



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**

Isabella Fraia Aziz Tsukamoto

**USO DE CONTOS MARAVILHOSOS COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Prof. Ricardo Radin Bueno

São Paulo
2023

ISABELLA FRAIA AZIZ TSUKAMOTO

**USO DE CONTOS MARAVILHOSOS COM CRIANÇAS E
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito
para obtenção de título de Bacharel em
Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo.

Orientador: Prof. Ricardo Radin Bueno

São Paulo
2023

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com o apoio de inúmeras pessoas. A todas agradeço imensamente.

Agradeço ao professor orientador Ricardo Radin Bueno, que além de me acompanhar nesses 12 meses de trabalho, já compartilhava comigo seus conhecimentos psicanalíticos nas aulas e na monitoria de Psicanálise. Obrigada por confiar em mim e pelas infinitas correções, incentivos e aconselhamentos.

À minha mãe, Patricia Fraia, por me mostrar todos os dias o poder da psicanálise, da escuta e da presença.

À minha irmã, Rafaella Fraia, por sempre estar ao meu lado, aguentando meus surtos com paciência e me fortalecendo, apesar de todas as dificuldades e desafios.

Ao meu pai, Rogério Tsukamoto, por me transmitir, desde pequena, a magia dos contos maravilhosos.

Aos professores do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica, pois sem seus ensinamentos esse TCC não seria possível.

Aos meus amigos pela compreensão das ausências, sumiços repentinos e mensagens não respondidas, mas também pelo acolhimento de todos os sentimentos ao longo desse percurso.

Ao Instituto Fazendo História, principalmente à Lara Naddeo, por me inspirar a fazer esse estudo.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral, são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem.

Cecília Meireles

RESUMO

A presente pesquisa se deu como um estudo qualitativo com uso associado do método psicanalítico que partiu da concepção de que a utilização de contos maravilhosos, tais como definidos por Vladimir Propp e trabalhados por Corso e Corso, através da literatura e cinematografia, são benéficos na simbolização de conflitos e dificuldades da infância e adolescência. Partindo da realidade opressora da marginalização e desvalorização de crianças e adolescentes em Serviços de Acolhimento Institucional (SAICA) no Brasil, buscou-se investigar estratégias de promoção de saúde mental voltadas para essa população através desses objetos culturais. Para tanto, as teorias de Sigmund Freud, Melanie Klein e Donald Winnicott serviram de base. A análise de um questionário direcionado a profissionais de SAICAs do município de São Paulo permitiu confirmar o efeito positivo do uso de contos maravilhosos, bem como a elaboração dos primeiros passos para a criação de uma cartilha informativa e educativa sobre o tema.

Palavras-chave: contos maravilhosos; psicanálise; ressignificação; fantasiar; brincar; serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes (SAICA);

ABSTRACT

The present research was conducted as a qualitative study with the associated use of psychoanalytic methodology, based on the conception that the utilization of folktales, as defined by Vladimir Propp and developed by Corso and Corso, through literature and cinematography, is beneficial for symbolizing conflicts and difficulties during childhood and adolescence. Starting from the oppressive reality of marginalization and underestimation of children and adolescents in institutional shelter services (SAICA) in Brazil, the objective was to investigate mental health promotion strategies, focused on this young population, using these cultural artifacts. Therefore, the theories of Sigmund Freud, Melanie Klein, and Donald Winnicott served as a foundation. The analysis of a questionnaire, directed at SAICA professionals in the municipality of São Paulo, confirmed the positive effect of using folktales, and allowed the initial steps towards creating an informative and educational booklet on the subject.

Keywords: folktales; psychoanalysis; symbolization; fantasy; play; institutional shelter services;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1. Encaminhamento em caso de violação de direitos: Tipo 1	42
Figura 2. Encaminhamento em caso de violação de direitos: Tipo 2	43

GRÁFICOS

Gráfico 1. Função no SAICA	46
Gráfico 2. Lido por elas <i>versus</i> para elas	54
Gráfico 3. Existência (atual ou passada) ou ausência do uso de contos através dos filmes	55
Gráfico 4. Frequência do uso dos contos através de filmes	55
Gráfico 5. Existência (atual ou passada) ou ausência do uso de contos através dos livros	57
Gráfico 6. Frequência do uso dos contos através de livros	58

QUADROS

Quadro 1. Atribuições e competências dos profissionais do SAICA	47
Quadro 2. Descrições da utilização: respostas obtidas na pergunta 13	50
Quadro 3. Contos maravilhosos utilizados via cinematografia citados pelos profissionais	56
Quadro 4. Contos maravilhosos utilizados via literatura citados pelos profissionais	58
Quadro 5. Esboço da cartilha: contos maravilhosos e algumas temáticas abordadas	60
Quadro 6. Conversas após a atividade: respostas obtidas na pergunta 14	74
Quadro 7. Auxílio na elaboração de conflitos: respostas obtidas na pergunta 15	76

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 DEFINIÇÃO E ORIGEM.....	16
1.2 SOBREVIVÊNCIA E ATEMPORALIDADE DOS CONTOS DE FADAS.....	19
1.3 DOS CONTOS MARAVILHOSOS ÀS ANIMAÇÕES.....	20
1.4 BENEFÍCIOS DAS HISTÓRIAS NOS CONTOS.....	23
1.5 TEORIAS FREUDIANAS: TRAUMA-SEDUÇÃO E TEORIA DA FANTASIA.....	25
1.6 O BRINCAR E O FANTASIAR: KLEIN E WINNICOTT.....	30
1.7 A FANTASIA DA MADRASTA MÁ.....	37
1.8 VÍNCULOS E DESAMPARO.....	39
1.9 ENCAMINHAMENTO EM CASOS DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS.....	41
2. OBJETIVOS	43
3. MÉTODO	43
4. RESULTADOS	45
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	46
4.2 DESCRIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DOS CONTOS MARAVILHOSOS.....	50
4.2.1 Lido por elas <i>versus</i> para elas.....	54
4.3 FILMES E LIVROS DE CONTOS MARAVILHOSOS.....	54
4.3.1 Cinderela.....	61
4.3.2 Divertida Mente.....	65
4.4 PÓS-ATIVIDADE.....	73
4.5 AUXÍLIO NA ELABORAÇÃO DE CONFLITOS.....	75
5. CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FILMOGRÁFICAS	80
ANEXO A: RASCUNHO DO QUESTIONÁRIO	86
ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	88

1. INTRODUÇÃO

Intervenções bem-sucedidas na área de saúde mental e desenvolvimento psíquico com crianças e adolescentes em situação de violação de direitos devem obrigatoriamente ser baseadas em material fundamentado na realidade da prática corrente entre profissionais em contato direto com a população. A definição de “violação de direitos” encontrada no documento “Violação dos Direitos da Criança e do Adolescente” da Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal é:

toda e qualquer situação que ameace ou viole os direitos da criança ou do adolescente, em decorrência da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, ou até mesmo em face do seu próprio comportamento. Abandono, negligência, conflitos familiares, convivência com pessoas que fazem uso abusivo de álcool e outras drogas, além de todas as formas de violência (física, sexual e psicológica), configuram violação de direitos infantojuvenis. (BRASIL, 2013, p. 01)

Neste documento, também é possível encontrar algumas características de cada tipo de violência: física, sexual, psicológica e negligência. Na violência física, tem-se o uso deliberado da força física ou do poder de uma autoridade usado em uma relação de superioridade – que acabe causando sofrimento físico na criança ou no adolescente –, portanto, é baseado na desigualdade entre criança e adulto e no poder disciplinador do segundo. Já por violência sexual compreende-se como todo ato, jogo ou relação sexual que tem como objetivo estimular sexualmente a criança ou o adolescente, ou obter uma estimulação sexual, para si ou outro, através deles, com ou sem contato e/ou força física. A violência psicológica, geralmente associada a outros tipos de violência, é caracterizada como a “interferência negativa do adulto sobre a criança ou adolescente mediante um padrão de comportamento destrutivo” (BRASIL, 2013, p. 2). Por fim, a negligência diz respeito aos atos de omissão, representando uma falha do adulto em realizar suas tarefas em relação a crianças e adolescentes, como deveres de supervisão, alimentação e proteção. Porém, muitos casos estão relacionados a múltiplas violações, não apenas aos direitos da criança e do adolescente, mas também aos da família, considerando o aspecto transgeracional.

O acolhimento é uma medida de proteção prevista no estatuto da criança e do adolescente para casos de violação ou ameaça dos direitos das crianças e adolescentes. Existem diferentes modalidades de serviços de acolhimento, que podem ser: abrigos institucionais, casas lares ou famílias acolhedoras.

Irene Rizzini (2004), ao retratar o contexto brasileiro quanto à questão da institucionalização das crianças – mais especificamente no livro “A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente” –, relata que as crianças

nascidas no século XIX e XX, quando “nasciam em situação de pobreza e/ou em famílias com dificuldades de criar seus filhos tinham um destino quase certo quando buscavam apoio do Estado: o de serem encaminhadas para instituições como se fossem órfãs ou abandonadas.” (RIZZINI, 2004, p. 13). Desde meados de 1900, a internação de crianças e adolescentes em grandes instituições fechadas, denominadas até a década de 1980 de “internatos de menores” ou “orfanatos”, eram pontuadas juridicamente como “último recurso” a ser adotado, instituindo “no Brasil uma verdadeira ‘cultura da institucionalização’” (PILOTTI; RIZZINI, 1995, apud RIZZINI, 2004, p. 14).

Teoricamente, tal prática mudaria e cairia em desuso com a aprovação do ECA¹, o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, porém, segundo a autora, “a cultura resiste em ser alterada” (RIZZINI, 2004, p. 14), persistindo resquícios de intervenção e metodologias de caráter assistencialista e asilar, principalmente porque as demandas que acarretaram no aumento de número de crianças institucionalizadas nos séculos XIX e XX “não foram devidamente enfrentadas ao nível das políticas públicas” (RIZZINI, 2004, p. 14). Atualmente, não se fala mais em “internação de menores abandonados e delinquentes”, nem em “abrigo de crianças e adolescentes em situação de risco (...) respeitando seu direito à convivência familiar e comunitária” (RIZZINI, 2004, p. 14) e sim em “acolhimento institucional”.

O artigo nº 23 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 26), ao falar do direito à convivência familiar e comunitária, informa que “a falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar”. Contudo, a realidade não se apresenta dessa forma: a maioria das crianças e adolescentes acolhidos é de famílias pobres (GOMES, 2014, p. 11). Além disso, o “Estudo de Atendimento nos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes”, realizado em setembro de 2018, pela Coordenação do Observatório da Vigilância Socioassistencial (COVS) da Prefeitura de São Paulo aponta que:

exceto nos SAICAS que atendem crianças de 0 a 6 anos em que o total de brancos é igual ao de não branco somados, nas outras modalidades de serviço há predominância de negros (pretos e pardos), entre os Regulares são 68,6% e nos de Apoio 82,3% (SÃO PAULO, 2018, p. 7).

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, é o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e trouxe o caminho para se concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito das Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária ressalta que o perfil das crianças abrigadas em instituições não vai ao encontro dos desejos da sociedade (crianças brancas, de até dois anos e do sexo feminino), já que a população abrigada é em sua maioria do sexo masculino, afrodescendente e mais velha (entre 7 e 15 anos – 61,3%) (PNCFC, 2006). Uma pesquisa feita por Weber (1996 apud CAMARGO, 2005) sobre a cultura da adoção atuante na sociedade brasileira categoriza as crianças como adotáveis e não-adotáveis. O perfil das crianças que mais interessa aos casais (76%) corresponde àquelas cujo estado de saúde é avaliado como saudável, sendo que a preferência aponta para as recém-nascidas, ou seja, 69% dos bebês que têm até 3 meses de idade, sendo que 60% são do sexo feminino e 64% são de pele clara (crianças brancas). Do outro lado desta estatística, estão as crianças que despertam menos interesse nos postulantes à adoção; são, portanto, as que configuram o quadro das não-adotáveis: 16,66% são adotadas com a idade média de 2 anos; 36% das crianças são de cor negra ou parda; e 23,15% são adotadas mediante a presença de alguma deficiência ou problema de saúde.

Outro dado relevante é que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estima que das 45.531 crianças (e adolescentes) em centros de acolhimento em todo o país, apenas 5.469 estão aptas à adoção. Tais números apontam para a situação paradoxal de crianças e adolescentes abrigados, que não são adotáveis por possuir família e vínculos com seus familiares, mas, ao mesmo tempo, estão judicialmente privados desse contato com a família (MACHADO; FERREIRA; SERON, 2015). Crianças e adolescentes brasileiros, primeiramente, vitimados por questões sócio-econômicas advindas de uma política nacional – que, historicamente, vem sendo responsável pelo crescimento de desigualdades de toda ordem –, são também vítimas de um processo de estigmatização, marginalização e exclusão, quando são alijados do direito à família por consequência de uma cultura de adoção que privilegia crianças recém-nascidas em detrimento de crianças mais velhas e/ou adolescentes.

A partir dessas afirmações, é possível concluir que este estudo existe em um contexto no qual há um recorte populacional econômico e étnico dentro desses serviços de acolhimento e, por consequência, opera obrigatoriamente em um contexto de enorme desvalorização e marginalização da população atendida. Além disso, essa população se depara com conflitos para além dos típicos esperados no desenvolvimento psíquico humano: são conflitos atípicos de inúmeros desamparos, violências, lutos e perdas, surgidos pela situação de adoção e acolhimento institucional. Dessa forma, torna-se necessário pensar em estratégias de elaboração, simbolização e promoção da saúde mental na população atendida.

No caso do presente estudo, foca-se no uso metódico de contos maravilhosos com crianças e adolescentes.

