no nosso trabalho. Os pais aceitaram as colocações da Escola, as crianças foram devidamente "ensinadas" e tudo voltou ao normal. foi o primeiro episódio "estranho" de ELI, geralmente exuberante na Escola, mas muito tímida na rua.

O que estaria se passando na cabecinha de ELI? Pouco a pouco notei um desinteresse pelas "letrinhas", pelo que costumava fazer com o material da caixa, pelo armário, enfim pelo que constituía o nosso mundo habitual. *Pari passu* crescia o interesse pelos meninos, as brincadeiras com o pessoal da Oficina, bem mais velhos e noto que ela interpela todos os funcionários na maior intimidade. Eis que entra na APAE um novo Guardinha. Imediatamente o mundo de ELI focalizou-se n'ELE (vamos chamá-lo de ELE, porque é como ELI se refere ao menino). Não se permite pronunciar o seu nome e quando faz é só com a expressão da mímica, sem o som. Toda a nossa conversa passou a girar em torno d'ELE, da sua roupa, de onde ele estava, do que fazia e onde ia. Mandava recados pelos outros meninos pela janela da sala mas, quando se encontrava com ELE na porta de saí-

da, abaixava a cabeça e saía envergonhada. ELI abandonou quase que inteiramente a comunicação lúdica e passou a se relacionar comigo quase que exclusivamente com palavras. Conta da existência de outros rapazes, que ficam nas cercanias da Escola e com os quais ela conversa: guardador de carro, vendedor de algodão doce e um dia ela foi encontrada sentada no colo do pipoqueiro. Bem, ELI está a toda! E as atuações na rua passam a preocupar a mim e a Escola. Esta procura lidar com a situação de uma maneira sensata, procurando atingir os comportamentos. Uma das psicólogas já havia começado um grupo de orientação sexual com adolescentes e inclui ELI nos seus cuidados. Também foi iniciado um grupo de mães com esse mesmo fim. A mãe-tia de ELI passou a frequentá-lo. Parece que ela novamente se anima e se interessa pela filha. ELI continua a ir e voltar só para a Escola.

ELI está muito interessada em passeios que diz fazer com a irmã e as colegas: vai ao Bosque, ao Taquaral, à Igreja...Um dia me pergunta:

ELI: *Você é crente?*

REG: Digo: *Não, porque?*

ELI: *A minha colega é, eu fui com ela.*

REG: *Você foi na Igreja crente com a sua colega?*

ELI: *Fui, lá tinha uns meninos que queria falá comigo.*

REG: *E aí? Pergunto se ela falou com os meninos.*

ELI: *Eu não! meninos F.P..*

REG: *Mas eu acho que você gostou bem de ver que os meninos queriam falar com você.*

ELI: *Eu não! Mas a negação era claramente uma afirmação.*

Ela repete esse episódio várias vezes. Fico contente com essa

nova faceta do desenvolvimento de ELI e tenho procurado acompanhá-la com a minha atenção e as minhas intervenções. Mas também noto com pesar que recrudescem o modo excitado de falar, as frases truncadas, os assuntos saltatórios. Seus interesses resumem-se exclusivamente nos meninos e passeios. Paralelamente ela parou de evoluir nas atividades propostas pela Escola, e o seu interesse decresceu. Numa exposição de fim de ano, nota-se que ELI não apresenta o desenvolvimento que outras crianças da classe conseguiram. Não vai poder ser promovida. É importante notar que a professora de ELI no ano de 91 tem características diferentes da professora de 1990: é mais calma, é mais lenta, há muito tempo faz a mesma coisa e talvez não tenha captado as necessidades de ELI. Mas, na verdade, o que se nota com mais clareza é a mudança do foco de interesse de ELI, das letrinhas para os meninos, para as delícias da paquera. Percebo que não só ELI mudou como desencadeou uma mudança no ambiente. Noto que os colegas, e as serventes e secretárias com quem mantém um relacionamento constante, passaram a chamá-la de "fofa" e "linda". Ela vem me dizer que disseram que ela é a garota mais bonita da Escola. Depois parece ficar encabulada e se afasta do assunto. Penso na emergência de um narcisismo próprio da adolescência mas que, em ELI toma características primitivas: parece uma criança descobrindo o seu corpo na frente do espelho, o seu poder de sedução. Tudo é puro prazer; não há reflexão alguma sobre isso. ELI tem 15 anos e é uma adolescente desenvolvida e bonita mas, a sua capacidade de refrear impulsos é quase nula e qualquer vivência de frustração desencadeia movimentos de cólera e birra e "disfarce". Quando ela quer alguma coisa,

parece não haver freios, a não ser que perceba uma vigilância ostensiva. Ela parece até ser limitada pela visão concreta do agente limitador: a mãe, eu, a professora, etc. Deixada por si só vencem os impulsos. ELI vive falando que, se ela chegar tarde em casa a mãe vai bater. "Minha mãe vai me bater, ó, eu não posso chegar tarde em casa". Mas, esse tipo de comunicação geralmente acontece quando ela não quer ficar mais comigo, ou quer se furtar a uma situação desagradável. É mais uma manipulação, do que a comunicação de um fato.

Como exemplo de algumas situações descritas acima apresento as notas que tomei após a:

Sessão de 02/10/91

Quando cheguei na APAE, ELI estava no pátio e veio em seguida à minha chamada. Dou-lhe a chave da nossa sala, mas passando pela porta do Serviço Social ela bate e entra sem esperar resposta. Olha lá dentro e fecha a porta dizendo: *Não tem ninguém!* Respondo também sorrindo, que para saber disso ela já entrou. O "concreto" de ELI é constante e eu não posso interpretar a cada passo. Já estamos na nossa porta. Ela abre e entra, mas enquanto faz isso, vai tagarelando algo sobre portas e chaves e que ELE pulou o muro: "Cadê a chave, está com a Bete; então eu pulo o muro". Eu, nesse momento, fiz uma confusão com o que havia acontecido na sessão anterior quando uma menina chamada Bete ficara presa no banheiro próximo a nossa sala e ELI queria abrir a porta a todo custo com as chaves. Pergunto sobre esse acontecimento e ELI diz que a menina que ficou presa

foi Bete, que já saiu. Eu pergunto como? Ela diz que foi a coordenadora quem tirou, abrindo a porta, porque o trinco não rodava. Estamos entrando na sala e ela vai abrindo o armário e pegando a caixa. Eu me aproximo da janela e abro um pouco. Sentamo-nos na mesa. Ela vai falando comigo e eu respondendo. Ela fala sobre "macaco" e "moleque macaco" e me pergunta se vi ELE. Digo que sim, na entrada. Ela me diz que ELE é um "macaco sapeca" e que devia ter pulado o muro. Parece que a chave do portão estava com a Bete e ELE não quis ir buscar: "Não faz mal, eu pulo o muro". Esse é o jeito habitual de ELI contar as coisas: frases entrecortadas, algumas palavras são mal pronunciadas e eu mal distingo e, só entendo o conjunto porque pergunto várias vezes e ela também retoma o assunto várias vezes. Nesse dia ela queria muito me contar o episódio d'ELE pulando o muro, coisa que deve tê-la deixado com admiração e vontade de fazer o mesmo. Talvez ela quisesse ser um "macaco sapeca" que resolve os seus problemas sem precisar de ajuda, porque é capaz de inventar os próprios meios. Talvez ELI seja mais do tipo da Bete, (uma das adolescentes do grupo de ELI), e que apesar de ter uma chave para abrir as suas portas, acaba ficando presa no banheiro e precisa de ajuda para sair. Naquele momento, nada disso foi falado para ELI, que continuou tirando folhas da caixa e escrevendo. Logo pega a sua bolsa e tira uma folha escrita em mimeógrafo a álcool e me mostra com cara de espanto: ela tem que copiar tudo isso. Parece uma tarefa enorme e a sua expressão inclui certeza e dúvida. Certeza porque é o que a professora mandou e ela vai fazer sem discutir, e dúvida porque: "Será que vai dar?" Digo a ela da sua surpresa-susto com a novidade:

uma folha grande, toda escrita para ela passar para o caderno. Ela está contente e ao mesmo tempo não acreditando que possa fazer tudo aquilo. Ela dá uma relaxada e coloca a folha na mesa com uma expressão facial convidativa; passa o dedo em cima das linhas do texto. Eu digo *Vamos ler?* Imediatamente ela começa: *Ba la* e me dá a impressão de que lê mesmo. digo: *Nossa! ela está lendo!* Ela pára triunfante, faz o sinal de positivo com o polegar e nos cumprimentamos com um aperto de mão, que é o ritual que ela instaurou para comemorar sempre que ela lê ou escreve algo, de verdade. Lemos o resto da página. Na verdade ela só reconhece algumas das sílabas (BA, BE, BO), outras vezes diz: "Não sei". Eu leio e ela repete e assim vamos até o fim da página, com atenção. Diz que tem que escrever em letra de forma, porque em letra de mão não dá. Faz um muxoxo. Em tudo parece querer me mostrar a importância do acontecimento. Digo de como ela se acha importante dando conta de uma tarefa tão grande. Ela guarda o caderno e a folha na bolsa. Volta a tagarelar e lembra ELE subindo no muro e de outras situações havidas com os colegas da Escola. Tira o seu pente da bolsa (pente de plástico, de cabo) pega uma folha de sulfite e começa a desenhar o contorno do pente, passando o lápis à sua volta. Fica um objeto comprido, como se fosse uma faca larga. Completa o cabo e começa a fazer bolinhas em volta dos "dentes" e vai dizendo: *Você não sabe o que é, aposto que não sabe.* Percebe que esse é um desafio convidativo e entro no jogo (não interpreto). Digo: *De primeiro era um pente, agora não sei...parece uma flor.*

ELI: *Não, não é mesmo!* e faz a mímica da palavra com os lábios e diz: *É um peixe!*

REG: *Ah! um peixe!* a medida que ela ia adornando o peixe, pareceu-me um pênis, com muitas bolas em volta. A expressão de ELI era voluptuosa e maliciosa.

REG: *É mesmo parece um peixe, mas parece também aquilo que os meninos tem.*

ELI: *O que? É um peixe, peixe, ora...*continua desenhando.

REG: *Os meninos tem uma parte do corpo que parece um peixe, não é?*

ELI larga tudo e empurra a cadeira para trás, afastando-se da mesa com as duas mãos, uma sobre a outra cobrindo a boca, tampando-a e com a expressão mais maliciosa do mundo, os olhos saltando por cima dos dedos, brilhando, como se confirmasse algo. Tira a mão da boca e diz:

ELI: *Não é peixe, o nome é ...* e faz mímica da palavra sem o som. Parece um "P".

REG: *Pode ser o nome de um outro bicho: pinto.* ELI nega com a cabeça e continua fazendo a mímica da letra P, com os lábios sem som.

REG: *Não é pinto? Então é pênis.*

ELI: *Não!* Olha para mim e diz: *pau!* Ri muito.

REG: *É, eu sei que você anda muito interessada nos meninos e no que eles tem.*

ELI dá por encerrado o assunto, dobra a folha, põe na caixa e começa a tagarelar de novo com a sua vozinha de bebê: *Pussi, pussi...o menino levado da breca.*

Tento juntar os assuntos e falar d'ELE mas ela não está interessada no que eu digo. Pega uma folha de papel e faz o desenho do "Chaves" (personagem da TV). Faz um boneco prati-

camente todo em duas dimensões, com exceção dos braços, com um ar alegre e com movimento.