A escolha por esse tema foi em grande parte influenciada pelo estágio na disciplina “Estágio Básico I”, matéria obrigatória proposta no terceiro ano da Faculdade de Psicologia na PUC-SP, realizada no Instituto Fazendo História (IFH). Fundado em 2005, o Instituto (IFH, 2018) tem a missão de colaborar com o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, de modo a fortalecer a apropriação e transformação de suas histórias a partir de uma compreensão de que eles têm o direito de se desenvolver plenamente, em família e na comunidade. Assim, o Instituto Fazendo História tem como valores: "compromisso com crianças e adolescentes, direito às histórias de vida, franqueza nas relações, compartilhar nosso conhecimento, trabalho voluntário qualificado".

O Instituto Fazendo História contém um serviço de acolhimento de Famílias Acolhedoras e cinco programas: Apadrinhamento Afetivo, Grupo Nós, Fazendo Minha História, Formação e Com Tato.

O programa Apadrinhamento Afetivo fortalece, de forma individualizada, a convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes em acolhimento (entre 10 e 17 anos de idade), com vínculos familiares fragilizados ou rompidos, que possuem chances remotas de adoção ou de reintegração familiar, portanto, de perspectiva de longa permanência no serviço. Assim, esse programa propicia uma oportunidade de suporte e vínculo afetivo estável para além daqueles construídos dentro da instituição, a partir dos padrinhos ou madrinhas, promovendo um sentimento reparador, trazido pelo carinho e pelo cuidado, uma participação ativa na comunidade e um fortalecimento para a construção de uma vida autônoma. Dessa forma, o IFH prepara, seleciona e acompanha padrinhos e madrinhas em sua relação com seus afilhados(as), em parceria com os serviços de acolhimento, enquanto as crianças e adolescentes também são preparadas para depois haver um processo de aproximação e pareamento, para então iniciar a convivência individual entre adulto e criança/adolescente. Os padrinhos e madrinhas estão com seus afilhados(as) com frequência, dentro e fora do serviço de acolhimento, e acompanham de perto as conquistas do dia-a-dia, as datas festivas, as dificuldades escolares ou afetivas, a conquista de autonomia. Tornam-se referências afetivas que colaboram com o desenvolvimento da criança ou adolescente e se comprometem com isso por um longo período de tempo, portanto, são relações de longo prazo ou para a vida toda.

O Grupo Nós acompanha e facilita o processo de saída dos serviços de acolhimento e transição de jovens em acolhimento para a vida adulta, autônoma e inserida na comunidade,

dado que, ao atingir 18 anos, esse jovem é considerado adulto pela lei. No caso de quem precisou de acolhimento e não teve (ou não tem) o suporte de uma família, construir estratégias que garantam apoio na transição para a vida adulta se faz ainda mais necessário. Dessa forma, o IFH trabalha desenvolvendo projetos singulares junto aos jovens em quatro eixos: trabalho, moradia, dinheiro e cidadania. Esse programa acontece em grupos fechados – acompanhamento individual e em grupo de jovens selecionados previamente – e em grupos abertos/plantão – uma estratégia acessível para todo jovem entre 15 e 21 anos que deseja pensar o seu projeto de vida e se preparar para uma vida autônoma.

O Programa Fazendo Minha História tem como objetivo geral garantir meios de expressão para que cada criança ou adolescente que está em um serviço de acolhimento conheça e se aproprie de sua história passada e presente. O trabalho foi motivado pela necessidade de registrar e trabalhar as histórias de vida das crianças e adolescentes acolhidos, que, muitas vezes, se perdem no dia a dia das instituições. Parte-se da noção de que toda criança tem uma origem, pertence a uma família, a um grupo social e cultural, e tem uma história única, que lhe pertence. Assim, o conhecimento, a possibilidade de atribuir outros significados e de compreender sua história são fundamentais para um desenvolvimento psíquico saudável de cada pessoa. Os objetivos específicos do programa são: que as crianças e adolescentes leiam mais e com prazer; que as crianças e adolescentes reconheçam o valor e registrem suas histórias de vida; e que os adultos de referência conversem afetivamente com as crianças e adolescentes sobre suas histórias de vida. As principais estratégias do projeto são: a implantação de uma biblioteca de qualidade; a formação de profissionais dos serviços e de voluntários sobre os princípios e metodologias utilizadas; encontros semestrais com as famílias; encontros semanais com as crianças e adolescentes; e reuniões de discussão de casos entre as equipes do serviço e do projeto. Dessa maneira, o Instituto forma, seleciona e acompanha voluntários (pessoas comuns) ou profissionais da área para que construam vínculos afetivos com as crianças e adolescentes. A dupla criança-adulto se aproxima afetivamente através da mediação de leitura (que vira uma grande aliada): oferece recursos para os meninos e meninas elaborarem suas vivências; desperta conversas; e incentiva a construção do álbum, inicialmente em branco, de histórias, contendo relatos, depoimentos, fotos e desenhos que fazem parte de suas vidas. Esse álbum, elaborado em parceria com os colaboradores, pertence à criança ou adolescente e irá acompanhá-lo por onde for, tornando-se uma forma de registro e preservação de sua história de vida, com informações importantes sobre sua família, seu tempo no serviço de acolhimento, seus amigos, sua escola, suas perspectivas e sonhos para o futuro. Ademais, o vínculo e convívio, baseado no respeito e

afeto, entre o colaborador e a criança ou adolescente, é uma das principais estratégias e a maior fonte de resultados do Fazendo Minha História, pois possibilita momentos de troca e aprendizado sobre si mesmos. É essencial que seja uma boa experiência e que não haja a sensação de ruptura ou abandono neste vínculo. A atuação tem duração de no mínimo um ano e cada voluntário trabalha com duas crianças e adolescentes, durante uma hora por semana com cada uma, prazo esse que garante que, como todas as experiências da vida, essa também tenha um começo, meio e fim.

O programa Formação oferece formação e supervisão para profissionais de serviços de acolhimento. O objetivo do programa é construir, junto às equipes, um espaço de reflexão acerca de sua prática, aliando conhecimento teórico, atividades experienciais e ampliação do repertório cultural, buscando, assim, a formação de profissionais reflexivos e ativos, com uma visão integrada da realidade. O IFH acredita que abrir a roda para conversar sobre as dificuldades e potências do cotidiano é fundamental para formar profissionais seguros, corajosos, afetivos e acolhedores. O site coloca uma citação de Paulo Freire (1991) "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Entre 2007 e 2018, foram mais de 50 oficinas realizadas de forma 100% gratuita e outras tantas sob demanda. Cada oficina tem duração de cinco horas e capacidade para 40 participantes, sendo dois profissionais por instituição. Com a participação de especialistas, a fim de introduzir questões teóricas e aprofundar o conceito de cada tema, são promovidos debates em pequenos grupos, possibilitando a troca de experiências e vivências entre os profissionais.

O programa Com Tato oferece, gratuitamente, a crianças e adolescentes com vivência de acolhimento, psicoterapia individual e familiar. Os psicoterapeutas voluntários são cuidadosamente selecionados e contam com aprimoramento constante – em supervisões clínicas com profissionais experientes e na troca de conhecimento entre os terapeutas do programa –, atuando inseridos no sistema de garantia de direitos à criança e ao adolescente, cultivando uma relação estreita com técnicos dos serviços de acolhimento, das varas da infância e da juventude e com as famílias. Apesar de a parceria ser firmada com o serviço de acolhimento, o compromisso do terapeuta é com o paciente, portanto, a psicoterapia pode prosseguir caso a criança ou adolescente seja transferido de serviço, retorne para sua família, ou seja, adotado. A duração da psicoterapia não é preestabelecida, o terapeuta estará disponível pelo tempo que o paciente desejar e precisar.

O Instituto relata a importância do atendimento psicológico:

A ameaça ou a violação de direitos fundamentais de crianças e adolescentes podem levar à necessidade de acolhimento. Para alguns, lidar com o sofrimento gerado pelo afastamento da família produz um adoecimento que exige um acompanhamento psicológico. Entre estes, observam-se sintomas que incluem baixa auto-estima, alterações de sono ou de apetite, doenças psicossomáticas, depressão, dificuldades de aprendizagem, uso abusivo de drogas e, principalmente, dificuldades de construir novos vínculos afetivos, fundamentais para a constituição de um sujeito autônomo, saudável. Muitas vezes, crianças e adolescentes com vivências de rupturas de vínculos significativos podem perder a possibilidade de sonhar e de construir um projeto de futuro. Um processo psicoterapêutico bem conduzido, com um profissional qualificado, pelo tempo que for necessário, ajuda a conhecer, questionar e dar um novo significado às próprias histórias (IFH, 2016).

Quanto à modalidade de acolhimento denominada “Famílias Acolhedoras”, trata-se de um serviço de acolhimento para crianças de 0 a 6 anos, em famílias voluntárias formadas e supervisionadas, até sua reintegração familiar ou adoção. É uma política pública que garante o direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes separados de suas famílias. Nessa modalidade de acolhimento, crianças e adolescentes são encaminhados para famílias devidamente cadastradas, selecionadas e formadas para esta função, que recebem em suas casas as crianças que precisam de acolhimento temporário e provisório – até que possam retornar para suas famílias de origem ou, quando isso não é possível, sejam encaminhadas para adoção. No Instituto, o Famílias Acolhedoras foi idealizado para acolher bebês e crianças pequenas por compreender que os primeiros anos de vida são fundamentais no desenvolvimento humano. Atualmente, o Instituto Fazendo História desenvolve esse serviço em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo e, a Vara da Infância e Juventude Fórum - João Mendes.

O interesse em iniciar esta pesquisa veio de minha experiência em Estágio Básico, disciplina do terceiro ano da formação em Psicologia na PUC. Essa foi fundamental para instigar em mim o desejo de estudar sobre a importância do brincar, do fantasiar e da literatura no processo de construção do mundo interno, bem como na formulação e significação da própria história e dos próprios embates – considerando que eram reflexões trazidas nos encontros observados nos diferentes programas do Instituto.

Logo na primeira reunião com uma assistente técnica do Instituto, um questionamento foi levantado: “Você possui algum conhecimento sobre a origem e os motivos por trás do seu nome?”. Essa pergunta instigadora cumpriu o propósito de mostrar como as possibilidades que eu, Isabella, tenho de me apresentar se contrapõem à realidade de muitas crianças e adolescentes em situação de acolhimento. Muitos não sabem nada para além do próprio nome, não conseguem contar suas histórias e nem de onde vêm. Em um mundo onde tudo é padronizado e a individualidade é apagada, o reconhecimento de nós mesmos marca e dá

relevância a nossa existência. Portanto, o poder narrar, elaborar, fantasiar e brincar é de suma importância. E, assim, iniciou-se minha trajetória de sensibilização e encantamento com o trabalho voltado a essa população, que prossegue até hoje.

Espero, por meio desta pesquisa, representar adequadamente os desafios dos Serviços de Acolhimento e apresentar um material que auxilie os profissionais em seu trabalho cotidiano, que tanto significa para mim.

1.1 DEFINIÇÃO E ORIGEM

No livro “Fadas no Divã” de Diane Corso e Mário Corso, os autores convergem sua noção de conto de fadas com a denominação de conto maravilhoso proposto por Vladimir Propp, no qual deve, incontestavelmente e de forma onipresente, conter um elemento fantástico, extraordinário, encantador nessas histórias (CORSO; CORSO, 2006, p. 27). A segunda função desse elemento mágico "presente enquanto maravilhoso nessas narrativas" (CORSO; CORSO, 2006, p. 27) é garantir que

se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes. Assim fazendo, os argumentos da razão e da coerência já são barrados na porta, e a festa pode começar sem suas incômodas presenças, bastando pronunciar as palavras mágicas. Era uma vez... como uma senha de entrada (CORSO; CORSO, 2006, p. 27).

Expandindo a noção de maravilhoso, o filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov – *Introduction à la littérature fantastique* (1970) – considera que trata-se de um gênero literário no qual a presença do elemento sobrenatural não provoca surpresa nos personagens e nos leitores implícitos (AMORIM; MORAIS, 2022, p. 2). Esse elemento sem explicação racional é naturalizado, aceito inquestionavelmente e integrado à realidade. O maravilhoso pode ser identificado através de seres (fadas, vampiros, homens invisíveis, bruxas, entre outros), objetos (varinhas mágicas, poções, máquinas) e acontecimentos (transformações, aparições, viagens) (VOLOBUEF, 1993, p. 99 apud AMORIM; MORAIS, 2022, p. 2).

Relaciona-se geralmente o gênero maravilhoso ao do conto de fadas; de fato, o conto de fadas não é senão uma das variedades do maravilhoso e os acontecimentos sobrenaturais aí não provocam qualquer surpresa: nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas (para citar apenas alguns elementos dos contos de Perrault). O que distingue o conto de fadas é uma certa escritura, não o estatuto do sobrenatural. (TODOROV, 1975, p. 60)

Além disso, o maravilhoso diferencia-se de outros dois gêneros vizinhos: o fantástico e o estranho. O primeiro pode ser caracterizado por uma hesitação – condição constitutiva para a existência do fantástico – entre uma explicação natural e sobrenatural dos fenômenos

que ocorrem ao longo da narrativa, a qual pode ou não ser experienciada pela personagem. Quanto à postura adotada pelo leitor neste gênero: deve descartar “tanto a interpretação alegórica como a interpretação poética” (TODOROV, 2004, p. 39 apud GAMA-KHALIL, 2019).

Já o segundo, relaciona-se ao entendimento de que tal fenômeno é invenção da imaginação ou ilusão dos sentidos, buscando explicá-lo pela lógica da razão, sem fazer com que a narrativa perca seu aspecto inquietante. De maneira frequente, mas não exclusiva, o estranho suscita o medo e se realiza por ele. Ademais, um dos suportes elencados por Todorov para embasar sua noção de estranho foram os estudos de Sigmund Freud, todavia, com discrepâncias (GAMA-KHALIL, 2019). Para o psicanalista, *unheimlich* (estranho ou infamiliar) é uma espécie de *heimlich* (familiar) – palavra desenvolvida segundo uma ambivalência, uma ambigüidade –, portanto, é um tipo de familiar que acontece “quando as fronteiras entre fantasia e realidade são apagadas, quando algo real, considerado como fantástico, surge diante de nós” (FREUD, 1919, p. 74).

O infamiliar da ficção – da fantasia, da criação literária – merece, de fato, uma consideração à parte. Ele é, sobretudo, muito mais rico do que o infamiliar das vivências. Ele não só o abrange na sua totalidade, como é também aquele que não aparece sob as condições do vivido. O antagonismo entre recalcado e superado não pode ser transposto para o infamiliar da criação literária sem uma profunda modificação, uma vez que o reino da fantasia tem como pressuposto de sua legitimação o fato de que seu conteúdo foi dispensado da prova de realidade. O resultado paradoxal que ressoa aqui é que na criação literária não é infamiliar muito daquilo que o seria se ocorresse na vida e que na criação literária existem muitas possibilidades de atingir efeitos do infamiliar que não se aplicam à vida. Dentre as muitas liberdades do escritor, há também aquela de poder escolher, de acordo com sua preferência, seu modo de figurar o mundo, seja fazendo-o concordar com a realidade por nós conhecida, seja, de certo modo, afastando-se dela. De toda forma, nós o seguimos. O mundo dos contos maravilhosos, por exemplo, desde sempre abandonou o fundamento da realidade e se declarou aberto para aceitar as crenças animistas. A realização de desejos, as forças misteriosas, a onipotência do pensamento, a vivificação dos inanimados, muito comuns nesses contos, podem aqui não expressar nenhum efeito do infamiliar; pois, para o surgimento de tal sentimento, conforme vimos, é exigido um conflito de julgamento, caso a superação do que deixa de ser digno de crença não seja realmente possível, uma questão que, por meio dos pressupostos do mundo dos contos maravilhosos, foi, no geral, afastada do caminho. Desse modo, os contos maravilhosos, que nos oferecem a maioria dos exemplos que contradizem nossa solução para o problema do infamiliar, concretizam, no primeiro dos casos mencionados, a ideia de que, no reino da ficção, muita coisa que seria infamiliar, caso sucedesse na vida, ali não o é. (FREUD, 1919, p. 79)

Fica clara uma nova característica do infamiliar – inquietante ou estranho, dependendo da tradução – freudiano: o conflito de julgamentos. Porém, essa hesitação se aproximaria mais do gênero fantástico todoroviano do que do gênero estranho propriamente dito.

Sintetizando os três gêneros, Todorov diz:

O fantástico (...) dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da 'realidade', tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico. Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso. (TODOROV, 2012, p.47-48 apud ANDRADE, 2014, p.12-13)

Também no âmbito da caracterização, Diane Corso e Mário Corso assemelham os contos de fadas aos mitos por "não possuírem propriamente um sentido, são sim estruturas que permitem gerar sentidos, por isso toda a interpretação será sempre parcial. Os contos são formados como imagens de um caleidoscópio, o que muda são as posições dos elementos" (CORSO; CORSO, 2006, p. 28).

Quanto à origem destes, há grande debate e ausência de consenso, porém, não eram destinados ao público e ao universo infantil (CORSO; CORSO, 2006, p. 25). Sabe-se que os contos de fadas faziam parte da tradição oral e eram transmitidos em sua maioria por contadores de histórias, e as histórias envolviam cenas de adultério, canibalismo, incesto, mortes hediondas, entre outros (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009).

Os contos de fadas se deslocaram do mundo adulto para o âmbito infantil por alguns motivos e atravessamentos, sendo alguns deles: a "descoberta da infância" (ARIÉS, 1981, p. 11 apud SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009), a separação dos espaços de produção do espaço familiar e a consequente exclusão das crianças do mundo laboratorial com a Revolução Industrial no século XVIII (CORSO; CORSO, 2006, p. 16). Outro motivo é o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito com uma "subjetividade diferenciada da dos adultos", a partir dos ideais iluministas e novos códigos civis suscitados advindos das revoluções burguesas. Dessa forma, passaram a sofrer modificações "no sentido de contemplarem as necessidades das crianças, bem como de sua vida imaginária" (SCHNEIDER; TOROSSIAN, 2009, p. 134).

Em outras palavras, as modernas adaptações e versões realizadas no século XIX das narrativas tradicionais, bem como a infantilização destas, são concomitantes à invenção da concepção de infância, ao reconhecimento de uma "psicologia infantil", e são destinados à "criança da família nuclear" (CORSO; CORSO, 2006, p. 16-17). Além disso, a partir da modernidade, os produtos culturais oferecidos para adultos e crianças foram se diferenciando, delimitando-se cada vez mais por faixas etárias e públicos-alvo bem definidos com demandas pedagógicas e mercadológicas distintas: "Graças a isso, o grau de especialização da cultura

produzida para a infância tornou-se algo a ser estabelecido com precisão" (CORSO; CORSO, 2006, p. 26).

Embora a origem dos contos de fadas não pode ser datada com precisão e unanimidade, eles permanecem através do tempo, adquirindo um aspecto atemporal.

1.2 SOBREVIVÊNCIA E ATEMPORALIDADE DOS CONTOS DE FADAS

Maria Rita Kehl (2006) relata que, como mencionado pelos autores do livro "Fadas no Divã", há uma indiferença frente ao período ou à época da qual certa história provém por parte do ouvinte infantil, seja ela contemporânea ou antiga. Segundo ela,

os contos que aparentemente não correspondem a questões do mundo atual interessam à criança, sempre aberta a todas as possibilidades da existência e capaz de identificar-se com as personagens mais bizarras e as narrativas mais extravagantes. Como a criança ainda não delimitou as fronteiras entre o existente e o imaginoso, entre o verdadeiro e o verossímil (fronteiras estabelecidas, em parte, pelo recalque das representações inconscientes), todas as possibilidades da linguagem lhe interessam para compor o repertório imaginário de que ela necessita para abordar os enigmas do mundo e do desejo. (KEHL, 2006, p. 17)

De acordo com as propostas do psicanalista austríaco Bruno Bettelheim, os contos de fada sobrevivem ao longo da história, mesmo nas gerações dos computadores, videogames e jogos de RPG, por conta de sua capacidade de auxiliar na simbolização e resolução de "conflitos psíquicos inconscientes que ainda dizem respeito às crianças de hoje" (KEHL, 2006, p. 16).

Dessa forma, apesar da tradição oral ter cedido espaço para o atual império das imagens, devido à modificação dos meios de comunicação das histórias, as narrativas orais não perderam força (KEHL, 2006, p. 16). Isso significa que mesmo os sons, silêncios, entonação e a capacidade dramática apresentada pelos bons contadores de história tendo sido substituídos por habilidades narrativas dos estúdios de cinema, de televisão e ilustradores, as histórias perduraram nos novos meios e continuam evocando as mesmas emoções (CORSO; CORSO, 2006, p. 27). É por esse motivo que os autores do livro "Fadas no Divã" têm o propósito de "encontrar velhas tramas mesmo que estejam vestindo novos trajes", seguindo "os rastros daquelas que se preservaram de formas menos vistosas, assim como tentaremos detectar a existência de novidades na terra da fantasia" (CORSO; CORSO, 2006, p. 27).

Além disso, da mesma forma que Claude Lévi-Strauss se refere aos mitos, os autores do livro se referem aos contos de fadas. Segundo o antropólogo, não há uma única versão original que deve ser priorizada, pois todas as versões fazem parte do mito. Citando Diana e Mário:

embora devamos reconhecer que o conto maravilhoso sofre transformações históricas, inclusive alguns contos passaram por modificações de tal monta que resta perguntarmos se dizem o mesmo que diziam antes, podemos supor que, se eles sobrevivem, é porque nos tocam de determinada forma e que provavelmente algo foi preservado de seu arranjo inicial. Caso contrário, teriam perdido a força, o encanto e cairiam no esquecimento (CORSO; CORSO, 2006, p. 28).

Esses autores consideram ser reducionista a ideia de que o acervo de contos de fadas coletado por folcloristas é concebido como uma "coleção de narrativas composta de histórias fechadas em si", pois

as histórias que conhecemos hoje são uma parte preservada de um acervo muito mais rico. Em seus primórdios, elas eram um sistema lógico em que várias histórias poderiam ser combinadas. Por isso, melhor seria compreendê-las como um gigantesco baralho de cartas que permitia um sem-número de arranjos, dentro de certos tipos de seqüência lógica, mas conservando uma plasticidade em que vários elementos podem ser mudados e certos sentidos, preservados (CORSO; CORSO, 2006, p. 27-28).

Ademais, a partir dessa indagação de manter a abertura, diversidade e plasticidade das narrativas e do questionamento proposto pelos autores (2006, p. 28) de que "se fôssemos considerar uma história enquanto um todo, teríamos de eleger uma versão, mas qual seria a melhor fonte?", torna-se importante fazer ressalvas sobre estudos nesse âmbito. Nota-se essencial pontuar que "é ingênua a pretensão de se propor uma única chave de entendimento para as histórias, uma vez que as crianças sabem utilizar os contos à sua maneira e segundo suas necessidades" (KEHL, 2006, p. 16 apud CORSO; CORSO). Isto é, uma mesma história pode ser contada e retomada inúmeras vezes, inseridas em diferentes reflexões e momentos, principalmente porque nem todos são tocados e sensibilizados pelos mesmos contos, da mesma forma, nos mesmos planos, "afinal, contos que nunca foram esquecidos e provocaram horror e fascínio em uns passam despercebidos para outros" (CORSO; CORSO, 2006, p. 28). Portanto, a questão não é estereotipar, não é dar conta de todos e nem se fechar em uma única possibilidade – como poderia se pensar que isso seria um perigo para esta pesquisa –, e sim abrir o diálogo e ampliar as possibilidades de se olhar para os contos de fadas.

1.3 DOS CONTOS MARAVILHOSOS ÀS ANIMAÇÕES

Estendendo as postulações de Tzvetan Todorov, Celisa Carolina Marinho (2009) propõe que o gênero maravilhoso pode se manifestar tanto na literatura quanto no cinema. Citando-a:

a inspiração em Todorov - situando o maravilhoso como gênero literário foi o ponto de partida para que pudéssemos ampliar essa noção para gênero narrativo, com base em uma leitura comparativa entre a capacidade de narrar histórias nos seus variados substratos, abrigadas sob o manto do maravilhoso. (MARINHO, 2009, p.12-13 apud AMORIM; MORAIS, 2022, p. 3)

Para além da caracterização específica e própria do gênero narrativo maravilhoso pela presença do elemento sobrenatural, Inessa Rosa de Amorim e Guilherme de Moraes (2022, p.3) apontam para a “narratividade das funções das personagens, segundo Propp (2010), a qual remonta a antigos rituais de iniciação (partida-testes-retorno)”. O acadêmico estruturalista analisou cerca de 100 contos russos e identificou a existência de trinta e uma funções, presentes nas ações dos personagens, que formam o esqueleto da narrativa. Na fórmula proppiana, que representa o esquema de composição, as funções “são representadas por um signo e por um substantivo que se referem à ação feita pelo personagem” (AMORIM; MORAIS, 2022), como por exemplo, γ – proibição; β^1 – afastamento; ζ – informação. Além disso, para Propp, existem sete esferas de personagens dos contos maravilhosos: (1) herói, (2) falso-herói, (3) antagonista, (4) mandante, (5) auxiliar, (6) doador e (7) a princesa (e seu pai). A partir das estruturas identificadas e sistematizadas pelo pesquisador em *Morfologia do Conto Maravilhoso* (2009), é possível analisar as narrativas maravilhosas encontradas nos contos literários, assim como em outras mídias. Isso decorre do fato de que, apesar de o texto cinematográfico dizer respeito a um tipo diferente de suporte e estar inscrito em um sistema de signos diferente, a estrutura similar característica do maravilhoso está presente em ambos os campos.

O gênero narrativo maravilhoso atravessou séculos e adaptou-se a diferentes contextos sociais e culturais, e, de acordo com Marinho (2009), ganhou amplitude ao se abrir e adequar a outras formas de representação. Segundo a autora (2009), a arte cinematográfica se apropria de elementos do maravilhoso, de um modo geral, para criar universos, e também adapta histórias maravilhosas (contos de fadas, romances de fantasia). De forma comum, utiliza técnicas como efeitos especiais para evocar e evidenciar esse gênero. No caso do cinema maravilhoso, algumas categorias seriam: ficção científica (Jogos Vorazes), fantasia (Harry Potter, Percy Jackson), aventura (Indiana Jones), super-heróis (Mulher Maravilha, Homem Aranha) e as animações – independentemente se são adaptações diretas ou não de contos.