REG: *É o Chaves, parece alegre.*

ELI: *Não, não é! ... É, é o Chaves.* Negação, só porque fui eu quem disse: parece disputa e inveja. Depois faz uma outra figura feminina e capricha no rosto: põe lábios, nariz, boca, sobrancelha. Faz o corpo mais ou menos e diz:

ELI: *Essa você não adivinha não! Quem é?* E desenha cabelos femininos (rolinhos) em volta da cabeça.

REG: *É uma menina.*

ELI: *É a Chiquinha* (companheira do Chaves). Dobra a folha e guarda na caixa. Tinha desenhado um casal.

Nesse momento pensei que nós duas fazíamos um casal e antes, no momento em que ela perguntou quem era a menina, pensei em dizer que era eu, mas optei por mais investigação. ELI dobra a folha e guarda na caixa, fecha-a e vai guardá-la no armário. Começa o segundo tempo da sessão, que tem sido uma característica dos nossos encontros de uns tempos para cá: primeiro ela trabalha ou conta coisas importantes, depois ela fecha a caixa, guarda-a e vem sentar-se perto de mim, ou se deita em cima da mesa, enrolada como um bebê e fica conversando de uma forma toda peculiar.

ELI vem conversar sentada em cima da mesa, de frente para mim, ela fica mais alta do que eu. Ri, faz caretas, me abraça, me beija. Diz:

ELI: *Agora não pode mais chamar as tias de tia.*

REG: *Não? E do que pode chamar?*

ELI: *De professora, foi ela quem disse.*

REG: *Quem?*

ELI: *A.M., é a nova coordenadora.*

REG: *Bem, você nunca me chamou de tia.*

ELI: *Chamei, chamei. ELI está de pé, bem na minha frente. Penso que talvez haja algo recuperado da memória, da confusão que ela deve ter feito entre eu e as professoras. Parecia que o fato de ELI insistir em ter me chamado de "tia" tinha a ver com uma situação ansiógena.*

REG: *Bem, pode ser que você tenha me chamado de tia, logo no começo, mas e agora, como você me chama?*

ELI ri, me agrada, se remexe, mas não consegue me chamar, me nomear seja lá do que for. Ainda é cedo. Acaba me abraçando e escondendo o rosto nos meus cabelos. Sempre que ela faz isso eu digo: *Você é minha amiga*, outras vezes digo: *Eu sou sua amiga*. Hoje disse só a primeira forma. Depois disso ELI quer ver o relógio, eu digo que faltam três minutos e logo depois encerramos.

Esta foi uma das sessões em que os temas de discriminação e identificação foram os principais. Temas importantíssimos para ELI, que com tanta frequência não sabe quem é. Também ela não sabe bem quem eu sou. Ensaia, comigo a sua própria identidade feminina. Ao mesmo tempo procura conhecer qual é a outra forma de ser-no-mundo: a masculina. Todas essas manobras lembram-me situações pré-édipicas e, movimento. Parece estar avançando para além da relação binária mãe-bebê, na direção do conhecimento do outro, do pai. Espero que sim. A insistência na estória do "macaco sapeca que sobe no muro" pode bem ser a representação de um coito.

Escolhi essa sessão porque me parece bem representativa da ELI atual: uma menina entrando num processo de adolescência, mas sem ter resolvido os temas básicos da infância. Ela não sabe bem quem ela é, nem quem são os outros e não pode ainda usar os nomes, que são os substitutos simbólicos da presença física de cada um de nós. Ela sabe e pode me abraçar, me beijar, tocar em mim e com isso ter um conhecimento sensorial de Regina; mas não sabe mais chamar as professoras de "tia", só de professora. Ela também descobre muitas coisas excitantes: macacos sapecas que pulam o muro, não necessitando de abrir e fechar portas, como ela. ELI está dentro do muro de sua incompetência, não sabe como pulá-lo, mas já percebe que isso é possível para outros e não ataca nem destrói essa percepção; alegra-se e observa. Está começando a descobrir coisas: o que é um menino, o que é um casal, mas...o que tudo isso tem a ver com ela?

ELI e o seu CORPO

Não poderia encerrar o relato da nossa "aventura" sem falar um pouco mais como ELI parece estar vivendo as transformações pelas quais o seu corpo vem passando. Acho que, por um lado, como toda menina: com alegria (vide a sessão do soutien), apreensão e negação, mas por outro, de uma forma que eu chamaria de "psicótica". Noto que ela cresceu bastante e ficou com seios bem grandes, inclusive para a estrutura do seu corpo que é magro e longilíneo. E, como muitas adolescentes, vive de braços cruzados sobre os seios e ficou com uma postura meio

corcunda. Passou a se queixar de dores: nas costas, nas pernas, nos pés. A professora de Educação Física, sempre atenta, pediu uma revisão médico-clínica. A mãe fez e ELI não tem nada, a não ser uma escoliose postural. "Eu sei, ela diz, preciso andar assim, ó", e se espicha toda. Nesse momento ela está entregando para mim o laudo médico e me repetindo verbalmente o que a doutora dissera. Interessante é que ela mostrou esse laudo primeiro para mim e depois levou-o para a médica da Escola e para a professora de Educação Física. Quem sou eu? Uma doutora "de dentro" e "de fora" também? Num outro momento a sua barriga começou a estufar, apareceram muitos gases e ela não queria mais almoçar antes da sessão, alegando que "estava mal". Ao final da investigação médica chegou-se à hipótese que poderia ser uma verminose, ela tomou vermífugo e tudo voltou ao normal. Creio que essas situações se confundem na mente de ELI, com fantasias e medos ligados a outras fantasias das quais seriam os conteúdos do corpo da mãe. Creio que ela não sabe bem o que é o corpo dela e o que é o corpo da mãe. Toda vez que eu tentava orientar a conversa na direção desses conteúdos do corpo dela, que é uma mulher, ela ficava muito ansiosa e procurava negar tudo. Ela verbalizou que não quer crescer, que não é mulher, e um dia em que se sentiu acuada gritou: "Não sou mulher, eu sou homem!"

Bem, somatizações são comuns na adolescência, mas com ELI as coisas se complicam porque interpreta o seu corpo de adolescente com uma mente muito infantil. Isso é o que eu chamei de psicótico, não sei se adequadamente: esse descompasso, essas cisões, projeções e introjeções truncadas, bizarras e confusas. Vamos ver um fragmento da

Sessão de 14/08/91

...Quando ELI volta da janela, põe a cadeira no lugar e eu percebo que já mudou de estado de mente. Começa um novo tempo. Ela quer guardar a caixa, mas fica um pouco em pé, conversando comigo. Arruma o cinto e a cintura da calça, olha para mim e percebo que a sua barriga está "magra". Ela passa a mão na barriga e olha para mim. Digo:

REG: *Parece que agora a sua barriga não tem mais vento, parece que está melhor.* Ela balança a cabeça afirmativamente e diz: *Está.* Vai para a porta de saída da sala como se estivesse ouvido um ruído lá fora, mas ao chegar à porta vira-se para mim. Sua atitude é de seriedade como se tivesse me contando algo importante, um segredo. Fala baixo de modo que eu não compreendo e pergunto o que é. ELI responde:

ELI: *Eu já contei para você que a minha cachorra deu cria?*

Eu balanço a cabeça afirmativamente e pergunto: *Como vão eles?*

ELI parece ficar muito contente e vem andando em minha direção fazendo o sinal de positivo com o polegar, mas passa a minha cadeira e vai até a janela. Enquanto isso eu vou dizendo que os cachorrinhos saíram da barriga da cachorra, e que ela também saiu da barriga da mãe dela. Ela, ao chegar à janela espicha-se, olhando para fora e depois volta-se e fica em pé ao meu lado muito séria. Aí eu pergunto se ela pensa como é que se entra na barriga da mãe, e ela debruça-se sobre a caixa e ao pegá-la vai dizendo: *Você pergunta cada coisa!* Não consigo mais continuar a conversa porque ela me dá as costas, põe a caixa no ar-

mário e, ao voltar-se, já vem com a sua expressão de sedução, toda sorrisos. Enrosca-se toda e pergunta se já está na hora. Estava começando o ritual de despedida.

Tenho a impressão de que há uma confusão entre a barriga de ELI, barriga da cachorra, barriga da mãe (embora tenha sido eu quem colocou esse vértice). Entretanto, parece que alguma conexão começa a se fazer entre bebês, barriga e mãe. A pergunta: "Como entra?", deixa-a assustada. É interessante notar que, desde junho, mais ou menos, uma grande amiga de ELI, a mesma que organizou a excursão à lanchonete em novembro, ficou grávida. ELI sabia disso e ela também sabia que a amiga não poderia mais ficar na Escola, chegando a referir-se a ela alguns meses após a sua saída. Entretanto, creio que ELI não tem idéias de que o mesmo possa acontecer com ela, nem de que forma. Se o tem, esconde-o muito bem, ou então não percebo nada.

Em suma, não sei como ELI representa, para si mesmo, os conteúdos do seu corpo nem os da sua mente. Acho que tudo ainda constitui uma grande confusão da qual emergem algumas "ilhas" de significado, como o apontado acima: barriga-bebê-mãe. Muitas vezes somos inclinados a pensar, apressadamente, que todas as queixas somáticas são do mesmo tipo, por exemplo, simbolizam um conflito que não pode ser verbalizado. A minha experiência com adolescentes muito prejudicados (psicóticos e deficientes mentais) leva-me a repensar essas coisas. Acho que "dores em partes do corpo" muitas vezes simbolizam vivência muito primitiva nas quais formas bizarras de conceber o corpo e suas funções se prendem à angústias de mutilação e morte, e são atuadas de forma dramática.

Creio que ainda tenho um bom tempo de trabalho com ELI antes de poder esclarecer tais questões.

Encerrando a apresentação deste material clínico quero comunicar a minha concepção dessa experiência, de uma forma global. No começo, os nossos encontros eram como um caos no qual elementos dispersos boiavam. Eu tinha as minhas fantasias e pré-concepções e, ela tinha as dela. Eu ficava numa posição dentro da sala (a minha) e ela ficava na dela. Éramos corteses uma com a outra, mas nos estudávamos à distância. As minhas pré-concepções incluíam a possibilidade de se fazer uma ludoterapia, isto é, que houvesse comunicação através do jogo. A experiência que tive com outras duas crianças da Escola (NINA e RICO), apontavam nessa direção. Uma outra fantasia era de que com ELI as coisas talvez fossem mais fáceis e eu poderia chegar mais perto ainda dos modelos de ludoterapia descritos na literatura, porque ela era "melhor" do que os outros. Dentro da sala as suas deficiências apareciam muito mais claramente do que na escola. Ela parecia não saber brincar, nunca propunha nada para fazermos juntas. Pegava o material da caixa e desenhava, recortava e colava sempre as mesmas coisas. As mesmas figuras incompletas e esparsas, as mesmas formas disformes...um mundo incompreensível. Do ponto de vista verbal também tínhamos muitas dificuldades: eu quase não entendia do que ela falava, porque não conseguia captar o significado. Quando pedia para ela repetir alguma coisa, ela imediatamente desistia e passava para outra. Intuíam que ela observava "que estória era aquela", se era coisa da Escola ou não. Como mostrei anteriormente, passaram-se alguns meses até que pudéssemos ter uma comunicação mais

ampla. Havia algo que estava o tempo todo permeando os nossos encontros: o meu "desejo de saber". Eu queria conhecer o que ela "sabia", e, muitas vezes, ela disparava a mostrar tudo o que fazia na Escola. Ao mesmo tempo, dada a novidade do trabalho, ficava muito preocupada com as diferenças entre o **setting** habitual, no qual a criança usa o material da sua caixa lúdica e, com ele, constrói a sua comunicação e o que eu podia ter naquelas circunstâncias. Fora da sala de ludo e do seu horário específico, um terapeuta nada tem a ver com os seus pacientes. Isto não é possível numa Instituição e nunca foi possível com ELI. O nosso contato já começava na porta da sala de aula onde ia buscá-la e terminava quando ela ia até a calçada me ver entrar no carro. Sofri muito com essas adaptações que ia fazendo meio que intuitivamente, meio que observando o contexto e usando o bom senso, mas assim mesmo ficava cheia de dúvidas.