O cinema classificado como ficção científica, o cinema de fantasia, o cinema de animação e algumas vezes o cinema de aventura ou ação vão rerepresentar o maravilhoso sob uma nova luz. Recursos de linguagem, como os efeitos especiais, ajudam na construção de outras modalidades de maravilhoso, apoiado pelo resgate da mesma estrutura presente nos contos do gênero e nos mitos. Ou seja, o que se conta e se mostra é a saga de heróis deixando seu lugar de origem, vencendo obstáculos, realizando feitos extraordinários com a cumplicidade de ajudantes e objetos mágicos e encontrando, no desfecho, a redenção através do encontro amoroso. (MARINHO, 2009, p. 100-101)

Mais especificamente sobre as adaptações contemporâneas, as primeiras animações dos estúdios Walt Disney – Branca de Neve e os Sete Anões (1937), Pinóquio (1940), Cinderela (1950) – eram adaptações de contos de fadas clássicos propriamente ditos. Amorim e Morais (2022) utilizam duas terminologias para referir-se a esses filmes. A primeira é de Malarte-Feldman (2008), afirmando que esses podem ser considerados duplicações ao perpetuar as histórias, apesar das mudanças ocorridas decorrentes do próprio movimento adaptativo: “embora as adaptações baseadas na duplicação possam tomar as cores principais de seu novo ambiente cultural e refletir costumes específicos, elas ainda reforçam modelos bem conhecidos e repetem lições morais previsíveis” (2008, p. 3). A outra terminologia é de Geoffrey Wagner (1975), através da qual se pensa na adaptação ou alteração – intencionalmente ou não – de um texto como uma reestruturação, ou seja, o texto-fonte é seguido, mas alguns elementos são alterados, redirecionados, interpretados pelo roteirista e/ou diretor. Esse movimento poderia, inclusive, fortalecer os valores do original. Esse mesmo autor, baseando-se no pensamento do crítico e teórico de cinema Béla Balász, propôs que

as adaptações se enquadram fundamentalmente em três categorias: transposição, comentário e analogia. Na transposição, um texto literário “original” é transferido da maneira mais exata possível para um filme. [...] Já o comentário engloba aquelas adaptações em que um original é proposital ou inadvertidamente alterado em algum aspecto. [...] Na analogia, um original é usado como ponto de partida para a constituição de uma outra obra (HATTNHER, 2013, p. 38).

Além disso, é possível compreender a adaptação também como “uma orquestração de discursos, talentos e trajetos, uma construção ‘híbrida’, mesclando mídia e discursos” (AMORIM; MORAIS, 2022, p. 6). Através de citações, referências, alusões, subversões, há diálogo com o texto-fonte em diversos níveis, e podem ser caracterizados como intertextuais. É esperado que aspectos narrativos basilares como tempo, espaço, personagens, sejam incluídos, mantendo a estrutura do original em maior ou menor grau, mas também que mudanças sejam realizadas. É possível que algumas adaptações, inclusive, assumam um tom mais crítico em relação ao texto adaptado (AMORIM; MORAIS, 2022).

Dessa forma, ao invés de falar sobre fidelidade ou infidelidade com o texto original, é possível traçar correspondências, falar de aproximações e distanciamentos – como, por que e de que forma elas ocorrem – entre a obra literária e fílmica. A classificação para o estudo das adaptações adotada por Brian McFarlane – *Novel to Film: an introduction to the theory of adaptation* (1996) – e apresentada por Álvaro Hattnher (2013) é da transferência e das adaptações propriamente ditas.

O procedimento de transferência estaria relacionado àqueles traços narrativos que poderiam ser prontamente transferidos de um suporte textual para o outro. Descrições de vestuário, lugares, objetos estabeleceriam de maneira inequívoca a forma de sua passagem para o texto fílmico. Já o que McFarlane chama de adaptação propriamente dita refere-se aos traços narrativos que precisam ser adaptados, ou acabam por ser adaptados pelo diretor ou pelo roteirista. São os procedimentos da adaptação propriamente dita que estabelecem, de maneira evidente, as mudanças que ocorrem em todas as adaptações (HATTNER, 2013, p. 29).

Quanto às mudanças nos filmes dos estúdios Walt Disney, pode-se perceber a eliminação de confrontos, alteração do final da narrativa, retirada do foco da crueldade para destacar um aspecto mais inocente, o uso do estilo musical, entre outras. A “fórmula Disney” está alinhada a uma certa posição ideológica, a depender do momento histórico. Por exemplo, a adaptação do conto da Branca de Neve e os Sete Anões dos estúdios Walt Disney está atrelada a um contexto sociocultural conservador, dado que o objetivo inicial era a atração do público-alvo: famílias conservadoras dos Estados Unidos da América do Norte da época. Portanto, foi necessário recorrer a adequações americanizadas que conversassem com esse consumidor de classe social americana, como, por exemplo, a permanência de estereótipos de gênero, o apego ao mundo infantil, o ideal heterossexual, a família nuclear branca. Entende-se, assim, que as “questões ideológicas estão de fato envolvidas no processo de adaptação, sendo preciso levar em conta a interpretação e a intenção do adaptador para entender todo o processo” (AMORIM; MORAIS, 2022, p. 9). Porém, os contos de fadas possuem um aspecto universal, que representam experiências e sentimentos do ser humano, o qual não se perde nas adaptações.

1.4 BENEFÍCIOS DAS HISTÓRIAS NOS CONTOS

A utilização de histórias a partir de livros, contos e filmes considerados infantis possuem o poder de ajudar as crianças a nomearem, suportarem, simbolizarem e elaborarem conflitos e seus dramas mais íntimos, além de conectar as crianças a uma multiplicidade de sentidos. O impacto da ficção é facilmente observável, pois elas se apegam e se apropriam de uma determinada história ou conto, subjugam-na ao seu interesse e a utilizam para dar significado e expressividade ao que estão vivendo (CORSO; CORSO, 2006, p. 23-29), permanecendo com o que reverberou em suas subjetividades. Além disso, segundo Diana e Mário Corso (2006, p. 21), viver em mundos de fantasias é uma maneira de refletir sobre destinos possíveis e histórias que possuem inúmeras possibilidades: às vezes, uma pode ilustrar temores, outras, ideais e desejos nutridos, em outros casos, ilumina cantos obscuros do ser humano.

Outro ponto é que há também um vínculo importante entre o real e o imaginário, que enriquece a imaginação das crianças e possibilita o uso da identificação projetiva.

As histórias de fadas falam por metáforas, ou seja, expõem os dramas e fantasias da criança de forma simbólica, nos quais ela pode projetar-se, identificar-se, reconhecer-se apenas na medida das suas possibilidades. Os contos se tornam uma potencialidade não ameaçadora para a criança resolver ou buscar soluções para seus dilemas, por permitir que ela tenha certo controle sobre seus dramas internos através das narrativas. (ROSA, 2008, p. 99)

Também de acordo Daniela Botti da Rosa (2008, p. 98), as histórias ajudam na construção da identidade e da narrativa própria de um sujeito, e também auxiliam na possibilidade de ressignificação das fantasias de crianças – adotivas ou não –, proporcionando a criação de novas tramas e enredos, cada vez que o sujeito narra novamente a sua própria história.

Quanto à ressignificação e renovação mencionada por Daniela, Diana e Mário Corso (2006, p. 23) também abordam a questão propondo que as "histórias não permanecem exatamente iguais com o passar dos anos" porque enquanto a parte mais nuclear da história é conservada, outra é acrescentada e modificada à medida que as pessoas se apoderam dela. Conforme os autores, as pessoas utilizam os contos da mesma forma que os mitos eram usados em sociedades antigas: adentram a trama oferecida e empenham-se em encaixar suas questões "nos esquemas interpretativos previamente disponibilizados", ou se apropriam de fragmentos significativos relativos a determinado assunto sobre o qual possuem questionamentos.

Em suma, Diana e Mário Corso também expõem em um trecho do livro "Psicanálise na Terra do Nunca" a importância das histórias:

A ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social. As personagens e suas histórias apresentam situações típicas sobre determinada questão para que isso possa ser compartilhado, elaborado, assim como utilizado como parâmetro para nossa vida. Nossas histórias favoritas acabam sendo fontes de inspiração e identificação, refinam ou embrutecem nossa sensibilidade, nos ampliam ou cerceiam os horizontes, ajudam a penetrar na realidade ou a evitá-la, sendo, portanto, decisivas para o que nos tornamos. (CORSO; CORSO, 2011, p. 13)

Para além da importância das histórias em si, está o momento de ouvi-las e contá-las. Maria Rita Kehl (2006) relata no prefácio "A criança e seus narradores" no livro "Fadas no Divã - Psicanálise nas Histórias Infantis":

Ouvir histórias é um dos recursos de que as crianças dispõem para desenhar o mapa imaginário que indica seu lugar, na família e no mundo. (...) Contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas

angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento: a ficção, escreve Corso, 'acaba sendo uma saída para que certas verdades se imponham'. (KEHL, 2006, p. 18)

Um aspecto mencionado por Kehl nesse trecho é o momento da narração. Muitas crianças encomendam certas histórias, pedem por certo livro, capítulo ou elemento, mas também pode ter sido escolhido pelo adulto, o que pode criar a crença na criança de que há uma certa intenção por trás da escolha de um trecho dramático específico. Essas trocas entre o adulto narrador e a criança, por intermédio dos contos, pode operar uma espécie de diálogo inconsciente e fará parte da memória relativa à história.

1.5 TEORIAS FREUDIANAS: TRAUMA-SEDUÇÃO E TEORIA DA FANTASIA

Por volta de 1896 e 1897, Freud encontrava-se absorvido na elaboração de uma teoria etiológica para as neuroses. Entre outras coisas, buscava encontrar a cena originária que colocaria a formação sintomática em movimento. A partir daí, elabora a teoria da sedução², sua primeira etiologia sexual da histeria, isto é, a determinação de suas origens. Supõe-se que o trauma³ é produzido em dois tempos, separados um do outro pela puberdade do sujeito. O primeiro tempo seria o da sedução propriamente dita, onde a criança sofre uma tentativa sexual por parte de um adulto, sem que essa dê origem na criança a uma excitação sexual propriamente dita. A cena, no momento em que ocorre, é objeto de repressão, porém, ainda não adquire caráter traumático. Isso acontece apenas em um segundo tempo, no qual um novo acontecimento, após a puberdade, evoca por alguns traços associativos a lembrança do primeiro.

Expandindo essa questão, já no texto “Inibição, sintoma e angústia” (1926), Freud busca diferenciar sintoma e inibição. Inicialmente revela que a inibição está atrelada à função e não significa necessariamente um processo patológico – como indica o sintoma. As inibições podem ser resumidas como “limitações das funções do Eu, por precaução ou devido ao empobrecimento de energia” (FREUD, 1926, p. 19). O psicanalista aponta para dois conflitos que o Eu busca evitar: tanto com o Super-eu⁴, portanto, uma inibição a serviço da

² “cena real ou fantasística em que o sujeito (geralmente uma criança) sofre passivamente da parte de outro (a maioria das vezes um adulto) propostas ou manobras sexuais” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991]).

³ “acontecimento da vida do sujeito que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991]).

⁴ “Uma das instâncias da personalidade tal como Freud a descreveu no quadro na sua segunda teoria do aparelho psíquico: o seu papel é assimilável ao de um juiz ou de um censor relativamente ao ego. Freud vê na consciência moral, na auto-observação, na formação de ideais, funções do superego” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991]).

autopunição, como com o Id, para não ter de realizar uma nova repressão. Diferentemente, o sintoma não é um processo que ocorre dentro do Eu ou age sobre ele. Este

é indício e substituto de uma satisfação instintual que não aconteceu, é consequência do processo de repressão. Esta procede do Eu, que - por solicitação do Super-eu, eventualmente - não deseja colaborar num investimento instintual despertado no Id. Através da repressão, o Eu obtém que a ideia portadora do impulso desagradável seja mantida fora da consciência. (...) O Eu retira o investimento (pré-consciente) do representante de instinto a ser reprimido e o aplica na liberação de desprazer (angústia) (...) O sintoma se origina do impulso instintual prejudicado pela repressão. (...) Pode-se dizer então, de maneira geral, que o impulso instintual, apesar da repressão, encontrou um substituto, mas um bastante atrofiado, deslocado, inibido, e que já não é reconhecível como uma satisfação. (FREUD, 1926, p. 19-25)

A repressão pode ser entendida em sentido amplo como a “operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991], p. 457). Em outras palavras, objetiva a supressão de um afeto ou uma ideia através do afastamento da consciência. Existem diferentes tipos de “sucesso” para evitar essa carga pulsional: amnésia (no caso da histeria), associação a ideias derivadas sem fim (no caso do obsessivo) ou associação a um símbolo no mundo externo (no caso da fobia). Essa ideia que saiu da consciência permanece movimentando sonhos e formações de personalidade, se associando a outras ideias na mente do sujeito. E, posteriormente, quando há outra cena, excitação ou ato que se liga a ela por semelhança de lugar, pessoa, situação, afeto ou ação específica, o caráter traumático é atrelado à primeira cena. Portanto, a carga excessiva que acarretou o trauma veio da segunda cena – ressignificando a primeira, o que gera um movimento de formação de significado.

O caso que exemplifica essa teoria é o de Katharina (FREUD, 189*), uma garota de 18 anos que reclamava de alguns sintomas: falta de ar, marteladas na cabeça, pressão nos olhos e no peito e zumbidos, além de ver um “rosto medonho” quando esses episódios sintomáticos ocorriam. A primeira suspeita do psicanalista era de que se tratava de um prenúncio do ataque histérico devido a uma crise de angústia. Ao investigar o passado da menina, descobriu que, aos 16 anos, ela havia visto pela janela seu tio em cima de sua prima e, ao se afastar, teve falta de ar. Após essa situação, ela se sentiu mal e passou três dias doente. Assim, iniciaram-se as crises. Além disso, Katharina também descreve dois conjuntos de lembrança da época dos 14 anos: investidas sexuais do tio dirigidas a ela e a sua “prima” Francisca. Portanto, interpreta-se que houve uma ressignificação retroativa das primeiras experiências de ordem sexual, atribuindo às lembranças um estatuto traumático que antes não havia esta inferência de sentido. Com relação a essa temporalidade e causalidade psíquica,

Freud utiliza o termo *a posteriori* ou ação deferida - “après-coup⁵” – que significa “experiências, impressões, traços mnêmicos que são posteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991], p.33).

Citando Renato Mezan (2019), no texto "A sedutora hipótese da sedução" do livro "Freud: A trama dos conceitos", o trauma não é patógeno – ou seja, causador específico da doença

no momento em que ocorre; a ocasião para o início da histeria é a reativação, por meio das experiências da puberdade, das recordações deste trauma, as quais não se tornam conscientes, mas conduzem à liberação do afeto penoso e à repressão (...) a etiologia da histeria envolve, pois uma experiência passiva de sedução durante a primeira infância, cuja recordação se torna patogênica através da repressão na época da puberdade. (MEZAN, 2019, p. 38)

Porém, posteriormente, ao longo da evolução da teoria psicanalítica, a teoria do trauma-sedução é substituída pela teoria da fantasia (FREUD, 1897). O trauma real abriu espaço para pensar no trauma imposto pela fantasia, e seu impacto na constituição do sujeito. Essa mudança se impôs a Freud, pois, ao procurar o esclarecimento dos seus pacientes sobre a cena traumática, ele encontrou fantasias mascaradas de traumatismos. Relatando sua fantasia como trauma, o analisando se posiciona no lugar de objeto, de vítima, e, portanto, sem se culpar por seus desejos, que ele considera proscritos. Em outras palavras, inicialmente, Freud acreditava que todos teriam vivido na infância um trauma sexual, entretanto, percebeu que, no caso das histéricas, a doença desenvolvida estava relacionada a seduições por elas mesmas construídas. Na “Conferência XXIII” (1917) Freud aborda a confusão que pode surgir na clínica relativa ao grau de realidade do que é relatado pelo analisando, acreditando que o analista deve abdicar e se desligar da realidade factual e passar a olhar para a realidade psíquica de suas pacientes e as queixas que trazem. Dessa forma, na prática analítica, a realidade psíquica é a realidade decisiva.

Sobre o ato de fantasiar, este envolve um roteiro imaginário (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991]), devaneios ou sonhos diurnos que não estão apoiados em objetos reais. A força motriz da fantasia são os desejos não satisfeitos, portanto, cada fantasia corresponde à correção de uma realidade insatisfatória e à realização de um desejo – variável a depender do sexo, caráter e circunstâncias da vida da pessoa (FREUD, 1908, p. 330) – em última análise inconsciente, de maneira mais ou menos deformada por processos defensivos

⁵ *Nachträglichkeit* (subst.), *Nachträglich* (adj. e adv.) são os termos originais em alemão utilizados por Freud (1895/1896)

(LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991]). É por esse motivo que o fantasiar não é facilmente observável como o brincar, pois “o adulto envergonha-se de suas fantasias e as oculta dos outros” (FREUD, 1908, p. 329), bem como oculta os desejos por trás delas. O psicanalista as divide em dois grupos principais: os desejos ambiciosos – que estão a serviço da exaltação da personalidade – e os eróticos.

Além disso, há uma mutabilidade e temporalidade presente nas fantasias, à medida que elas variam e se adaptam às oscilações da vida. Dessa maneira, pode-se dizer que uma “fantasia ‘paura’ entre três tempos” (FREUD, 1908, p. 331), correspondentes aos três momentos da atividade ideativa. Citando-o:

O trabalho psíquico parte de uma impressão atual, uma ocasião no presente que foi capaz de despertar um dos grandes desejos do indivíduo, daí retrocede à lembrança de uma vivência anterior, geralmente infantil, na qual aquele desejo era realizado, e cria então uma situação ligada ao futuro, que se mostra como realização daquele desejo – justamente o devaneio ou fantasia que carrega os traços de sua origem na ocasião e na lembrança. Assim, passado, presente e futuro são como que perfilados na linha do desejo que os atravessa. (...) o desejo faz uso de um ensejo do presente para esboçar, segundo o modelo do passado, uma imagem do futuro (FREUD, 1908, p. 332).

Sumariamente, o indivíduo vive uma situação no presente, que desperta um de seus desejos infantis mais intensos. Posteriormente, a ideia investida por esse desejo do passado é reativada e, então, o indivíduo cria uma situação no futuro que representa a realização do desejo.

Ademais, o fantasiar está relacionado a um princípio que rege o funcionamento mental: o princípio do prazer (FREUD, 1905). De maneira resumida, esse considera que a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar ou eliminar o desprazer – o objeto, o impulso, o estímulo – e proporcionar o prazer. Portanto, o fantasiar é uma construção para conseguir prazer com um domínio total do sujeito, é uma cena de satisfação do desejo e, portanto, um elemento psíquico que escapa o teste de realidade, bem como uma tentativa de retornar ao estado de completude. Não obedecendo ao princípio da realidade, a fantasia descarta a necessidade de ajustar o desejo do sujeito à realidade objetiva externa.

Sigmund Freud (1908, p. 332) aponta que “as fantasias são as precursoras psíquicas imediatas dos sintomas patológicos”, portanto, quando há um crescimento excessivo e intenso delas, criam-se condições para uma neurose ou psicose. Isso significa que, caso o desejo não possa ser realizado por influência de instâncias repressoras e deva ser, portanto, renunciado, poderá ser recalcado, formando o sintoma como satisfação substitutiva de uma fantasia de desejo.

Em adição, busca-se agora trabalhar uma problemática relevante a este trabalho, a das fantasias primordiais ou originárias. De acordo com o “Dicionário de Psicanálise”, de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1998), a fantasia é:

Correlato da elaboração da noção de realidade psíquica* e do abandono da teoria da sedução*, designa a vida imaginária do sujeito* e a maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens: fala-se então de fantasia originária. (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 223).

A fantasia apresenta-se sob diversas modalidades: (1) fantasias conscientes ou sonhos diurnos, isto é, fantasias que correspondem a cenas, episódios, romances, ficções, conteúdos que o indivíduo constrói e conta para si mesmo no estado de vigília; (2) fantasias inconscientes, aquelas ligadas ao desejo inconsciente e que estão na gênese do processo de formação de um sonho; (3) fantasias subliminares, aquelas que podem ser consideradas como um devaneio subliminar, pré-consciente, sobre o qual se pode, ou não, ter consciência; (4) fantasias originárias, transmitidas hereditariamente.

Mais especificamente, sobre as fantasias originárias: são fantasias universais, comuns a todos os indivíduos, ou seja, que não se restringem às experiências pessoais. Freud trabalha com o conceito de fantasia originária (*urphantasien*) nos escritos da segunda década do século XX, como “Totem e Tabu” (1914) e mais tarde no famoso caso do ‘Homem dos Lobos’ (1918). Segundo ele, elas são compostas por estruturas fantasísticas típicas: vida intra-uterina, cena originária, sedução e castração. O que há em comum entre todos esses temas é o fato de se referirem às origens dos indivíduos, sendo algo imanente a todos os seres humanos. Freud, em certos momentos, trabalha a possibilidade de atribuir sua universalidade ao fato de constituírem um patrimônio transmitido filogeneticamente. Seriam fantasias que, de acordo com ele, trazem recordações da verdade de vivências comuns aos antepassados da humanidade.

Por fim, no texto “O Escritor e a Fantasia”, Sigmund Freud (1908, p. 327) faz uma diferenciação entre o fantasiar e o brincar, e também faz uma correlação entre a atividade criativa do escritor e a brincadeira infantil. No brincar, considerado como ocupação mais intensa da criança, ela investe uma grande quantidade de afeto e, guiada por desejos, constrói um mundo próprio para si ou dispõe do seu mundo conforme deseja. Contudo, ainda há uma relação com a realidade – considerada por Freud como o oposto da brincadeira – à medida que a criança distingue e utiliza objetos visíveis e situações do mundo real na sua imaginação. E é esta relação que diferencia o brincar do fantasiar. Assim, ao brincar, a criança se

comporta como um criador literário que constrói mundos, para os quais têm grande disposição afetiva, e há também clara separação com a realidade.

1.6 O BRINCAR E O FANTASIAR: KLEIN E WINNICOTT

A psicanalista Roberta Alencar (2011), no livro "Entre o Singular e o Coletivo: acolhimento de bebês em abrigos", do Instituto Fazendo História, relata que o brincar

é a forma pela qual a criança se expressa na infância, momento no qual se dedica ao faz-de-conta, a se experimentar em diferentes papéis, momento em que pode assumir uma postura ativa na compreensão do que acontece ao seu redor e muitas vezes elaborar conflitos psíquicos (ALENCAR, 2011, p. 47).

Através da brincadeira, é possível compreender como a criança vê e constrói o mundo, faz parte de seu esforço de entender o mundo, ela entende como as coisas funcionam, o que pode ou não ser feito com objetos. A brincadeira permite que a criança solucione de forma simbólica problemas não resolvidos, e, por intermédio de fantasias imaginativas e brincadeiras baseadas nelas, a criança pode compensar algumas pressões que sofre na vida. De acordo com Bettelheim no capítulo “Brincadeira: Ponte para a Realidade” (1987, p. 167), parafrazeando Sigmund Freud, é possível compreender a brincadeira como a “‘estrada real’ para o mundo interno consciente e inconsciente da criança; se quisermos entender seu mundo interno e ajudá-la, precisamos aprender a andar nessa estrada”. Dois grandes psicanalistas buscaram andar nessa estrada e utilizaram a brincadeira a favor do tratamento psíquico: Melanie Klein e Donald Winnicott.

No seu brincar elas sempre têm, também, uma variedade de significados simbólicos que estão interligados com as fantasias, desejos e experiências da criança (...) A análise através do brincar havia mostrado que o simbolismo possibilitava à criança transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedades e culpa a outros objetos além de pessoas. Desta forma, muito alívio é experimentado no brincar, e este é um dos fatores que o tornam tão essencial para a criança. (KLEIN, 1955, p. 165-166)

Melanie Klein, pioneira da psicanálise de crianças, percebeu que “as brincadeiras, os jogos, as histórias que as crianças inventam e os comentários que fazem ou calam podem ser escutados como associações livres de pacientes adultos deitados no divã” (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 60). Em outras palavras, para ela, a técnica psicanalítica do brincar corresponde a um dos princípios fundamentais da psicanálise – a associação livre. Segundo Klein (1955, p. 151), o “brincar e atividades variadas – na verdade, todo o seu comportamento – são meios de expressar o que o adulto expressa predominantemente através de palavras”.

Portanto, pode-se compreender e interpretar as fantasias, sentimentos, ansiedades e experiências, atrelados à repetição de experiências e detalhes reais da vida cotidiana e expressos através do brincar, assim como se interpreta o discurso de um paciente adulto – convicção fortalecida por conta do caso Rita.

No texto “A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado” de Klein (1955 [1953]), a autora aponta para a importância da simplicidade dos brinquedos, pois permite à criança uma versatilidade no uso em diferentes situações, variando de acordo com o material que aparece em seu brincar. A variedade de brinquedos – simples, pequenos e não-mecânicos – também permite à criança a expressão de uma ampla variedade de fantasias e experiências.

Outro ponto mencionado por ela (1955 [1953]) é que, por vezes, a criança assume o papel do adulto dando vazão à sua agressividade e ressentimento. É de extrema importância permitir que essa agressividade possa ser expressa, seja direta ou indiretamente. Após esses momentos, devem-se observar as consequências na mente da criança, pois sentimentos de culpa podem emergir, referindo-se não apenas ao estrago real que pode ter feito ao quebrar um brinquedo, mas ao que o brinquedo representa no inconsciente da criança. Outra consequência que pode aparecer dos impulsos destrutivos é a ansiedade persecutória e o medo da retaliação, bem como o desejo de fazer reparação. Em todos os casos, é essencial que o analista não demonstre desaprovação, permitindo a vivência completa das emoções e fantasias da criança, à medida que aparecem.

Quanto ao fantasiar, Klein fala sobre a noção de fantasia inconsciente ou realidade psíquica. As fantasias são inicialmente experimentadas em estímulos, sensações e sentimentos para posteriormente assumirem a forma de imagens, portanto, há uma independência quanto ao uso de palavras – por mais que essas podem ser acrescentadas aos roteiros e cenas da fantasia. Trata-se de uma noção de caráter híbrido entre a realidade somática e a psíquica. As fantasias inconscientes são representantes psíquicas das pulsões libidinais e destrutivas com as quais a criança nasce, portanto, são originárias e não dependentes da experiência para existir – primeira diferença em relação à concepção freudiana de que a alucinação era “posterior a uma experiência de satisfação e de perda do objeto” (CINTRA; FIGUEIREDO, 2004, p. 85). Outra distinção no que concerne a Freud é a importância que cada um associa à fantasia. Para Klein, a fantasia é estruturante – portanto organiza e “traduz” todos os elementos na constituição da vida psíquica – enquanto para o psicanalista essa é vista como via de regressão, a qual deve ser substituída para dar espaço à percepção e ao princípio da realidade. Apesar das diferenças entre os autores, para ambos,

tanto o desejo quanto a fantasia inconsciente constituem o núcleo da realidade psíquica e nunca serão completamente substituídos ou superados.

A fantasia é o lugar de registro das “memórias em sentimentos” (*memories in feelings*) (CINTRA; FIGUEIREDO, 2004, p. 151), assim, a partir do vivido, criam-se cenas, situações e teorias que dão sentido, significado e valor ao que ocorre. Pode-se afirmar que a utilização de contos como ponte auxilia as crianças a conseguirem começar o processo de figurar e representar o vivido, o que "dá início à construção de um mundo interno e às primeiras tramas do tecido da fantasia inconsciente" (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 53-54).

Apesar de a capacidade de fantasiar ser inata, essa pode sofrer um ataque ou limitação. Essa inibição pode representar uma perturbação na vida da fantasia e dificuldades em simbolizar, indicando a presença de sofrimento psíquico.

Se há uma paralisação no processo de simbolização, a fantasia inconsciente não se desenvolve, há um empobrecimento dos vínculos com o mundo externo e concomitante empobrecimento dos objetos internos. Os mundos interno e externo se tornam cinzentos, esvaziados, desabitados (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 65).

Dessa forma, entende-se que o projeto analítico deve acolher e ampliar as possibilidades de expressão dessas fantasias inconscientes – que serão transformadas e processadas – e auxiliar na entrada do processo crescente de simbolização e do desenvolvimento da capacidade de pensar e sentir.