Aos poucos, ela e eu fomos encontrando o nosso caminho e, ao final dos primeiros seis meses de trabalho, já havíamos conseguido um entendimento. Pude suportar e até lidar com a linguagem não verbal de ELI, pude perceber que, apesar daquele corpo de menina de 14 anos, eu estava lidando com um bebê de meses. E essa é a realidade de ELI: uma mente que opera a maior parte do tempo num registro de alguns meses de idade, e um corpo que se desenvolve naturalmente: 13, 14, 15 anos...puberdade, menarca, urgências da adolescência. Também percebi que, fora da sala de ludo e em contato com o público, (colegas, professores, funcionários), ELI opera com a sensatez de uma criança no período de latência. Conhece muito bem as normas da vida em sociedade e parece uma "comadre" da classe operária

(classe à qual pertencem seus pais-tios). Essa cisão entre aspectos mais desenvolvidos e que me parecem uma colagem das situações sociais vividas por ela em casa e na Escola, e os aspectos mais primitivos e que constituem o âmago da sua pessoa, vividos na intimidade das nossas sessões, ainda tem aspectos muito desconhecidos para mim. Eu sei que a verdadeira ELI é aquela que senta no meu colo, me abraça e me beija, me penteia e cheira. Quando digo verdadeira quero dizer que não há disfarces, nesses momentos; é ela mesma por inteiro comunicando-se comigo. Também não há disfarces quando fala de um modo todo entrecortado, saltatório, sem completar as frases, pulando de um assunto para outro. Tenho a impressão de que ela tem medo que o assunto se complete e apareça o significado latente. Ela, a todo instante, procura destruir os conteúdos que vão emergindo.

É sempre ameaçador entrar em contato com a realidade, qualquer que ela seja. Por outro lado, sempre que conta algo ocorrido em casa ou na Escola e, desde que ela não se sinta implicada no fato, as suas narrativas são coerentes, as frases são bem feitas e a linguagem tem as incorreções e o estilo próprios à classe social a que pertence. Geralmente isso ocorre quando ela me conta algo que outra pessoa disse, a mãe, a professora, a colega, e com o qual ela não estabelece um elo de responsabilidade. É como se ela fosse apenas um porta-voz. Então temos duas ELI: a verdadeira e a porta-voz. Elas se alternam quando menos se espera; qualquer associação de idéias pode fazer aparecer uma ou outra. Há também uma terceira ELI, birrenta, negativa, manipuladora, que aparece sempre que ela não quer se submeter a alguma frustração. Talvez essa terceira ELI

seja a mais evoluída, embora seja a mais difícil de lidar e a que representa o maior perigo para ela mesma. Como já vimos, a arrogância de suas atitudes, movida pelas suas fantasias de onipotência, parecem ser um dos fatores fundamentais que impedem o seu desenvolvimento.

A movimentação das três "LI parece ser a seguinte: quando aparece a porta-voz ela pára, cola-se ao assunto e repete, nada é elaborado. Quando aparece o bebê, no entanto, podemos viver momentos genuínos de muita emoção; nos quais a minha ação analítica, a minha maternagem, pôde ser mais eficaz. Quando aparece a birrenta, preciso de muita atenção para não embarcar nas suas seduções e não me envolver com as suas identificações projetivas. Nesse momentos é preciso também que se lide com limites racionais, com muita firmeza. Os aspectos porta-voz e birrenta parecem ser duas formas de defesa maciças e quase intransponíveis. Os primeiros (porta-voz) se filiariam a um núcleo autista, e os segundos (birrenta) a um núcleo psicopático.

Creio que com a possibilidade de se manter o vínculo analítico com ELI, os aspectos bebê possam continuar sendo atendidos, as fantasias pré-edípicas possam dar lugar à vivência da situação edípica propriamente dita. Isso poderá ocorrer se o sadismo e o medo à retaliação diminuírem e ela pouco a pouco puder ir remendando e recuperando os seus Bons Objetos. Paralelamente a tendência do núcleo autista seria a de diminuir e ela passaria de um porta-voz da palavra da mãe (ou de suas substitutas) para uma verdadeira autora da sua palavra. Ela poderá talvez dizer: eu sinto, eu penso, eu quero. Estou firme-

mente convencida que essas transformações só poderão se dar, e com muita dificuldade, se houver psicanálise. Não conheço método pedagógico capaz de dar conta de tal situação.

Entretanto, os aspectos psicopáticos de ELI me preocupam. Faço minhas as palavras de Martha que, ao terminar o relato do seu trabalho com o SID diz não saber se o ajudou a lidar com aspectos psicóticos e o deixou com uma psicopatia. No caso de ELI, o seu Ego embrionário, incapaz de lidar com impulsos e tolerar frustrações, junto com um corpo de mulher jovem, fazem uma mistura explosiva. É conhecido de todos os que lidam com Saúde Mental a situação que essas moças podem viver na sociedade: gravidez na adolescência, exploração por pessoas menos escrupulosas com quem se envolvem sentimentalmente, muitas vezes prostituição e, outras vezes, quadros "psiquiátricos".

O nível de desenvolvimento que ELI poderá atingir é uma incógnita para todos, mesmo com todo o apoio que se possa dar a ela. Não sei se ela se alfabetiza ou não - o que não deixaria de ser um marco para a entrada no mundo do trabalho. Provavelmente não se alfabetizará; suas deficiências são muito grandes. O que ela necessitaria com mais urgência, era de poder introjetar certos limites e suportá-los, mesmo que de uma forma super-egóica, rígida e primitiva, mas que pudessem formar um núcleo de proteção contra a atuação simples e direta das forças pulsionais. Ao lado disso, e aí a Escola poderia colaborar e muito bem, ela poderia aprender certas tarefas simples do cuidado doméstico: lavar, passar, cozinhar, fazer compras, desde que amplie um pouco mais a forma concreta que tem para lidar com dinheiro. De qualquer forma ela precisaria ficar ainda por

muito tempo "tutorada".

Talvez esse programa, traçado para ELI possa ajudá-la a lidar com as fantasias de destruição e morte, que são constantes em sua mente e, quem sabe, esboçar um pequeno projeto de vida.

Reobservando ELI após dois anos

Vou usar o termo CONCLUSÕES como sinônimo de vivências, aprendizagens novas, resumos de observações, etc., mas nunca como sinônimo de algo fechado e acabado. Nada está concluído, a não ser o prazo previsto no projeto inicial. Concluindo também estará, daqui a pouco, o relato desse trabalho. Mas o trabalho em si continua; até quando? Não sei. Continua a psicoterapia com ELI, continua a minha curiosidade e as minhas indagações, continua a vida enfim. Mas, é importante, não só para cumprir as normas do processo acadêmico, como também para mim, balizar essa experiência, delinear os seus contornos e destacar os pontos mais relevantes.

O que mais se destacou, para mim, foi o trabalho da psicoterapia com ELI. Foi a coisa mais difícil, mais frustradora e mais gratificadora, dependendo do ângulo pelo qual a olho. E agora para concluir: quem é ELI?

A maior parte do que poderia dizer sobre ela, já o fiz no capítulo precedente. Agora, vou procurar resumir alguns achados sobre a constituição do seu mundo mental usando, emprestando, as idéias contidas no "Esquema para uma nosologia infanto-juvenil evolutiva dinâmica" de R. Soifer (1985), e nos capítulos subsequentes do seu livro Psiquiatria Infantil Operativa. Psicanalista que é, Soifer propõe observar os sintomas e transtornos de conduta infantil e, agrupá-los segundo o mecanismo de defesa que os determina e a ordem do aparecimento no desenvolvimento evolutivo. Assim, o primeiro grupo são os dos sintomas derivados de predomínio dos mecanismos esquizoides,

onde, entre outros, se insere a OLIGOTIMIA (pseudo oligofrenia)). Acho que essa síndrome é a que melhor descreve ELI. OLIGOTIMIA é um termo proposto por Pichon-Riviere (Soifer, 1987) para indicar aqueles casos em que há significativo retardo nas esferas intelectual, afetiva e psicomotora, sem que isso se deva à malformação ou à lesão cerebral. Oligotímia significa diminuição na esfera afetiva. Suas causas são, provavelmente, situações intensamente conflitivas no primeiro ano de vida, levando a paradas ou fixações do desenvolvimento. Assim, diz Soifer (1985) os fatores causais são ambientais, principalmente dificuldade de vinculação com os progenitores e deficiência de estimulação. Podem ser também resultado de afecções orgânicas, graves infecções e até encefalites que não tenham deixado sequelas detectáveis a exame clínico e de laboratório. Essa parece ter sido parte da situação de ELI: perda da mãe e do pai, adoção, doenças infecciosas durante todo o primeiro ano de vida; mais tarde a descoberta de uma ligeira disritmia. Há também a informação de que a mãe verdadeira teria tido dificuldades escolares significativas, não tendo conseguido vencer a primeira série.

Citando Soifer (1987 pg 115-116): "A rigor, todo retardamento profundo em que não se tenha comprovado tomograficamente uma lesão cerebral deve ser considerado como de causa oligotímica, ou seja, emocional". Este conceito conduz à orientação terapêutica que necessariamente tem que incluir junto com a psicoterapia a estimulação e o ensino das aptidões que a criança carece para a sua idade cronológica. Se este critério se aplicar corretamente, podemos assegurar que se obterão re-

sultados altamente satisfatórios".

Observando ELI vejo, também, uma outra série de fatores que Soifer classifica nos estados depressivos e na hipomania. ELI apresenta um grande desinteresse pelo que a cerca, embora seja exigente e dependente com o ambiente familiar e escolar. Não tem ânimo nem persistência para vencer as dificuldades; inveja (inveja constitucional) os outros e se sente desvalorizada. Esses conflitos podem estar na base da diminuição da sua capacidade de aprendizagem escolar. "As oligotimias apresentam semelhança com a psicopatologia depressiva, inclusive quando o aparente é uma conduta hipomaniaca" (Soifer, 1987 p. 116).

Prosseguindo, encontramos a descrição dos estados hipomaniacos que são o resultado da ação dos mecanismos esquizoides, principalmente a cisão e a negação, acompanhadas de fantasias de onipotência. "A fantasia inconsciente é a busca contínua de objetos idealizados que rapidamente se tornam desvalorizados. Esse sintoma recebe o nome de "fome de objetos". Sustenta-se na avidez insaciável e na fantasia de um objeto tão idealizado que não encontra comparação na realidade. A inveja leva a destruir e atacar internamente os objetos sobre os quais tenha recaído ação idealizada" (opus ct. p. 117). Essa descrição evoca ELI em todos os sentidos. O leitor pode se reportar a todas as vezes que eu me referi a essa "fome" objetivada na sua necessidade de "comer" como sendo uma possível substituta de outras funções como: falar, pensar, interagir. "Um caso típico de hipomania oferecem-nos as crianças enuréticas" (opus ct. p. 117). ELI fazia xixi na cama quando começamos. Hoje não tem fa-

lado mais nisso. Também a hipomania leva a dificuldades escolares por causa da dispersão da atenção, que é a sua consequência natural. Lembro-me que uma vez encontrei ELI de castigo, sem poder sair da sala para ir ao recreio. A professora me contou, meio encabulada, que usara essa estratégia para ver se, ficando sozinha na sala, ELI prestava atenção na tarefa que todas as outras crianças fizeram, mas que ela abandonara.