Ademais, a teoria kleiniana dá grande destaque para as noções de posição depressiva e esquizoparanóide, as quais podem ser entendidas como “descrições de cenários de fantasia” (CINTRA; FIGUEIREDO, 2004, p. 148) que possuem organizações diferentes e produzem efeitos diversos no acontecer psíquico e na constituição do ser e dos seus objetos, e, conseqüentemente, influenciam a qualidade da experiência de si. A noção de posição se afasta da ideia de fases ou estágios a serem ultrapassados e aponta para a perspectiva de momentos que se alternam de maneira sincrônica e contínua (CINTRA; RIBEIRO, 2018). Essas configurações, que estão sempre em mutação, dizem respeito às formas de dar significado às experiências emocionais e se relacionar, funcionar, experienciar e se posicionar no mundo, envolvendo ansiedades, defesas e modos de relação objetal. Citando Elisa Maria de Ulhôa Cintra e Marina Ribeiro (2018, p. 85), há a evocação da “realidade da experiência emocional de um sujeito que assume determinada posição diante de seus objetos de amor e de ódio”.

A posição esquizoparanóide envolve uma angústia persecutória ou paranoide, proveniente de fontes internas e externas, em que há um medo centrado no eu, um temor por

si – medo de ser punido, castigado, aniquilado, criticado, odiado, ameaçado, perseguido. O modo de funcionamento mental nessa posição é colorido pelos afetos da criança, assim, a ideia de angústia persecutória vem de um medo de ser retaliado ou vingado pelo que fez na sua própria fantasia. Em outras palavras, o que a criança ataca no mundo – na sua imaginação – se torna um espelho, um bate-volta: se odiou, vai ser odiada e atacada, ativando a ideia de persecutoriedade. Trata-se de uma introjeção do que foi projetado. A partir do momento em que o que é colocado no mundo pode retornar, o mundo interno do sujeito é criado e o superego arcaico - voraz e cruel, movido pelo medo da vingança, mobilizador das angústias, medos e das expectativas de ataque - é formado. Trata-se de um funcionamento com um predomínio do controle onipotente, no qual o objeto é alvo das pulsões sem qualquer autonomia, está sempre disponível e à disposição da “sua majestade – o bebê⁶” – seja para proporcionar gratificação ilimitada, ser consumido, devorado, ignorado ou destruído. Porém, há uma ausência de qualquer consideração, responsabilização e preocupação com ele, bem como a isenção do sentimento de culpa. Isso caracteriza uma relação de objeto parcial, dado que o objeto não é visto em sua totalidade, mas “é vivido como parte ou prolongamento do corpo do bebê” (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 8). Além disso, é uma experiência de uma cisão intensa entre um objeto completamente bom ou completamente mau, super idealizado ou super demonizado.

As experiências de gratificação, por um lado, são o estímulo para os impulsos libidinais, para o amor e para a constituição do objeto bom, ao passo que as experiências de frustração são estímulos para os impulsos destrutivos, para o ódio e para a constituição do objeto mau. (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 86).

Quando há alguma frustração, há também um ímpeto de cisão defensiva, de colocar para fora e destruir esse objeto mau, ou seja, essa experiência subjetiva de desprazer é atacada para purificar a experiência de prazer. Essas cisões – objetos bons e maus, prazer e desprazer, dentro e fora – funcionam como um “mecanismo organizador e protetor do funcionamento mental” (CINTRA; RIBEIRO, 2018, p. 85).

Diferentemente da posição esquizoparanóide, a posição depressiva possui uma predominância do objeto bom e total. Essa mudança da relação com o objeto significa que o bebê passa a observar a mãe como um sujeito inteiro, dono de seus próprios direitos e desejos, que possui um mundo interno próprio. Assim, ele consegue se identificar com esse objeto e, movido pelo amor, passa a temer pelo seu desaparecimento e/ou perda, separação ou destruição. Trata-se de uma angústia depressiva que visa à preservação do objeto amado,

⁶ Tradução de "his majesty – the baby". Termo utilizado em Introdução ao Narcisismo (FREUD, 1914).

acarretando os primeiros sinais de preocupação e cuidado com o outro, e conseqüente sentimento de culpa – referente a uma possível fantasia destrutiva ocorrida no estado anterior, a uma dívida de amor e ao medo. Deve-se lembrar que esse desejo de reparação pode ser compreendido como “consequência de um maior *insight* sobre a realidade psíquica e de uma síntese crescente” (KLEIN, 1946, p. 33), e pode ser saudável, sendo movido por defesas maníacas, ou patológico, inclinando-se à melancolia (CINTRA; RIBEIRO, 2018). Sobre o produto dessa posição:

a própria experiência dos sentimentos depressivos, por sua vez, tem por efeito uma maior integração do ego, porque resulta numa maior compreensão da realidade psíquica e melhor percepção do mundo externo, como também maior síntese entre situações internas e externas (KLEIN, 1946, p. 33).

Ademais, segundo o pediatra e psiquiatra Donald Winnicott (1971, p.71), Klein trata quase que exclusivamente sobre os usos do brincar e aponta sua preocupação de que, ao buscar uma teoria total da personalidade, focando-se no conteúdo da brincadeira, pode se perder de vista a criança que brinca e pensar sobre o brincar como algo em si mesmo. Diferentemente da psicanalista, para Winnicott, o momento em que a criança se surpreende consigo mesma durante o brincar é mais significativo do que a realização de uma interpretação perspicaz por parte do analista que a observa, a qual deve ser feita quando o material psíquico esteja maduro – caso contrário trata-se de uma doutrinação e submissão. Para Winnicott, o tratamento psíquico se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar: a do paciente e a do terapeuta. Portanto, uma psicoterapia envolve duas pessoas brincando espontaneamente.

De acordo com o autor, a atividade do brincar é um aspecto universal da natureza humana, “ainda que nem todos estejam em posse dessa possibilidade” (FULGENCIO, 2022, p. 93) – dado que essa pode estar paralisada, inibida ou perdida. Nesses casos, é necessário dar condições ambientais de adaptação e comunicação para que essa pessoa chegue nessa conquista. Ainda segundo Leopoldo Fulgencio (2022, p. 93), o brincar “é, em si mesmo, psicoterápico, não propriamente por causa dos elementos simbólicos que veicula ou expressa, mas pelo que realiza”.

De maneira geral, para ele, o brincar é natural, é uma experiência criativa no *continuum* espaço-tempo, uma forma básica e viver. Não está nem dentro nem fora, ou seja, está no limiar entre a realidade subjetiva, interna e pessoal, presente quase como uma alucinação, e no que é objetivamente apreendido e percebido na realidade concreta ou compartilhada. Isso significa que o brincar se “baseia na precariedade do interjogo entre a

realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1971, p. 83). Para dar lugar a essa atividade, pressupõe-se confiança e pertencimento ao espaço potencial entre o bebê e a figura materna – o qual varia bastante de acordo com as experiências de vida. Além disso, “o brincar é essencialmente prazeroso” (WINNICOTT, 1971, p. 90), independentemente se há presença de alto grau de ansiedade. Por fim, “é no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou adulto consegue ser criativo e utilizar toda a sua personalidade” (WINNICOTT, 1971, p. 92-93), isto é, é através da criatividade que o ser humano consegue encontrar a si mesmo e descobrir o self. De acordo com Jan Abram (1996) no dicionário “A Linguagem de Winnicott”, o pediatra e psicanalista afirma que há uma diferença entre self e o “ego”, apesar de nunca deixá-la suficientemente clara e explícita. De maneira geral, pode-se dizer que o termo self “apresenta-se essencialmente como uma descrição psicológica de como o indivíduo se sente subjetivamente” (ABRAM, 1996, p. 220), ou seja, representa um sentimento de ser subjetivo, enquanto o “ego” constitui-se em um aspecto do self e tem a função de recolher, organizar e integrar as informações e experiências. Há também uma diferença entre o verdadeiro self e o falso self, o primeiro “seria a expressão espontânea do indivíduo a partir de si mesmo” (ABRAM, 1996, p.46), já o segundo corresponderia à reação defensiva do sujeito frente a uma falha ambiental de inserir outro self para se relacionar com o ambiente, protegendo o verdadeiro self.

Além disso, o significado dessa atividade ganha outra camada quando Winnicott observa os fenômenos transicionais, passando a ser compreendida como um desenvolvimento do que ocorre neles. Esse período é o momento em que se inicia a separação do bebê com a mãe, podendo substituí-la. No entanto, é necessário que haja condições que permitam esse acontecimento. Na sua teoria do desenvolvimento emocional, Winnicott enfatiza o ambiente como essencial no desenvolvimento saudável do bebê, incluindo tanto o ambiente físico quanto os aspectos emocionais. O ambiente suficientemente bom, representado pela “mãe “suficientemente boa”, possibilita ao bebê amadurecer, alcançando, em cada etapa, as satisfações, ansiedades e conflitos inatos e pertinentes. Assim, para que esse período possa ser iniciado, o ambiente precisa ter se adaptado às necessidades do bebê, de maneira que ele tenha adquirido uma confiança em si e no mundo. Para isso é necessário que, após a ilusão de onipotência constituidora da realidade subjetiva do bebê, também tenham ocorrido adaptações e o processo do desmame. E essa adaptabilidade – reveladora da medida de constância materna – permite a segurança e conseqüente separação entre o eu e o “não eu”.

O objeto transicional representa a mudança de um estado fusional do bebê com sua figura materna para um de vê-la como ser algo externo e separado. Porém, de toda forma, o

objeto guarda a relação de familiaridade que o bebê tem com a mãe, desde que essa tenha uma presença efetiva, tanto afetiva quanto física, para a criança. Portanto, é um símbolo e um substituto da mãe.

Ademais, o objeto transicional une o que é subjetivo e o que é objetivamente percebido. Portanto, por um lado, é uma ação espontânea de criação pela criança que vai dar valor e vida ao objeto, e por outro, a criança encontra um objeto pré-existente na realidade externa. Independentemente de qual objeto é esse, a grande importância está na relação da criança com o mundo, no qual transita de um estado de indistinção para uma interação com um mundo que não é meramente sua projeção (FULGENCIO, 2022, p.95). Da mesma maneira, o objeto transicional une a presença e a ausência tecendo uma zona intermediária.

Caso a mãe fique ausente, física ou emocionalmente, por um tempo maior do que é suportável para o bebê – algo variável – o objeto perde sua importância e valor psíquico, sendo a partir daí considerado como algo externo. De outra forma, mas, patológico, é possível que haja uma tentativa de negar a morte da mãe que é a transformação do objeto transicional em objeto fetiche. De maneira breve, inicialmente o fetichismo é tratado como a não admissão da castração e o fetiche é descrito por Freud como “o substituto para o falo da mulher (da mãe), no qual o menino acreditou e ao qual – sabemos por quê - não deseja renunciar” (FREUD, 1927, p. 304). Somente posteriormente – “Compêndio de psicanálise” (1940 [1938]a) e “A cisão do Eu do processo de defesa” (1940 [1938]b) – houve uma complexificação do conceito e implicação da relação do psiquismo com a realidade (CHREIM, 2021, p. 38).

De acordo com Vanessa Chreim (2021), o fetichismo afeta a função do julgamento, assim como a construção da transacionalidade se dá no “entre” das concepções objetiva e subjetiva dos objetos. Tanto no objeto fetiche, quanto no objeto transicional, a Recusa⁷ está presente articulando a admissão e não admissão da realidade, portanto, ambos os fenômenos são manifestações desse mesmo processo de defesa, porém, com nuances e aspectos diferentes.

Nesse tempo entre esperas e encontros, desenvolvem-se os fenômenos transicionais, os quais estabelecem um território fértil em que a suspensão do teste de realidade permite ao psiquismo um pouco de descanso das tensões do viver. Eles favorecem o pensamento e a simbolização, por isso, podem ser considerados uma dimensão da Recusa em seu aspecto constitutivo e protetor. No entanto, quando nos deparamos com psiquismos assolados pelo trauma, constatamos a função defensiva da Recusa ligada a adoecimentos, em que o fetichismo tenta manter algum equilíbrio na corda bamba entre dois abismos (CHREIM, 2021, p. 223-224).

⁷ *Verleugnung* é o termo original em alemão utilizado por Freud a partir de 1924

Certa recusa da realidade é imprescindível no sonhar, no brincar, no criar e nas experiências culturais. Assim, o objeto fetiche pode ser entendido como uma fixação negativa e hipervalorização do objeto na tentativa de reencontrar essa mãe desaparecida (FULGENCIO, p. 94-95), portanto, contestando a separação, recusando a sua falta e ausência intolerável, afastando a angústia e paralisando o psiquismo.

Por fim, citando o pediatra e psicanalista Winnicott (1971, p. 175), a separação da mãe e do bebê “é evitada quando o espaço potencial é preenchido pelo brincar criativo, pelo uso de símbolos, e por tudo o que, por fim, compõe a vida cultural”. Portanto, cabe-se pensar nos contos como objeto transicional, pois “através do mergulho e do investimento naquele terceiro espaço, a criança vai poder fazer a sua separação” (GUTFREIND, 2022). Portanto, as histórias podem constituir esse objeto representativo ou substitutivo da mãe no qual o bebê investe, vincula e elabora esse universo imaginário. Trata-se de um processo de simbolização que servirá “de intermediário entre ele e o seu meio e ajudar no estabelecimento de uma distinção clara entre a fantasia e o fato real” (GUTFREIND, 1999, p. 55). Além disso, é possível também pensar que, assim como os contos, o objeto transicional também é um tipo de faz de conta à medida que ele representa a mãe.

1.7 A FANTASIA DA MADRASTA MÁ

É possível realizar uma transposição do conceito kleiniano de posição, bem como do conceito freudiano de romances familiares, para uma reflexão sobre a composição dos personagens dos contos maravilhosos.

Os personagens, em sua maioria, são cindidos, ou seja, ou são bondosos ou são maléficos, o que condiz com o esquema psíquico da criança pequena no qual, no início, a cisão bom-mau marcada condiz com a posição esquizoparanóide. Essa relação é apontada por Bruno Bettelheim (2007, p. 101) no livro “A psicanálise dos contos de fadas”, no qual revela que nos contos “as boas qualidades da mãe são tão exageradas quanto às más o foram na bruxa. Mas é assim que a criança pequena experimenta o mundo: ou como inteiramente ditoso ou como um total inferno”. Um exemplo mais específico é a substituição da bondosa vovó de Chapeuzinho Vermelho em lobo voraz, ameaçador e devorador. De acordo com o autor, “incapaz de ver qualquer coerência entre as diferentes manifestações, a criança na verdade percebe a vovó como duas entidades separadas – a que ama e a que ameaça” (BETTELHEIM, 2007, p. 98). De maneira mais geral, esse movimento pode ser percebido na presença das bruxas e madrastas, em contraponto às fadas e mães gentis.

Essa divisão permite a preservação da imagem incontaminada da figura boa, uma solução que resolve contradições que são difíceis de a criança compreender ou administrar. Além disso, permite que o sentimento de raiva e desejos coléricos perante essa “madrasta” má emerjam sem sentimentos de culpa, sem comprometer a mãe interior boa que é vista como uma pessoa diferente. Isso permite que, apenas quando estiver pronta para uma integração e reelaboração da dupla imagem, dispense esta fantasia e lide com suas emoções contraditórias, e com o fato de que sua mãe também possa ser percebida como má em certos momentos.

Outrossim, essa cisão relaciona-se com momentos em que a criança pensa que foi levada a viver com pessoas que alegam ser seus pais – mas, na verdade, não são –, que é filha ou filho de alguém importante. Ou que uma de suas figuras primárias é falsa e foi substituída por outra muito pior, mas que logo a verdadeira aparecerá e viverá feliz para sempre (BETTELHEIM, 2007, p.100). Isto é análogo a muitas situações comuns presentes nos contos, nos quais um dos pais é postiço ou de fato não são seus pais verdadeiros.

A universalidade dessas fantasias é sugerida pelo que, em psicanálise, conhecemos como “romance familiar” da criança púbere. São fantasias ou devaneios que o jovem reconhece parcialmente como tais, mas nos quais também acredita parcialmente (BETTELHEIM, 2007, p. 100).

Para Sigmund Freud, o romance familiar é uma atividade imaginativa de natureza neurótica manifestada inicialmente nos jogos infantis e que, a partir da pré-puberdade, adentra nas relações familiares. Nessa época, “a imaginação da criança se dedica à tarefa de livrar-se dos pais menosprezados e substituí-los por outros” (FREUD, 1909, p. 422), ou seja, inventa novos genitores e substitui os antigos (ou somente o pai) por outros mais nobres. A construção dessa fantasia envolve traços de semelhanças e lembranças verdadeiras do pai e da mãe reais, não os eliminando por completo, mas de certa maneira os elevando. Trata-se de uma lamentação dos tempos de superestimação infantil dos pais nos quais “o pai lhe parecia o homem mais forte e mais nobre, e a mãe, a mulher mais bela e adorável” (FREUD, 1909, p. 424).

Por fim, é necessário pensar na importância do uso dos contos e de personagens cindidos para crianças e adolescentes em serviços de acolhimento que vêm de um histórico de violação de direitos. São sujeitos que vivem um processo de luto e de abandono de sua família real. Para Winnicott (1987), a transição de moradias e locais de convivência – de famílias para abrigos e vice-versa – para uma criança é repleta de angústias, e “existe uma ameaça de perda de sentimentos e até mesmo de pertencimento levando a maior fragilidade de laços de confiança, de suporte psíquico” (MACHADO; FERREIRA; SERON, 2015, p.

66). Além disso, muitas vezes, as instituições de acolhimento vêm a ocupar esse lugar na mente da criança, preenchendo o conceito de “lar”. Já aqueles que não possuem a experiência e conseqüente registro anterior do que constituiria um lar, necessitam, portanto, do que Winnicott (1978, p. 63 apud MACHADO; FERREIRA; SERON, 2015) denomina da “experiência de um lar primário”. Sobre a instituição substituir o lugar da família,

a perda, a falta e a separação não são em si o problema para a formação de identidade; (...) Se acreditamos que é a partir da falta de ser que o sujeito pode manifestar seu apelo, viver seu desejo, orientar-se e fazer sua própria história, é preciso deixar surgir esse espaço da falta. Não se deve apenas preencher totalmente a criança, mas também permitir que ela questione sua origem, fale de seu abandono, entenda quem, no momento, está ocupando os lugares de proteção e apoio e, ao mesmo tempo, de limite e ordem e para onde deve seguir seu destino (qual o futuro possível colocado para ela). Essas são as possibilidades de lhe dar condições para ser um sujeito autônomo (MARIN, 2010, p. 61 e 62 apud NOGUEIRA et al., p. 20-21).

A ausência de adultos de referência presentes pode representar um obstáculo ao desenvolvimento da criança ou adolescente. Quanto ao período da adolescência, ele envolve mudanças e transições nas quais o apoio da família é de suma importância para o desenvolvimento da autonomia, construção identitária e de projetos. Segundo estudiosos da psicologia – como Bowlby, Dolto e Spitz –, quando um adulto substituto se faz presente de modo estável, assume a proteção e o cuidado e é capaz de proporcionar afeto, satisfazendo as necessidades biológicas e emocionais, o desenvolvimento da criança e do adolescente retoma seu curso e pode avançar. E é aí que entra a importância do apadrinhamento afetivo, famílias acolhedoras, presença de educadores e técnicos do serviço, ou seja, o estabelecimento dessa relação pode ter um caráter reparador na vida do adolescente ou da criança, permitindo que seja capaz de estabelecer novas relações afetivas, apesar das situações de perdas e rupturas que tenha passado, e trazendo um senso de conforto e segurança.

1.8 VÍNCULOS E DESAMPARO

Em situações de acolhimento institucional, é de extrema importância trabalhar a questão do vínculo e do afeto. Traçando a origem da palavra vínculo para o latim “vinculum”, esta significa uma união com “características duradouras, laço e elo de conexão” (IFH, 2018, p. 21). Isso significa que estar afetivamente vinculado a alguém por meio de emoções e sentimentos “é tê-la presente por mais que ela não esteja próxima fisicamente” (IFH, 2018, p. 21). Já a definição de afeto presente no dicionário Michaelis é de uma ‘ligação carinhosa em relação a alguém ou algo; querença’. Dessa forma, ao estar ligado a alguém as pessoas são afetadas e afetam os outros de diversas maneiras, sejam estas agradáveis e positivas, ou perturbadoras e negativas. Portanto, viver afetos diferentes acarreta um

aprendizado sobre a maneira de se relacionar, bem como a descoberta e transformação de si mesmo. No entanto,

no contexto de acolhimento, o estabelecimento de vínculos afetivos estáveis e duradouros entre as crianças e adolescentes e os adultos é um grande desafio, dado o caráter temporário e rotativo que marca estas instituições, além da própria condição de afastamento da família de origem e, muitas vezes, também da comunidade em que a criança ou adolescente vivia anteriormente (IFH, 2018, p. 22)

O desenvolvimento do indivíduo depende de diversos fatores constituídos no contexto no qual o sujeito está inserido, sendo um deles os vínculos afetivos primordiais, e, a partir da essencialidade da interação do bebê com os adultos, devido a sua prematuração e situação de desamparo, podem-se perceber os adultos como figuras de referência significativas e fundamentais para a construção da identidade da criança e do adolescente.

A estruturação da criança e do adolescente tem íntima relação com a convivência familiar e comunitária, reconhece-se que, independente dos moldes, o sujeito se constitui no contato com o outro. Tal importância se dá, já que a família e a comunidade são os meios pelos quais o bebê, dependente e vulnerável, pode sobreviver; é o primeiro núcleo de socialização da criança e do adolescente; é dessa relação que surgem as primeiras identificações; é por meio dessa que se introjetam regras, leis; é quem auxilia na transição para o universo social; é aí que surgem os sentimentos de autoconfiança e confiança no meio; entre outros aspectos. Ao ter clareza dessa relação, pode-se entender o direito – legal ou não – fundamental da criança e do adolescente à convivência, e atribuir papel central à família.

Contudo, muitas crianças e adolescentes crescem alijados de figuras importantes para a estruturação de sua identidade e personalidade:

O drama central da vida da criança institucionalizada incide, justamente, sobre os referenciais em relação aos quais possa criar sua própria identidade pessoal e ancorar as diferenciações básicas enumeradas de sua singularidade e de sua localização no mundo. Como é sabido, a identidade pessoal é criada a partir de diferenciações progressivas entre o "Eu" e o "não Eu", centradas nas experiências com o próprio corpo, com os objetos do mundo físico e com as pessoas constitutivas do círculo de relações psicossociais do sujeito. [...] A condição de vida da criança institucionalizada – expulsa do Eldorado familiar e recolhida caridosamente no lugar dos enjeitados, desvalidos, degenerados e desgraçados – traz como marca principal a perda das referências de sua origem (a filiação paternal), e das fundações de sua pessoa, preenchidas por uma inserção no universo simbólico que a codifica com traços extremamente pejorativos (JUSTO, 1997, p. 72-73 apud CAMARGO, 2005).

A partir disso, é possível pensar na questão do retorno do desamparo e da angústia infantil, segundo as autoras do livro "Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos",

a noção de acolhimento implica colocar em ação nossa capacidade de nos tornar continentes. É interessante observar que, na Idade Média, acolher era reunir, associar, estar aberto à relação, portanto ao desconhecido. Para Lévinas, acolher é sempre o encontro de um rosto estrangeiro, o risco de um encontro com o Outro, a

alteridade radical (apud Mellier). Sendo assim, há necessidade de uma receptividade absoluta para receber essa alteridade, essa parte estrangeira de si mesmo, e, no caso do abrigo, a radicalidade de nos depararmos com nossas fantasias arcaicas renegadas, nosso infantil recalcado: desamparo, abandono, medo, hostilidade. (...) o abrigo nos retorna à angústia mais primordial que nos funda: o horror ao abandono, a sensação catastrófica de perder a continuidade de ser – ferida narcísica que jamais cicatriza e que encontra, nesse espaço, a tentação de ser acalmada quando o abandonado é o outro. A noção freudiana do *unheimlich*, o estranho familiar, nos auxilia a compreender que, nesse caso, o retorno do recalcado é se defrontar com o próprio desamparo e, para se defender da angústia provocada, unir-se ao “abandonado”, superprotegendo-o e “odiando” o outro, responsável por essa sensação: a família que abandonou, os profissionais do fórum, a escola que faz sofrer, os técnicos que cobram a profissionalização, etc. (MARIN, 2011, p.9-11).

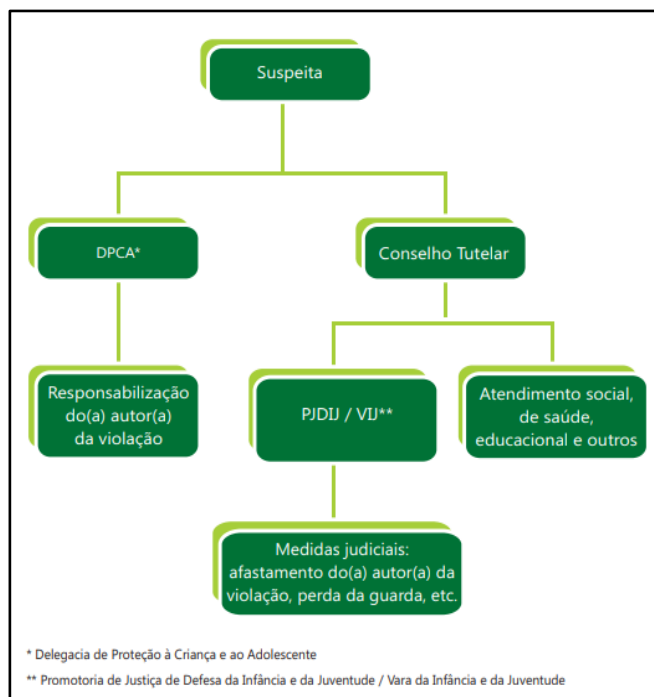
O estado de desamparo está ligado à prematuração do ser humano, necessitando e dependendo do outro, e ele é revivido inúmeras vezes pelas crianças e adolescentes institucionalizados. Possivelmente, esses convivem com um histórico de sucessivos abandonos – materiais, morais e/ou afetivos –, implicando na transição de locais de convivências e em grande sofrimento psíquico – angústias, ameaça de perda de sentimentos e pertencimento, etc. –, o que pode influenciar negativamente no desenvolvimento, estruturação e estabelecimento de vínculos, caso não sejam acompanhados de cuidados adequados e não tenham um adulto com o qual possam estabelecer uma relação afetiva. Pode-se compreender que os referenciais que eles carregam dos relacionamentos que viveram vão servir como “moldes” para os futuros, ao mesmo tempo em que novos relacionamentos, experiências e vínculos permitem a refacção dos moldes anteriores (Instituto Fazendo História, 2018, p. 23).