Muito interessante é também a descrição que Soifer faz da criança oligotímica (opus ct. p. 131) por ocasião da Entrevista Diagnóstica: foi exatamente a mesma situação que vivi com ELI. Ela entrou bem na sala, desenvolta, disse tudo que sabia, parecia procurar a minha aprovação. Tagarelou muito. Nesse momento, estou em condições de dizer que esse tagarelar de ELI, é o sintoma que mais mascarou as suas dificuldades, para mim e para a Escola. Como ela falava muito sobre tudo e sobre todos, pensei que tivesse um desenvolvimento maior do que o real. Tenho pensado muito em desenvolver as observações sobre a linguagem de ELI. O seu produto oral soa parecido com certas formas de falar dos autistas do tipo "*Idiot savant*" que é uma linguagem pseudo-inteligente pois é mais uma repetição de sons do que uma comunicação verbal. Vamos ver como é possível fazer isso, uma vez que a minha relação com ela é de psicoterapeuta. Essa linguagem pobre, estereotipada e veloz também é comum às crianças hipomaniacas, principalmente porque os personagens de quem fala são sempre figuras altamente idealizadas: a mãe, o pai, a irmã e os irmãos, personagens da TV.

Vejamos, agora, os sintomas derivados do predomínio das ansiedades e áreas confusionais. A família de ELI descreve

uma ou duas convulsões que teve no primeiro ano de vida e também, frequentes infecções digestivas e de garganta, com uma intensa hipertermia. O pai me disse que ele é quem saía com ela de madrugada, para o hospital e que ela parecia queimar o seu próprio corpo; ele diz isso com muita emoção fazendo gesto de quem aperta um bebê contra o estômago. Diz Soifer: "Portanto, é bom considerar as convulsões como uma manifestação da regressão à etapa de não organização da libido objetal e deduzir que o fator traumático, que atuou à guisa de desencadeante, desorganizou o ego quase que totalmente" (o.p.p. 149). Esse sintoma coincide com o desmame prematuro, com poucos dias. Não sei se ELI sequer chegou a mamar no seio; sua mãe-tia dava-lhe mamadeira. Outros fatores que predis põem às convulsões de primeiro ano de vida são circunstâncias críticas que induzem um estado depressivo nos progenitores. A mãe-tia de ELI é uma pessoa deprimida, desanimada. Parece que desistiu de estimular a menina, mas também queixa-se do trabalho doméstico, das dificuldades; não tem entusiasmo nem criatividade mesmo quando fala dos próprios filhos. ELI perde a mãe no segundo dia de vida; ganha uma "tia" deprimida; como lidar com tudo isso? Ela escolheu a negação maníaca.

Para concluir essa análise psicodiagnóstica, feita à luz de conceitos de psicopatologia evolutiva psicanalítica, diria que ELI apresenta um quadro que Soifer chamou de "Situações Críticas", porque as crianças que nele se inserem correm o risco de sucumbir a uma irrupção psicótica. "Se as crianças que estão nestas condições conseguirem chegar ao estado adulto sem se afundarem antes na psicose, possivelmente apresentarão, nes-

sa época, as características que os diversos autores psiquiátricos de adultos atribuem aos estados fronteirios, em que as defesas se solidificam de tal modo que o surto psicótico se torna menos possível" (o.p.p. 55). Em suma, é possível que essas crianças tenham surtos psicóticos, apresentem transtornos psicossomáticos, ou que, dependendo das séries complementares pertinentes, acabem desenvolvendo uma estrutura defensiva psicopática, como saída para a ameaça psicótica. O leitor atento há de se lembrar do que disse sobre ELI quando falei de sua sexualidade, dos seus "namoros".

A provável erupção de surtos psicóticos, ou mesmo a entrada numa psicose juvenil é um ponto que quero destacar aqui. Essa foi uma das minha principais preocupações quando me decidi encetar essa pesquisa. Já havia visto crianças terem que ir para o hospital psiquiátrico, como único recurso para conter o seu sofrimento e voltar de lá muito piores do que quando foram. Isto porque esse tipo de Instituição no Brasil, não está aparelhada para lidar com crianças e adolescentes. Por isso imaginei que outras Instituições poderiam, fazendo um papel preventivo, evitar essa situação da internação. Esse ponto de vista da importância da atuação preventiva em Saúde Mental é o mais atual e tem chamado a atenção das organizações pertinentes. Acabei de citar a opinião abalizada de Raquel Soifer enfatizando a importância da psicoterapia para casos tão graves quanto o da ELI e da ênfase no prognóstico sombrio quando essas crianças não são atendidas adequadamente. Sei que a psicoterapia não faz milagres e que a sua realização pressupõe a existência de condições bastante complexas quais sejam: a existên-

cia de psicoterapeutas preparados para a tarefa; de institui-
ções que queiram patrocinar o trabalho nem sempre gratificador
e finalmente, mas de muita importância; a colaboração dos pró-
prios pacientes e das suas famílias para esse caminhar longo,
penoso e que certamente não conduz ao paraíso sonhado. Entre-
tanto, comecei com uma idéia e termino, após esses anos de pes-
quisa, com ela mesma que é a de que o melhor lugar para se cui-
dar dessas crianças e adolescentes com as características acima
descritas é uma Instituição não hospitalar, aberta e inserida
na comunidade, onde prevaleçam as idéias mestras de apoio e
compreensão e estimulação e desenvolvimento e inserção protegi-
da na sociedade.

Mas ainda não acabei tudo que queria dizer sobre a
experiência com ELI e vou continuar.

Vou continuar acrescentando alguns aspectos teóri-
cos, algumas considerações sobre o pensamento de Melanie Klein
e seus seguidores, que muitos contribuíram para a minha compre-
ensão do que possivelmente se passa com ELI.

A partir de 1927, já instalada em Londres, Melanie
Klein trabalha e pesquisa, aprofundando o seu saber e diversi-
ficando a sua experiência, e apresenta novas contribuições às
idéias psicanalíticas. Algumas dessas idéias-descobertas são
muito importantes como a descoberta e exploração do que ela
chamou de "fase do apogeu do sadismo"; a proposta de que a psi-
cose infantil devesse ser interpretada como sendo uma desordem
na formação de símbolos e a afirmação de que existem mecanismos
psíquicos de reparação (aos ataques sádicos ao objeto). Neste
momento interessa mais desenvolver a compreensão dessa teoria

sobre os impulsos sádicos elevados ao seu máximo. Vários impulsos se reúnem e promovem essa intensificação sádica como: a oralidade frustrada pelo desmame, as pulsões genitais precoces e principalmente o desejo de saber.

Desde muito cedo Melanie Klein dedica-se à pesquisa do que ela chamou de "pulsão do saber" ou "impulso para saber". Conhecemos o seu primeiro projeto psicanalítico que era justamente, o de liberar o seu filho de inibições intelectuais comuns, dando-lhe esclarecimentos sobre a sexualidade na idade do complexo de Édipo. A teoria das inibições e sublimações foi o centro das atenções iniciais de Melanie Klein através da observação de crianças brincando e da análise de adultos, tornando possível a descoberta da técnica de jogo (ludoterapia). Diz que o desejo de saber baseia-se na curiosidade sexual que emerge na época do período Edipiano.

Melanie Klein emprega a expressão "Wissenstrieb" (Wissens = saber e trieb = desejo), que pertence a linguagem comum; há uma forma abreviada "Wisstrieb" usada por Freud e Melanie Klein com o mesmo significado. A tradução proposta por Petot (1979) é a de "instinto de saber" ou "necessidade de saber". Nas traduções britânicas, das quais se originaram as brasileiras, encontramos: "instinto epistemofílico" de "filos = amigo de, e episteme = conhecimento, saber em ação". Para mim, o que há de mais estimulante nessa proposta é a idéia de que há em nós uma força-pulsão-movimento para o conhecer, entrar em contato com o novo, e que isso é tão básico que se dá a nível do instintual. E, mais ainda, que na visão psicanalítica, essa Wisstrieb faz parte das pulsões libidinais, ou seja, sexuais-

vitais. Querer conhecer é sinônimo de querer viver, querer se desenvolver, querer ir para frente. Para isso é necessário lidar com aspectos onipotentes do tipo: se eu sou tudo, já sei tudo, não preciso saber mais nada, não preciso de você; então eu paro. Esses estados de mente são próprios dos momentos iniciais da vida e foi chamado por Freud de narcisismo primário ou auto erótico.

Melanie Klein não dá um status especial para a Wissenstrieb entre as outras manifestações da curiosidade sexual e conserva, ao longo da sua elaboração teórica algumas idéias iniciais, tais como: todas as sublimações, e o saber é uma delas, baseiam-se no núcleo comum das fantasias masturbatórias, ou seja, as fantasias da cena primária. Melanie Klein abandona o termo "prazer de viver" (Schaulust) quer dizer: "prazer e desejo de ver", e que era a tese básica freudiana, e passa a usar o termo Wissenstrieb para designar as mesmas realidades (Petot, 1987, p. 235).

Consta que Melanie Klein nessa época (1927) sofreu a influência de uma psicanalista britânica, Mary Chadwick, que havia escrito um artigo intitulado: "A raiz do desejo ávido de saber" (Internationale Zeitschrift fur Psychoanalyse, 1925, pp. 54-68). Melanie Klein cita esse artigo utilizando a noção de que "existe a frustração do desejo masculino de ter uma criança e o deslocamento deste para o plano intelectual, daí, a superestima do pênis e das capacidades intelectuais masculinas. Então a pulsão de saber estaria em parte ligada à rivalidade e inveja que o homem tem da mulher. Para entender mais amplamente essas idéias, convém voltarmos os olhos para a história social

da Inglaterra naquela época: as mulheres inglesas estavam reivindicando o acesso ao magistério superior e apareciam as primeiras publicações sobre métodos anti-concepcionais. A idéia central dessas discussões é a de que, em várias sociedades o conhecimento de certos mistérios era vedado às mulheres, mantendo-se assim a supremacia do homem, uma vez que só eles possuíam o saber.

ONTOGENESE DA CURIOSIDADE E DO DESEJO DE SABER

Estaria baseada na exploração oral, tátil, visual e auditiva do próprio corpo e das zonas erógenas (auto erotismo, narcisismo primário) até o momento em que a pulsão de busca e procura volta-se para outras pessoas. Assim aparece o seu papel de satisfação erótica no quadro da sexualidade infantil independente do primado dos órgãos genitais.

Papel das proibições que a educação coloca a esse "saber explorador"

Para Melanie Klein (vide Chadwick) a pulsão de saber comporta ou supõe dois princípios:

1º - saber é possuir de tal modo que o saber chega a ter um valor físico de satisfação. (Ex: a atividade oral exploratória de ELI).

2º - frustrar o conhecimento equivale a privar a criança da posse real de uma coisa; é como se ao dizer NÃO, você não pode ter isso ou aquilo, isso não é para criança, estivéssemos ti-

rando uma comida da sua boca. Daí, a curiosidade será, de acordo com o seu destino, mantida, recalcada ou sublimada, e dará origem a sintomas neuróticos (interdição do saber) ou a sublimações (saber criativo).

Qual é esse saber sexual tão importante? A resposta é: de onde vêm os bebês? De onde vim eu? Quem sou? Quem faz os bebês? Qual é a minha participação? Eu possuo a fonte de bebês? . etc.

Em 1927 no congresso de INNSBRUCK, Melanie Klein afirma a existência de uma "pulsão de saber" ligada à inveja e à rivalidade; afirma o seu papel essencial no desenvolvimento da criança e nesses momentos iniciais da vida. Essas dificuldades e frustrações são devidas à:

1º - O EGO é muito primitivo, frágil e pouco organizado para suportar essa carga de "curiosidade" advinda de tanta estimulação sensorial;

2º - nessa fase ainda não há linguagem que ajude a reconhecer conscientemente essas necessidades e possa pô-las em palavras, e por isso elas ficam sem resposta. A curiosidade sexual arcaica é sempre insatisfeita;

3º - resulta disso um sentimento avassalador de não saber insuportável e verdadeiro porque a criança quase nada pode saber dos processos sexuais. Essa frustração será uma das vertentes mais amargas do complexo de castração: não pode chegar ao saber desejado.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MOMENTOS PRÉ-EDÍPICOS

Melanie Klein entende a "Pulsão de saber" como sendo tendência edípica e o seu início é mais arcaico do que podemos imaginar. Logo cedo ela se desvia do Édipo pelo sadismo que a obriga a mudar de finalidade. Assim o poder do saber pode ser um poder de ver no sentido edípico e/ou um poder de possuir, de roubar os conteúdos do corpo da mãe, se prevalecer o sadismo.

Essa relação precoce entre desejo de saber e sadismo pode nos adiantar uma nova explicação sobre a inibição intelectual. A contribuição específica da pulsão de saber é manter o ventre da mãe e seus conteúdos na posição de objeto. Por isso, observamos as etapas do desenvolvimento da relação de objeto e o papel da pulsão de saber torna-se muito importante, porque elas parecem desencadear o início da fase de identificação com a mãe.

Passemos agora a falar de acontecimentos da vida de um bebê que já chegou à posição depressiva, que é uma etapa do desenvolvimento psíquico infantil, proposta por Melanie Klein. Anteriormente à posição depressiva, o bebê teria vivido o que ela chama de posição esquizo-paranóide. O conceito de "posição" pretende dar conta de um certo tipo de configuração mental onde estão presentes relações de objeto, fantasias e defesas. a posição esquizo-paranóide as relações de objeto são parciais, as ansiedades são de invasão e aniquilamento e as defesas são a cisão e o **splitting**, a identificação projetiva, havendo menos

identificação. Na posição depressiva as relações de objeto são totais (o objeto é visto como total), as ansiedades são de perda e de culpa pela perda do objeto amado, e as defesas são o aumento da introjeção e a diminuição da projeção e da cisão; mais tarde aparecem a racionalização e a sublimação. Há a entrada na ambivalência e nos conflitos típicos das ansiedades de perda e culpa (fantasias de auto acusação).

O importante é podermos pensar que essas "posições" alternam-se ao longo de toda a vida do indivíduo e que, na verdade, vivemos entrando e saindo de momentos esquizo-paranóides e depressivos.

Essa ligeira introdução serve para situar uma colocação de Melanie Klein, fruto da observação dos seus primeiros pacientes, e que é a de que o aparecimento das fantasias edípicas iniciais se dá na posição depressiva, ou seja, quando o bebê já tem suficiente desenvolvimento para perceber a mãe e a si próprio como objetos totais e separados. É claro que essa evolução se dá em meio a muitas ansiedades, e Melanie Klein diz no seu artigo de 1945 que o seu propósito é: "...destacar algumas situações típicas de ansiedade primitiva e mostrar a sua conexão com o complexo de Édipo. Já que essas ansiedades e defesas fazem parte da posição depressiva, espero poder iluminar, com isso as relações entre a posição depressiva e o desenvolvimento libidinal". Assim, ela situa o aparecimento da situação edipiana numa etapa do desenvolvimento infantil bem anterior àquela descrita por Freud. Klein desenvolve as suas idéias apoiada por farto material clínico, até chegar ao que ela chama de Édipo clássico", descrito por Freud e, dessa forma, mostrar que as

idéias de ambos não se confrontam, mas que, pelo contrário, se complementam.

Foi no exercício da análise de crianças pequenas que Melanie Klein percebeu que as frustrações orais liberam os primeiros impulsos edípicos e que, simultaneamente, o SuperEgo começa a se formar. Percebeu também, que os impulsos genitais passam despercebidos, por causa da força das fantasias sádicas e do medo da retaliação, e só vão eclodir e se firmar a partir do terceiro ano de vida. Nesse período a sexualidade precoce entra num climax e o conflito edípico desabrocha em toda a sua plenitude.

Neste momento, vamos nos ocupar com o exame do que acontece na mente da criança nesse espaço que vai da SEGUNDA METADE DO PRIMEIRO ANO de vida onde se dá, geralmente, a passagem para a posição depressiva, até em torno do terceiro ano, quando eclode o Édipo "por inteiro", ou completo ou clássico, como quiserem.

Os progressos das funções egóicas resultam na capacidade de reconhecer pessoas, separadas do bebê e assim, amplia e muito o mundo infantil. Quando a criança consegue reunir as suas múltiplas impressões, anteriormente dissociadas e isoladas, no conceito de uma pessoa, ela se encontra, na verdade, com duas pessoas. Abro um parênteses para recordar como se dão as etapas iniciais do desenvolvimento psíquico, segundo Melanie Klein. No princípio tudo é o bebê, que tem as suas percepções desintegradas e esparsas e com conotações emocionais radicais, ou seja: aquilo que é BOM é totalmente bom, e o que é MAU, é totalmente mau. Nesses momentos de gratificação e frustração, o

amadurecimento neuronal junto com a convivência com a mãe (aspectos ambientais), que fazem prevalecer as situações de SEIO BOM, levam a uma percepção dela como sendo uma pessoa integrada, por inteiro, separada do bebê. A partir desse momento evolutivo situa-se a nossa observação atual. O bebê pode então, entrar em contato com duas pessoas: a mãe e o pai.

Paula Heimann (1952) diz: "Há um aumento do campo da percepção e há uma mudança de qualidade, porque o campo interrelacional do bebê passa de uma situação binária, mãe x bebê, para uma tríplice: mãe x pai x bebê, que é uma situação triangular. Esse primeiro conjunto de percepções das relações triangulares é que constitui o início do complexo de Édipo e difere das situações chamadas clássicas por causa do caráter primitivo dos estados mentais do bebê, nesse estágio". Vale dizer que a mente de um bebê de oito ou dezoito meses é bem diferente de um de trinta e seis meses. Ainda citando Paula Heimann (1952): "Nesse estágio primitivo do começo do complexo de Édipo, os impulsos instintivos da criança são "polimorficamente perversos". A excitação oral, anal, uretral e genital coexistem e formam um padrão caótico, justaposto e entrecruzado, um estado de reivindicações rivais inerentes frustrantes e frustradas pelo mundo exterior. Os anseios libidinais misturam-se com os hostis e são mais ainda estimulados pela frustração e o "ciúme". Esse é um estágio de intenso tumulto interno, e que coincide com situações externas criadas pelo ambiente familiar, de grande importância, como: o desmame e o início do treino de hábitos. Falando de outro modo: há frustração oral e frustração

anal. No pensamento/sentimento infantil, as excitações instintivas significam muitas atividades específicas. Assim os impulsos orais conjugam-se com fantasias de chupar, espremer, morder, dilacerar, cortar, esvaziar, engolir, devorar e incorporar o objeto. Os impulsos uretro-anais são representados por: queimar, inundar, afogar, expelir, explodir, sentar-se sobre o objeto e dominá-lo. Junto com as fantasias pré-genitais, surgem as fantasias genitais propriamente ditas de penetrar, receber, o desejo de produzir e possuir filhos que, na sua luta com os primeiros, só vão poder sobressair bem mais tarde, quando se constituir a fase genital propriamente dita.

O conhecimento desses pais se dá pela via das fantasias de incorporação. Os pais são incorporados pela criança e passam a fazer parte do seu mundo interno. Só que a percepção desses pais se faz à moda primitiva, infantil. Se o seio pertence à mãe e o pênis ao pai, é algo pouco preciso para o bebê. Nesses momentos faz pouca diferença quem é quem, e quem tem o que. A criança já "sabe" que os pais são separados dela e possuindo atributos que ela quer e inveja, mas imagina que os dois tenham tudo. Mãe e pai possuem seios, pênis, vagina, bebês dentro de si (riquezas) e não dão nada para o bebê que os espia do lado de fora do quarto, excluído da relação, enfim. A esse momento evolutivo Melanie Klein chamou de fase da figura parental combinada, cuja representação simbólica seria a de um ser humano com os atributos masculinos e femininos simultaneamente. Nesse momento podem aparecer também as fantasias da mulher fálica e do homem com útero. Pode haver fixação nessa fase o que daria origem a distúrbios de caráter e de identidade e a pato-

logias severas da sexualidade adulta.

Um outro aspecto das fantasias de incorporação é o seguinte: a criança fantasia que seus pais se incorporam mutuamente, oralmente, e isso dá origem às fantasias primordiais sobre o coito, que é sempre um coito oral e canibalesco: os pais se comem. Assim, a criança vive um duplo tumulto que faz com que a cena primária seja muito temida por causa das suas características canibalescas e que podem levar à perda dos próprios pais. Se os pais se comem a criança fica órfã. Para Melanie Klein, essas vivências iniciais, coloridas por fantasias tão intensas, podem ser muito penosas para o bebê e só a ação da mãe e do pai bondosos e continentais pode contribuir para um desenvolvimento equilibrado.

Muitos desejos e indagações das crianças nessa fase, são por si só, irrealizáveis, porque elas não têm desenvolvimento psíquico suficiente para abarcar a situação triangular na sua realidade total. Nesses momentos a linguagem recém vem se desenvolvendo e a comunicação é ainda prioritariamente pré-verbal. A situação edipiana só vai poder se resolver quando a criança puder perceber que: os pais existem separado dela, eles têm uma relação da qual o bebê não participa e a percepção de que ele não é nem pai nem mãe, mas é filho, ou seja, um projeto para o futuro.

Vamos agora examinar o complexo de Édipo arcaico na menina. J.B. Petot (1985), fazendo uma apresentação crítica do pensamento Kleiniano nos mostra que a aparição precoce do complexo de Édipo se liga ao sadismo oral e anal, à angústia de castração e a um SuperEgo muito primitivo e muito rígido. Hanna

Segal (1981): "Tanto para a menina quanto para o menino o primeiro objeto de desejo é o peito da mãe, e o pai é primeiramente percebido como um rival".

A evolução desse Édipo precoce se dá da seguinte forma:

- 1º - O desencadeamento se faz quando se dá o desmame, por causa da frustração oral.
- 2º - Há uma primeira fase do complexo positivo na primeira metade do segundo ano de vida.
- 3º - Aparece a segunda fase do recalque e do complexo de Édipo negativo, a partir da segunda metade do segundo ano de vida.
- 4º - Terceira fase, a final, a da volta do complexo de Édipo positivo, com o aumento das pulsões genitais próprias do complexo clássico descrito por Freud, e que coincide com a terceira e última etapa de uma longa evolução.

Apontaremos, a seguir, algumas particularidades do pensamento kleiniano vis a vis a psicanálise clássica freudiana. Melanie Klein reverte a perspectiva habitual que é a de considerar o Édipo feminino como uma forma modificada e incompleta do Édipo masculino. O caminho seguido por Klein foi o descobrir as etapas arcaicas na análise de Peter. Fez uma revisão completa das propostas freudianas quanto à sexualidade feminina, reinterpretando a inveja do pênis, reconhecendo um complexo de feminilidade no menino, que é a contrapartida do complexo de masculinidade na menina. A reunião desses fatores fez com que a descrição kleiniana do conflito edipiano masculino seja uma aplicação ao menino, de um esquema genético forjado na

análise do complexo de Édipo arcaico feminino.

Vamos olhar mais de perto o desenrolar desse período:

Desde 1924 em Salzburg que Melanie Klein afirmara que: "eu considero a privação do seio como a causa fundamental da conversão para o pai". A frustração oral faz com que o objeto privilegiado da libido da menininha, que era a mãe, seja abandonado. Em 1928, com a publicação de "Early Stages of the Edipus Complex", ficam mais claras as situações que colaboram com o desmame que são:

- 1º - as frustrações anais sofridas por causa do treino de hábitos higiênicos, contribuem para aumentar o ódio à mãe e a precipitar a conversão para o pai. Conversão pode significar busca do pai e também, voltar-se em direção ao pai.
- 2º - em 1925 Helen Deutsch havia dito que: "O desenvolvimento genital da mulher se completa com o deslocamento exitoso da libido oral para a libido genital. Klein confirma isso acrescentando que esse deslocamento é muito precoce, em contraposição à escola vienense, que ele está presente desde as primeiras pulsões genitais e que ele fornece o quantum de energia genital necessária à conversão para o pai e o desenvolvimento do Ego. Concluindo, o deslocamento da libido oral para a genital se dá imediatamente após o desmame.
- 3º - as pulsões genitais aparecem na segunda metade do primeiro ano. São reforçadas pela libido oral após o desmame e facilitadas pelo seu caráter feminino e recepti-

vo. Assim, a libido da menina não é primeiramente masculina ou fálica, como o queria Freud, mas desde o início tem um fim especificamente feminino e receptivo.

40 - desde o começo há um conhecimento inconsciente da vagina e de sua função oral e receptiva. Esse conhecimento é acompanhado de sensações nesse órgão que criam e fundamentam as formas tipicamente femininas de masturbação. Então, essa libido receptiva que é estimulada pelas funções orais, vai se voltar para, vai procurar um objeto para incorporar. Mas a masturbação não dá conta de toda essa quantidade de excitação, ao contrário do que acontece com o menino, gerando uma falta acumulada de gratificação, o que justificaria algumas perturbações e complicações da sexualidade feminina.

50 - o pênis do pai será esse objeto sucessor do seio da mãe. As crianças imaginam o coito, numa primeira fase, como um coito oral, e dão uma função comum à boca e à vagina: receber. Assim, as primeiras pulsões edípicas têm, simultaneamente, características orais e vaginais.

60 - essa característica pulsional mista, oral e genital, colore a rivalidade com a mãe: "...inveja e ódio à mãe, que possui o pênis do pai, são uma razão a mais para menininha odiar a mãe e se voltar para o pai", Melanie Klein (1984).

70 - "Na menina a identificação com a mãe provém diretamente das tendências edípicas" (Melanie Klein, opus citus). Identificação acompanhada de rivalidade e hostilidade que se unem às pulsões sádico-orais e sádico-anais. Há

simultaneamente fantasias sádicas de roubar e destruir a mãe. Essas fantasias sádicas podem ter uma violência tal que mascarem as tendências edípicas genitais, que só poderão aparecer claramente mais tarde entre o terceiro e o quinto anos de vida. Se a identificação com a mãe for feita em meio a fantasias de ataque oral e anal o medo do SuperEgo primitivo da mãe será muito forte e isso vai interferir num desenvolvimento futuro, causando repressão e/ou fixação. Também, o medo da mãe faz a menina desistir dela e voltar-se para o pai.

A segunda fase feminina, marcada pelo abandono do pai e a volta à mãe, é também provocada pela convergência de diversos fatores. O primeiro fator foi mostrado acima e é o encobrimento das tendências genitais face às pulsões sádico orais e anais que submergem a libido genital. Esse excesso de sadismo dá às fantasias de ataque à mãe um tom de realidade e a menininha passa a fantasiar um contra ataque. É o medo da lei da Talião. O segundo fator é que o pai, alvo de intensos desejos orais e genitais, não pode satisfazer à menininha porque não há ainda possibilidade de uma relação heterossexual. Isso leva a uma decepção profunda, difícil de suportar e ela abandona o pai e se volta novamente para a mãe, que permitirá que a menina suporte mais ou suporte menos as frustrações dos seus desejos incestuosos. Quanto maior ódio tiver havido nas relações iniciais com a mãe, mais frágil vai ser o desenvolvimento todo, ou seja, a escolha incestuosa do pai com as tendências genitais receptivas, e o medo do ataque do SuperEgo materno. O pai será abandonado porque a mãe má o exige, mas também será odiado por ser

tão frustrador e não ajudar a menininha nos seus conflitos. Melanie Klein acha que a origem da homossexualidade feminina, em alguma de suas formas, encontra-se nessa situação. Já vimos que as fantasias e os desejos pré-genitais são fadados à insatisfação. A fixação nesses estágios primitivos perversos, que determinam a sexualidade adulta e a psicopatologia inerente, parecem basear-se no equilíbrio Amor x Ódio, nas relações iniciais com o Seio.

A terceira fase é a fálica, cujo apogeu se dá com o complexo de Édipo negativo ou inverso: a menina adota imaginariamente uma posição masculina, deseja ser um menino, sonha dar bebês à sua mãe, tomar para si o pênis do pai, afastar esse pai e excluí-lo da sua relação com a mãe. A fantasia seria de que a menininha é o pai, ou é como o pai junto da mãe. É necessário que a menina renuncie a tudo isso para chegar ao Édipo. Como se daria isso? Pela ação simultânea do complexo de castração, mais o ódio da mãe das posições anteriores. O ódio e a rivalidade com a mãe conduzem de novo a menina para o pai como objeto de desejo, abandonando a sua identificação com ele. É necessário que os impulsos sádicos orais e anais diminuam e que predominem os impulsos genitais do Édipo e se tornar uma mulher adulta, livre de culpa em relação aos filhos e possa ter amor por seu marido.

Voltemo-nos agora para o que acontece com o menino. No início ele passa por uma fase feminina idêntica à da mulher, de rivalidade sádica oral e anal com a mãe. Depois, o medo da mãe introjetada fá-lo adotar uma posição masculina, recalcando o seu complexo feminino (como a menina). Essa situação irá se

manter até o Édipo clássico, não havendo uma terceira fase. Quando o menino é obrigado a abandonar as posições orais e anais pela posição genital, ele se dá como finalidade (aim, é a palavra inglesa usada por Klein) a penetração e posseção do pênis. Assim, ele modifica não só a posição libidinal (passa do seio ao pênis), mas o fim desta, o que lhe permite conservar o seu primeiro objeto de amor.

Algumas considerações finais sobre o assunto. A mulher jamais renuncia no seu inconsciente à inveja do pênis, da mesma forma que o homem jamais renuncia a inveja à maternidade. A sublimação do desejo de maternidade masculino se dá nas relações amorosas com a mulher e no desejo de ter/fazer um filho. Os casos de supervalorização do pênis e da virilidade podem se ligar à inveja da mulher e à fixação na fase do complexo de maternidade.

Quinta Parte

INTERROMPENDO O CAMINHO

(A guisa de Conclusões)

Ao encerrar esta parte da caminhada quero ainda colocar um tema para discussão que é o de como transformar todas essas vivências numa tese de doutorado. A rigor, apresentar e defender uma tese exige alguns pressupostos como o da importância e originalidade do tema, o da clareza de idéias, o do rigor metodológico e outros. Essa é a norma acadêmica e foi para cumpri-la que eu me apliquei ao Exame de Seleção. Entretanto, a pesquisa "Ludoterapia com crianças e adolescentes institucionalizados", já estava planejada e em andamento, quando me decidi fazer o Doutorado. Naquele momento eu não pensava numa tese, mas apenas em testar uma hipótese que, se mostrada possível, poderia ser de utilidade para muitos. Essa hipótese germinara da minha experiência profissional ao longo de anos e, por isso, não é possível terminar esse relato sem fazer referência a ela e ao trabalho de Maud Mannoni (1977). Na época em que apareceu, 1964-65, causou impacto nos meios psicológicos, educacionais, de saúde e assistência da França. Li essa obra na tradução portuguesa intitulada "A criança atrasada e a mãe", nos anos 70 quando ainda nem sonhava em fazer essa pesquisa. Ela serviu de pano de fundo para muitos pensamentos. Também na década de 70, entrei em contato com o grupo do Dr. DiLoretto, em São Paulo e com a comunidade Enfance. Por alguns anos fiz parte de um grupo de estudos e supervisão com o Dr. DiLoretto juntamente com co-

legas que hoje são analistas de crianças e pude observar o trabalho não só em São Paulo como, de longe, em outras cidades do país como Rio de Janeiro e Porto Alegre, em prol da criança psicótica. Durante algum tempo, li tudo o que pude sobre as Comunidades Terapêuticas para a infância. Entretanto, por causa das ocupações na Universidade como professora e supervisora e por ter ido buscar a formação psicanalítica na Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, vi-me afastada desses estudos e dos projetos de atuação profissional em Comunidades Terapêuticas. Com o convite da APAE de Campinas para a realização da avaliação psicológica de seus alunos, voltei a ter contato com essas patologias e com as instituições que as acolhe. Daí nasceu a idéia, meio sonho, meio hipótese de trabalho, de unir o útil ao agradável, ou melhor, ao existente. Porque o que existe mesmo por esse Brasil afora, são as APAES, as Pestalozzi, as Itard e muitas outras instituições de Educação Especial. Porque não utilizá-las melhor? Porque não aproveitar toda a sua potencialidade? Porque não somar Escola com Psicanálise?

E isso não é novidade! Mannoni já apontava essa possibilidade há quase trinta anos atrás. A novidade da minha tese seria, então, a de testar a hipótese aqui no Brasil, em Campinas, na data de hoje.

Importante também, é procurar somar os esforços daqueles que lutam pela existência das Comunidades Terapêuticas, com os que já labutam nas APAE. Porque elas são instituições que existem há vários anos e já possuem um espaço aberto nas comunidades e nos órgãos públicos que subvencionam a criança, através de sua educação e saúde. Sei que para que isso venha a

ocorrer, será preciso um longo trabalho no sentido de propiciar mudanças de mentalidade, lutando com resistências, preconceitos e tabus. A propósito disso cito as palavras de Collete Audry que prefacia o livro de Mannoni (1977): "Esse livro prende o leitor com histórias impressionantes. Mas nem por isso é uma obra fácil. Vivemos sobre noções psicológicas, éticas e pedagógicas, que se colam a nós, mesmo quando deixaram totalmente ou em parte, de nos satisfazer. Renunciar a elas, exigiria um trabalho considerável. Pior ainda: pressentimos que um tal esforço equivaleria a despojarmo-nos de nós mesmos, para caminhar no desconhecido".

Além disso, penso que aquilo que foi por mim vivido e que descrevo nessa tese, é uma experiência muito particular. Essa experiência certamente ganharia muito com a contribuição de outros pesquisadores. Tem sido grande o esforço que as Sociedades Brasileiras de Psicanálise, através de seus Institutos e Comissões Científicas, têm feito para se aproximar de outras instituições da comunidade e, com elas, dialogar e trocar experiências. Creio e espero que esse meu trabalho possa contribuir para tal aproximação.

Passo, a seguir, a salientar um outro aspecto que é a importância do papel da Supervisão no caminho por mim percorrido. Estou usando a palavra supervisão para englobar dois aspectos distintos da atuação didática própria da feitura de uma tese clínica, e que são: a orientação de tese e a supervisão do trabalho clínico psicanalítico. Sempre que pensava no trabalho clínico com ELI e em como foi possível escrever toda a riqueza da experiência vivida nesses anos de convivência na APAE, vinha

ao meu pensamento as figuras do meu Orientador de Tese (Roosevelt M.S. Cassorla) e das três psicanalistas de crianças (Izelinda G. de Barros, Elizabeth L. da Rocha e Vera Stella Telles) com as quais tive oportunidade de discutir o meu trabalho clínico, sob a forma de supervisão. Pensava também que essa participação foi tão importante que ela deveria ser destacada na tese. Foi então que entrei em contato com o trabalho de Alicia de Lisondo (1991), que se chama: *"Un enfant qui cherche un enfant. Effets de la supervision dans l'évolution du traitement psychanalytique d'un adolescent très perturbé"*. Na Introdução do artigo o Dr. Etchegoyen (o supervisor) diz: *"Nous voulons montrer dans cet écrit l'importance de la supervision et les effets bénéfiques les problèmes techniques et les émotions du contre-transfert"*. O artigo dedica-se a descrever a psicanálise com um menino de 15 anos, na qual o supervisor, com a sua intervenção especializada e oportuna, teve uma ação decisiva no desenrolar do tratamento, permitindo com isso que certos nós se desatassem e o trabalho tivesse um bom desenvolvimento.

No meu caso, senti que houve dois momentos decisivos propiciados pelos meus supervisores que ajudaram a reforçar a percepção do que estava acontecendo, entre eu e ELI, e entre mim e a Instituição. O efeito da supervisão, no caso de ELI, foi o de permitir que eu saísse de uma situação de certa perplexidade face às dificuldades que o lidar com ela apresentava, e que eram vividas contratransferencialmente por mim como uma sensação de desânimo, e passasse a trabalhar de uma forma mais efetiva (e afetiva). Ajudou, também, a reunir certas percepções e intuições que estavam dispersas, e por isso me angus-

tiavam, numa estrutura mais coerente através da qual pude conviver e lidar com as suas defesas maníacas que se constituíam como uma barreira contra a percepção e a depressão. A depressão ficava comigo, ela continuava rindo e nada se modificava. A partir daí, retomei as leituras procurando entrar mais e mais em contato com o que se conhece sobre esses estados primitivos da mente e as suas formas de comunicação verbal e não verbal. O trabalho com ELI, as leituras e as discussões com as minhas supervisoras, alargaram e muito o meu conhecimento sobre a mente infantil nos seus aspectos sadios e "doentes", bem como me tornaram uma psicoterapeuta mais capaz. Antes dessa experiência havia um conhecimento difuso e, talvez, confuso sobre o que seria uma psicose infantil. Atualmente o meu grau de discriminação melhorou bastante porque uso binóculos mais potentes (tarefa pessoal) e mais bem enfocados (tarefa da supervisão). Na verdade essa era uma das experiências que pretendia fazer, com essa pesquisa: tornar-me uma profissional mais experiente no trabalho com crianças, seja no psicodiagnóstico, na ludoterapia, ou no trabalho com as famílias e a Instituição. Sob esse aspecto creio que aprendi muito e aos que me ajudaram, volto a agradecer.

Outro momento importante foi o da decisão sobre "como" enquadrar metodologicamente a minha atuação. Eu previra, para essa primeira pesquisa, que a tarefa a mim designada fosse a da ludoterapia com algumas crianças, que estavam numa Instituição. Mas o que aconteceu é que eu passei a lidar com toda a Instituição. Como situar, como conter e como descrever toda essa situação? A intervenção do meu orientador foi decisiva, nes-

se momento, propiciando que a tese se desenvolvesse e tomasse o presente formato.

Além dessa ajuda formal da supervisão e da orientação, tive outras fontes de ajuda, dadas, de uma maneira informal, por colegas e alunos do Departamento onde trabalho. Com essa colocação, introduzo o assunto que, quero crer, será o último a ser abordado: a importância e a repercussão dessa tese no meu trabalho como professora de Pós-Graduação. É sabido por todos, porque é lei federal, que só ao professor doutor é facultada a tarefa de orientação de dissertações e de teses. Ao professor mestre, que é o meu caso, é facultado dar aulas, fazer pesquisas e escrever artigos e também co-orientar dissertações. Por isso até aqui, não tive a oportunidade de seguir de perto, do começo ao fim, a feitura de uma tese, e meu próprio trabalho é a experiência primeira. Ao mesmo tempo, por ter continuado o trabalho docente, pude compartilhar com alunos e colegas, situações específicas da situação que vivia como aluno. Por exemplo, os problemas que procurei expor sobre clareza de idéias e rigor metodológico, foram discutidos em bancas de qualificação de vários alunos.

Finalizando esta tese diria que:

Fazer Ludoterapia psicanalítica com crianças em Escolas (Instituições) parece ser possível, desde que:

- 1- A Escola possa participar, de forma adequada, do processo;
- 2- Possa haver a instalação de um **setting** psicoterápico que atenda ao trabalho Terapêutico e à Escola como um todo;
- 3- Possa haver colaboração da família das crianças;

- 4- Haja psicoterapeutas treinados e disponíveis para o trabalho;
- 5- Possa haver um clima de colaboração constante entre Escola e psicoterapeutas, principalmente quanto à visão lúcida e crítica do trabalho;
- 6- Sendo um trabalho pioneiro seria interessante que houvesse um seguimento (**follow-up**) e uma avaliação periódica do mesmo.

E assim interrompo essa caminhada podendo dizer que valeu a pena. Valeu a pena ter trabalhado, cansado e desanimado; ter vivido momentos de impasse nos quais tudo parecia tão inadequado que não valia a pena prosseguir; valeu a pena também ter contido a frustração, passar à frente, ter tomado certas atitudes, até poder ficar contente com o que fiz. E, finalmente, poder ter escrito tudo isso. Digo que interrompo a caminhada e não que estou parando, porque o trabalho com ELI continua. Nesse momento, intuo que devo tomar algumas providências para garanti-lo, uma vez que a pesquisa propriamente dita, acabou. Novos caminhos certamente se desdobrarão à minha frente.

FIM

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. - Teoria y Técnica del Psicoanálisis de Niños, 6ª edição, Buenos Aires, 1978.
- BARRIE, J.M. - Peter Pan, Glasgow, Armada William Collins Sons & Co. Ltd., 1988.
- BION, W. (1962) - Os Elementos da Psicanálise e O aprender com a experiência, 1ª edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1966.
- ____ (1967) - Second Thoughts - Selected Papers on Psycho-analysis, 1st edition, London, William Heinemann Books Limited, 1967.
- ____ (1970) - Atenção e Interpretação - O acesso Científico à Instituição em Psicanálise e Grupos, 1ª edição, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1991.
- BLEGER, J. - Temas de Psicología - Entrevista y Grupos, 6ª edição, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1976 - 117 págs.
- BRANDAO, C.R. (Coordenador) - Pesquisa Participante, 4ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- CARVALHO, R.M.L.L e BENETTI, M.N. - Deficiência Mental: Limitações Intelectuais ou Comprometimentos Emocionais? Elementos para um Diagnóstico Diferencial, Estudos de Psicologia, Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP - vol. 2 nº 1, p. 27 a 42, 1985.
- ETCHEGOYEN, H. - Fundamentos da Técnica Psicanalítica, 2ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

- FERREIRA, A.B. de H. - Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 2ª edição, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira S.A., 1986.-
- FREUD, S. (1912) - A Dinâmica da Transferência, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1969, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud - vol. XII.
- ____ (1912) - Recomendações aos Médicos que exercem Psicanálise, Rio de Janeiro
- ____ (1917[1915]) - Luto e Melancolia, Rio de Janeiro, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIV.
- ____ (1920) - Além do Princípio do Prazer, Rio de Janeiro, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XVIII.
- ____ (1923) - O Ego e o Id, Rio de Janeiro, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. XIX.
- HINSHELWOOD, R.D. - Dicionário do Pensamento Kleiniano, Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- JOSEPH, B. (1985) - Transferência: a situação total in Spillius, E. B. - Melanie Klein Hoje, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1990, vol. 2 pp. 76 a 88.
- JAPIASSU, H. - Introdução ao Pensamento Epistemológico, 2ª edição, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.
- KLEIN M. e RIVIERE, J. - Amor, Odio e Reparação, 2ª edição, São Paulo, Editora Imago, 1975. 162 p.

- KLEIN, M. - The Writings of Melanie Klein Vol I - Love, Guilt and Reparation and other works 1921 - 194. 1ª edição, New York, Editora Free Press, 1984
- Love, Guilt and Reparation and other Works: 1921-1945, The Writings of Melanie Klein Vol II, New York, Editora Free Press, 1984.
- Envy and Gratitude and other Works: 1946-1963, The Writings of Melanie Klein Vol III, 1ª edição, New York, Editora Free Press, 1984.
- Narrative of a Child Analysis: 1961, The Writings of Melanie Klein Vol IV, 1ª edição, New York, Editora Free Press, 1984.
- KNOBEL, M. - Psiquiatria Infantil Psicodinâmica, Buenos Aires, Editora Paidós, 1977, 289 p.
- LADRIERE, J. - A articulação do Sentido, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- LISONDO, A. - Un enfant qui cherche un enfant. Effets de la supervision dans l'évolution du traitement psychoanalytique d'un adolescent tres perturbé, Journal de la psychanalyse de l'enfant, nº 9: Traumatismes, 1991 (nota: não foi possível achar a editora nem o local de publicação).
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M.D.A. -- Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANNONI, M. - A criança atrasada e a mãe, 2ª edição, Lisboa, Moraes Editora, 1977.
- Le Premier rendez-vous avec le psychanalyste, 1ª edição, Poitiers, França, Denoel/Gonthier, 1965.

- - A primeira entrevista em Psicanálise, 1ª edição, Editora Campus Ltda, 1981.
- MELTZER, D. (1973) -- Estados Sexuais da Mente, Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1979.
- PETOT, J.M. - Melanie Klein Premières découvertes et premier système 1919-1932, 1ª edição, Paris, Editora Dunod, 1979, 375 p.
- - Melanie Klein - Le moi et le bon objet 1932-196, 1ª edição, Paris, Editora Dunod, 1979, 303 p.
- RESENDE, A.M. - Psicanálise e Filosofia da Ciência: a questão da verdade, IDE, nº 14, p 21-24, São Paulo, 1987.
- ROLLA, E. - Elementos de Psicologia Psicanalítica, 1ª edição, Buenos Aires, Galena 1981.
- SOIFER, R. - Psiquiatria infantil operativa, 2ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, 2 vol..
- SULLIVAN, H.S. - The Psychiatric Interview, New York, W.W. Norton & Company Inc, 1970.
- WECHSLER, D. - Wechsler Intelligence Scale for Children - WISC, New York, The Psychological Corporation, 1949.
- WINNICOTT, D. W. (1965) - The Maturational Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development, 6ª edição, London, The Hogarth Press, 1985.

ANEXO 1

Serviço Social APAE

Aluna: ELI

Caracterização Social da Aluna: ELI

Feita em: 09/05/84.

Dados Pessoais

Data de nascimento: 22/11/76

Local: Cardoso/SP

Sexo: feminino

Religião : Católica

Filiação: pais adotivos S.B. de O.

(tios)

M.S. de O.

Mora com:

NOME	NASC	ESCOLARIDADE	PARENTESCO
S	24/08/47	4ª série	tio-pai
M	08/07/47	4ª série	mãe-tia
E	72	Estudante	primo (irmão)
MA	74	Estudante	primo (irmão)
S	75	Estudante	prima (irmã)

Profissão: Pai - vigilante Mãe - do lar

Situação habitacional: casa - alugada, individual, de alvenaria, 4 comodors, (três quartos e banheiro dentro de casa), água encanada, esgoto e luz elétrica. Boa localização.

Relações familiares: ótima

Relações pais e aluna-cliente: Bom, pai carinhoso brinca com ELI. ELI não gosta de brincar e quer ajudar a mãe; não gosta de estudar; quando ajuda a mãe faz tarefas simples.

Relacionamento dos pais com os outros filhos é bom, porém o pai briga muito com MA.

Relacionamento irmãos-cliente: gosta de brincar mas as vezes os irrita (implica).

Quanto à família:

Desenvolvimento de ELI: 3 meses ELI teve infecção intestinal até os 12 meses, muita febre. Quando ela tinha 12 meses perceberam alterações no desenvolvimento. Segundo a tia, a mãe verdadeira possui Deficiência Mental profunda; o pai era alcóolatra.

Relacionamento não alterado com a família

Relacionamento social da aluna:

ELI não gosta de brincar. Só com a vizinha mais nova, a mãe diz que ela só sabe abraçar a menina.

Expectativa da família: gostariam que ELI estudasse para ser alguém. Esperam que a APAE dê condições para seu desenvolvimento. Mãe acha que o ensino é lento. Foi explicado o trabalho feito. Mãe demonstrou não aceitar problema de Deficiência Mental.

Quanto aos hábitos da aluna: come muito, mãe diz que sempre comeu sem diminuição do apetite. Dorme bem. Não toma medicamentos, não é convulsiva, tenta controlar os pais e roe as unhas. Pai natural (L.C.G.) não tem qualquer ligação com a filha e não a reconhece como tal. Está internado: é alcóolatra. No último contato com ela, ELI tinha 5 anos.

ELI necessita de transporte para vir a APAE.

O irmão (primo) E de 14 anos foi atropelado, está internado na UTI com fratura de crânio e corre risco de vida.

Foi falado da necessidade de participação da família no processo de atendimento ao cliente.

22/06/87

Pai solicita atendimento.

Assunto - alto custo do transporte escolar.

03/02/86

Atendimento da mãe por solicitação desta.

Assunto - alto custo do transporte.

30/06/86 - Recaracterização social.

22/06/87 - Atendimento ao pai: custo do transporte.

04/07/87 - Atendimento conjunto com a coordenadora pedagógica.

Pais pedem desligamento da filha por causa do custo do transporte e pela pouca evolução de ELI. Estão passando dificuldades financeiras.

Conclusão:

A aluna vai de ônibus e ficará o dia todo. Sendo assim o irmão poderá trazer e buscar.

Avaliação Diagnóstica Psicológica:

data - 18/01/84

ELI não aprende nada. (DM?)

atraso de desenvolvimento.

QI 60 IM - 4 anos e 4 meses IC = 7; 10

Indicação para nível 1.

AVALIAÇÃO MÉDICA

Data 15/06/84

Parto normal-hospitalar (SMD)

Mãe faleceu poucas horas depois do parto (hemorragia).

Desenvolvimento:

Firmou a cabeça com 6 meses (tarde)

Andou com 2 anos (tarde)

Falou com 4 anos (tarde)

Controle de esfíncter vesical - 7 anos (tarde)

Controle de esfíncter retal - 5 anos (tarde)

Sono agitado

Evolução:

Entre 3 e 7 meses internou 3 vezes (febre, diarreia, desidratação) - intolerância ao leite. Perdeu muito peso.

Adaptação ao leite de soja - 1 ano e 7 meses começou a ganhar peso.

Antecedentes

Pais são primos

Paciente 3º numa prole de 3. 1º irmão falecido com 6 meses.

Exame físico - Usa óculos

Exame neural - Normal

AVALIAÇÃO FONOAUDIOLOGA

Data 28/03/84 (com 8 anos)

Não foram constatados problemas. Pedido de manutenção pela professora da classe.

SETOR DE PSICOLOGIA

Queixa principal - atraso e dificuldades para aprendizagem.

Frequentou pré-primário - bebia as tintas que eram para pintar.

Provocava e batia nas outras crianças.

Gestação - Tudo bem

Nascimento - nasceu no hospital de parto normal. A tia adotou-a com 1 dia de nascimento.

Desenvolvimento - Não foi amamentada, sugava bem o bico da mamadeira. Sentou com 8 meses, engatinhando com 10 meses. Andou com 2 anos e falou com 3 anos. Trocava as palavras e falava com muita saliva na boca até o ano passado.

Aos 3 meses teve infecção intestinal que durou até os 7 meses, quando começou tratamento. Foi internada mais ou menos 4 vezes neste período.

Teve sarampo aos 5 anos.

Faz xixi na cama até hoje, tomou Tofranil e melhorou. Atualmente não esta tomando.

Exames

Fez EEG 3 vezes. Acusou pequena lesão na parte esquerda do cérebro. Faz tratamento com neurologista. Tomou Gardenal 50g, toplexil, Neoleptil, Tofranil. Tomou os remédios durante 1 ano.

Sociabilidade

Até o maio de 1983 ela não sabia brincar, beliscava as outras crianças e agredia. Ficava atrás da mãe.

Escola

Esteve em escola especializada antes da APAE.

Já fez tratamento com psicólogos, agora se encontra mais sociável. Já se preocupa com os brinquedos, chama crianças para brincar. Para quieta no lugar, assiste filme na TV.

Relacionamento familiar:

Ela é carinhosa e gosta de carinho, tem ciúmes dos irmãos mais velhos.

O pai gosta muito dela.

Antecedentes familiares:

Mãe com atraso mental, duas tias com deficiência leve. Pai al-

cóolatra (nunca foi internado).

Bender e figura humana sem condições de avaliação por imaturidade motora.

O resultado do colúmbia foi: Idade Mental de 4 anos e 4 meses; QI 60.

Obs.: não sabe as cores (feito em 84)

Atraso de desenvolvimento

Apresenta lesão neurológica indicada pelo EEG.

Indicações terapêuticas

Classe da APAE, Terapia Psicomotora

12/11/85

Foram feitas observações e acompanhamento do desempenho e ELI encontrava-se na média para as crianças do seu grupo. Boa interação afetiva com os colegas e a relação afetiva aluno-professor é boa.

ELI não apresenta distúrbios de comportamento.

OBSERVAÇÕES FEITAS EM 1990

Relato da pedagoga:

Eu não posso ajudar muito porque trabalho com os profissionais e tenho pouco contato com as crianças.

Conta o caso da ELI e outra menina da sala da professora M.

"Um dia a mãe da MAR veio à escola muito brava e queria entrar com ela na Diretoria porque duas meninas haviam dito que haviam visto uma menina MAR pelada com um menino, um em cima do outro em uma sala. A MAR chegou em casa com medo de engravidar. Eu disse que isto era impossível de acontecer. Chamaram as crianças e a aluna da profª M. disse que não viu, mas a ELI sim. Quando perguntada ELI disse que também não vira. No dia do epi-

sódio ELI disse que tinha brigado com alguém.

Ao final do relato foram feitas algumas queixas à APAE:

Não há integração dos técnicos com os alunos, o que prejudica o aluno.

Não há uma seleção criteriosa das crianças para as classes. E o fato dos profissionais não serem fixos também prejudica os alunos.

Relato da terapeuta ocupacional, 1990

ELI: só a vejo no recreio. Este ano na classe, tenta ser mocinha; no recreio fala sobre os meninos - "ele quer me namorar" - Bonitinha, passando por mocinha. Um dia sumiu da classe, professora a procurou e ela estava no banheiro. Não sinto ela obediente, é rebelde, faz o que quer. Só a conheço no grupo, sempre se escondendo atrás de uma amiga; ela nunca "fez nada", não assume nada.

Vou desenvolver um programa com a mãe de ELI para desenvolver tarefas domésticas.

Relato do professor de educação física

Aluna - ELI

Quer sempre chamar a atenção dele, talvez por ele ser do sexo masculino. Quer sempre ser a melhor. Tem boa participação, faz tudo e não tem dificuldades. Tem necessidade de se sentir importante, de participar. Adora conversar com pessoas maiores.

Relato da assistente social

Sobre a família sei pouco porque o Serviço Social não faz um trabalho efetivo e por isso só tenho contato quando a criança tem algum problema, ex: falta. É uma criança dócil de comportamento bom. O pai dela compareceu a uma reunião e falou muito da

família. ELI é filha adotiva, sobrinha dos pais e é tratada como os outros filhos, mas os irmãos tem preconceito para com ela e os pais tentam evitar isto. ELI é muito apegada à mãe, porque esta tem paciência com ELI. O tempo que o pai está em casa ele também a trata bem. ELI faz todo o serviço da casa o que é de estranhar porque a mãe disse que ela não faz nada direito. Ex: lava o prato em cima mas não em baixo. Em relação a mãe o pai disse que ela meio triste ultimamente, com alguns problemas.

A imagem que o pai passou é muito bonita mas não convence. Não se sabe se a adoção foi bem trabalhada porque ELI sabe que é adotada.

Deve se saber se tudo que a família fala é real.

Relato da atual professora de ELI:

Ela apresenta muito desinteresse, diferente de um mongol que se interessa mas é incapaz. Deve se discutir se o que é dado à ELI lhe apraz porque há 3 anos ela faz isto. Talvez ela já esteja cansada e talvez por isso não saiba nem responder se gosta ou não. Ela não fala nunca eu quero, só faz por acaso. Não evolui, está estacionada.

Relato da professora de ELI de anos anteriores:

ELI tem um problema muito emocional. Um dia pediu que fizesse uma tarefa que sabia que ela era capaz de fazer e chegou a pensar que ELI gozava da cara da professora, porque era capaz. No outro dia ela se mostrara incapaz de fazer a mesma coisa.

Ela é muito simpática, agradável, conversa e é sabida. tinha dias que não fazia as atividades e embora fingisse não conseguir, fazia cara de cínica.

O pai sempre foi mais interessado que a mãe e relatou que os irmãos a chamam de burra, doente etc...

Falta algum elo para ela usar sua potencialidade. Trabalhamos sua auto-estima para ver se ela crescia. A professora não entendia tudo que ela falava e sempre que indagava o que ELI havia proferido obtinha um "nada" como resposta. Os vínculos dela cada ano tem sido com uma professora diferente e quando ela faz um vínculo com esta, isto é cortado.

Obs: A professora conviveu com a aluna em questão no nível 5 em 86.