1.9 ENCAMINHAMENTO EM CASOS DE VIOLAÇÃO DE DIREITOS

Ao deparar-se com situações de ameaças e suspeitas de violação de direitos de crianças e adolescentes, deve-se denunciar ao Conselho Tutelar mais próximo ou à Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) (apenas no caso de violência física e sexual). Segundo o documento realizado pela Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (TDJDF, 2013, p. 4), “o procedimento desde a denúncia até a cessação da violação do direito e a responsabilização do(a) autor(a) difere conforme a situação”. O primeiro caminho pode ser representado pela figura 1, em casos em que (1) o(a) autor(a) da violação não é integrante da família (não reside no mesmo local ou não tem laço consanguíneo ou de afinidade com a vítima), e/ou (2) a família pode proteger a criança ou adolescente, mantendo o(a) autor(a) da violação afastado(a). O segundo caso pode ser visto na imagem B, em casos em que: (1) o(a) autor(a) da violação é integrante da família (reside no mesmo local ou tem laço consanguíneo

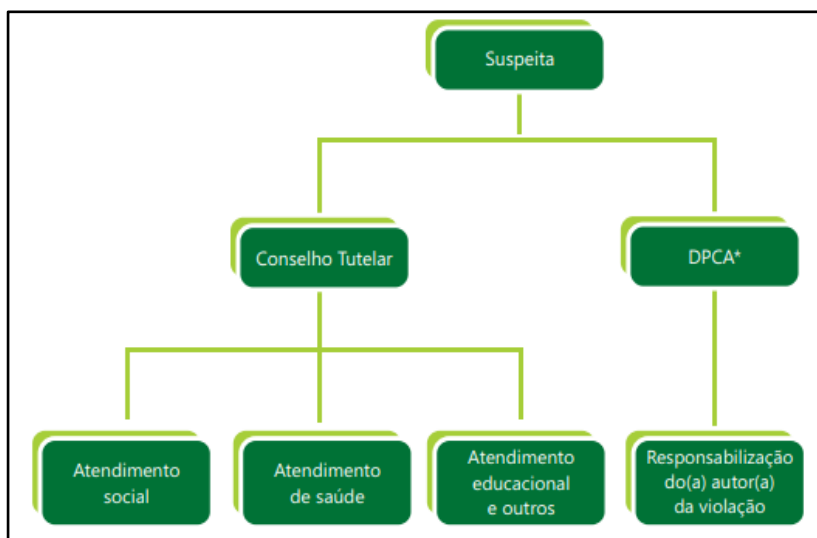
ou de afinidade com a vítima); (2) o(a) autor(a) da violação tem acesso à vítima, e (3) a família não pode proteger a criança ou adolescente, mantendo o(a) autor(a) da violação afastado(a).

Figura 1 –Encaminhamento em caso de violação de direitos: Tipo 1



Fonte: Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (TDJF, 2013)

Figura 2 – Encaminhamento em caso de violação de direitos: Tipo 2



Fonte: Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal (TDJF, 2013)

É válido ressaltar que a comunicação dessas situações à Vara pode acontecer por diversos serviços de prestação de atendimento à criança e ao adolescente, como “entidades de acolhimento, creches, conselhos tutelares, escolas, delegacias locais, hospitais, centros de saúde, outros órgãos do Judiciário, Ministério Público e serviços que atendem à clientela infantojuvenil” (TJDFT, 2013, p. 3). E essa será acionada, desde que os órgãos primários não tiverem obtido sucesso nas intervenções, e em casos que “dependam de medidas judiciais (aplicação de medidas protetivas, tais como advertência, afastamento do autor da violação da moradia comum como medida cautelar, perda da guarda, destituição da tutela, suspensão ou destituição do poder familiar)” (TJDFT, 2013, p. 3).

2. OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é entender de que maneira contos maravilhosos, tais como definidos por Vladimir Propp (1968) e trabalhados por Corso e Corso (2006) são utilizados no cuidado com crianças e adolescentes institucionalizados ou em famílias acolhedoras, tanto no formato de animações e filmes quanto na literatura – seja recitada para a criança ou lida por ela. Parte-se da hipótese de que os contos maravilhosos podem ser utilizados como estratégia de promoção de saúde mental, ou seja, ajudam as crianças a nomearem, suportarem, simbolizarem e elaborarem conflitos e seus dramas mais íntimos, além de conectá-las a múltiplas possibilidades de significação de si e dos conflitos típicos esperados em seu desenvolvimento psíquico. É esperado que o mesmo ocorra com os conflitos atípicos surgidos a partir das situações de violência, abandono, adoção e acolhimento institucional.

Para isso, serão adotados como objetivos específicos: revisão bibliográfica; análise de contos maravilhosos pela perspectiva psicanalítica; elaboração de um questionário online destinado a profissionais de serviços de acolhimento institucional e famílias acolhedoras; análise dos resultados do questionário online. A partir dos resultados encontrados, onde espera-se obter relatos e exemplos de contos utilizados, elaborar um material educativo e informativo no formato de cartilha, a ser utilizado pelos serviços e/ou famílias acolhedoras, contendo orientações e sugestões de contos e filmes que possam auxiliar nos conflitos típicos e atípicos das crianças e adolescentes.

3. MÉTODO

Trata-se de um estudo qualitativo com uso associado do método psicanalítico. A respeito do primeiro item da definição acima, a pesquisa é concebida como um “ato subjetivo

de construção” (GÜNTHER, 2006, p. 202). Uma das características da pesquisa qualitativa é que esta é caracterizada por um “espectro de métodos e técnicas, adaptados ao caso específico, ao invés de um método padronizado único” (GÜNTHER, 2006, p. 202), ou seja, o método se adequa ao objeto de estudo, mantendo um controle e documentação contínua. Nesse tipo de pesquisa, há uma ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo, considerando sua historicidade, de acordo com Mayring (2002 apud GÜNTHER, 2006, p. 202). Essa contextualidade é o fio condutor de qualquer análise, contrastando com uma abstração generalizável dos resultados. Outra característica é que, segundo Günther (2006), há uma interação dinâmica entre o pesquisador e seu objeto de estudo, bem como uma reflexão constante sobre o comportamento do primeiro, cujas crenças e valores influenciam de forma aceitável sobre a teoria, escolha de temas de pesquisa, metodologia e interpretação. Além disso, as perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador (GÜNTHER, 2006, p. 202).

Foi realizado através do uso associativo do método psicanalítico – a chamada pesquisa *com* psicanálise – onde a teoria e metodologia psicanalítica são utilizadas para tratamento de questões fora do seu campo clínico original, auxiliando na análise dos dados obtidos (AGUIAR, 2006). Segundo Renato Mezan (1994), a psicanálise pode ser definida como um método de investigação que visa evidenciar o significado inconsciente de toda e qualquer produção imaginária seguindo o princípio de que toda e qualquer produção mental segue os mesmos princípios e é regida pelas mesmas forças, sejam tais produções individuais ou coletivas, independente do local onde o material seja encontrado.

No primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre temas como: institucionalização, serviços de acolhimento institucional, contos maravilhosos, a importância do brincar e fantasiar, entre outros, como instrumento a fim de situar o projeto a ser desenvolvido. A partir dela, também se buscou identificar conflitos nessa população de forma a realizar previsões e analisar psicanaliticamente histórias que poderiam auxiliar na diminuição, resolução e tranquilização desses conflitos. Alguns dos autores utilizados foram: Bruno Bettelheim, Donald Winnicott, Melanie Klein, Elisa Maria de Ulhôa Cintra, Diana e Mário Corso, Luís Cláudio Figueiredo, Sigmund Freud, entre outros.

O segundo momento consistiu na realização e divulgação de um formulário anônimo online com questões previamente elaboradas, enviado a profissionais de serviços de acolhimento e famílias acolhedoras acerca do uso de histórias com crianças e adolescentes, no município de São Paulo (ANEXO A). O termo de aceite da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) foi concedido no dia 14 de março de 2023.

Com esse documento, foi possível enviar o pedido para o Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que concedeu sua aprovação através do parecer consubstanciado do CEP - nº 6.025.780 – no dia 27 de abril de 2023. Através da parceria com o SMADS-SP, foi possível obter uma lista de contato de Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS). O contato com esses profissionais foi realizado a fim de pedir auxílio na divulgação do questionário online para os serviços. Além disso, foi solicitada ajuda da coordenadora da área de pesquisa e difusão de conhecimento do Instituto Fazendo História, Lara Naddeo, para o mesmo fim.

Utilizou-se da amostragem em bola de neve, um tipo de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências. Apesar de suas limitações, segundo Juliana Vinuto (2014), essa forma de amostragem pode ser útil para pesquisar grupos de difícil acesso ou estudo, bem como quando não há precisão de quantidade. Costuma ser utilizado também quando envolve questões delicadas e privadas, requerendo, portanto, “o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar informantes para estudo” (VINUTO, 2014, p. 201). A execução dessa parte dá um pontapé inicial a partir de “sementes”, documentos e/ou informantes-chaves, que auxiliam o pesquisador a iniciar os contatos e a tatear a população a ser estudada, para, então, novos contatos com as características desejadas serem indicados.

Após a coleta dos dados, esses foram compilados em um Google Sheets gerado automaticamente pelo Google Forms. Seguiu-se, então, à análise exaustiva dos dados e categorização referente à lógica interna da relação entre as perguntas.

Por fim, a produção de um documento no formato de cartilha, baseado na pesquisa bibliográfica e na análise dos relatos do formulário, indicando possibilidades de contos a serem utilizados para ajudar as crianças e adolescentes, considerando alguns critérios como: faixa etária (criança ou adolescente), conflito presente, aspectos que a história pode eliciar, como trabalhar com a mesma para produzir maior integração psíquica.

A divulgação dos dados na pesquisa foi realizada sem que houvesse possibilidade de identificação dos usuários.

4. RESULTADOS

Inicialmente, esperava-se obter alta variabilidade de respostas no que diz respeito aos critérios principais da pesquisa: quantidade e qualidade das histórias utilizadas; modo (visto, lido, escutado) e frequência do seu uso; presença de metodologia clara em seu uso; e percepção de seus efeitos nas crianças e adolescentes de contos utilizados, no formato de

livros e filmes, que possam auxiliar na simbolização dos conflitos típicos (esperados no desenvolvimento psíquico) e atípicos das crianças e adolescentes institucionalizados – surgidos a partir das situações de violência, abandono, adoção e acolhimento institucional.

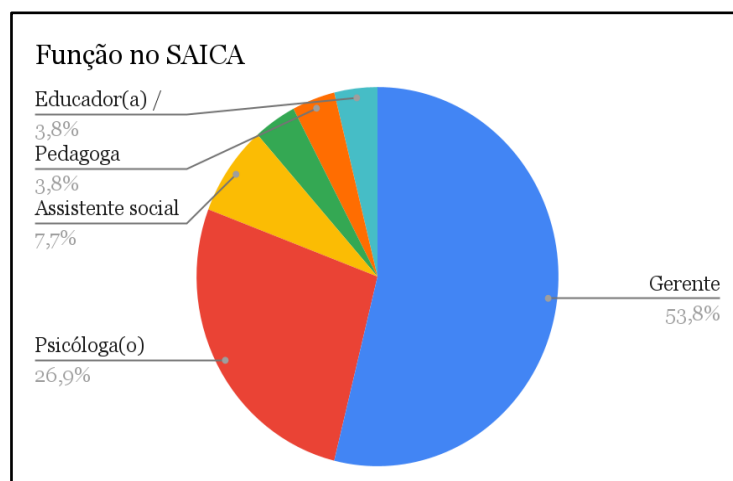
No dia 02 de maio de 2023, o questionário foi divulgado e permaneceu aberto até o dia 22 de maio de 2023. Obtiveram-se vinte e seis respostas no total, todas de profissionais de Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes de São Paulo (SAICA).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O presente estudo lidou com uma amostra delimitada ao município de São Paulo. Todas as respostas foram de profissionais de Serviços de Acolhimento Institucional, portanto, não houve nenhuma resposta de famílias acolhedoras.

Do total de respostas (26), quatorze eram gerentes, seis psicólogos(as), dois(duas) assistentes sociais, um(a) técnico(a) – psicólogo(a) ou assistente social – uma pedagoga e um(a) educador(a)/orientador(a) socioeducativo(a). É possível ver a divisão de cargos a partir do gráfico 1:

Gráfico 1 - Função no SAICA



Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Para haver um melhor entendimento do lugar, da rotina e das funções dos profissionais responsáveis pelas respostas obtidas na pesquisa, seguem abaixo os dados presentes no documento de plano de trabalho de SAICAs da Associação Brasil – organização sem fins lucrativos – que cita algumas atribuições e competências que cada profissional do SAICA deve realizar.

Quadro 1 – Atribuições e competências dos profissionais do SAICA

Gerente de Serviço	<ul style="list-style-type: none">● Responsável pela estrutura física dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Verificar no dia a dia se os ambientes estão de acordo para oferecerem o que está previsto em portaria;● Garantir proteção integral às pessoas em situação de rua, contribuindo para reinserção social;● Garantir que o direito dos usuários seja respeitado;● Fazer cardápio junto à cozinha de alimentação, composto de refeições completas com padrões nutricionais adequados às diferentes faixas etárias atendidas e condições de saúde;● Responsável pela compra de alimentos;● Responsável pela equipe de profissionais dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Capacitação dos profissionais.
--------------------	--

Técnico Assistente Social	<ul style="list-style-type: none">● Exerce funções técnicas junto aos usuários, suas famílias, comunidade e junto às organizações e órgãos públicos de acordo com a programação estabelecida e com as necessidades pessoais e sociais dos usuários;● Acolhida/recepção e escuta do usuário – ouvir, identificar e registrar as necessidades pessoais e sociais do usuário;● Estatuto social – identificar demandas e registrá-las em instrumentais apropriados;● Construção e acompanhamentos: Plano Individual de Atendimento – PIA junto com o usuário – construindo um processo de saída das ruas;● Orientação individual/geral – auxiliar na construção de projetos e escolha de estratégias para alcance da autonomia e inserção social;● Construir com os usuários o Regime Interno dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Implantar e Monitorar o Regime Interno dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Operacionalização de referência e contra referência – articulação com serviços locais que permita realizar e receber encaminhamentos de usuários com resolutividade da necessidade apresentada;● Acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos realizados;● Busca de contato com familiares e/ou pessoas de referência;● Visitas domiciliares;● Inserção em projetos/programas de capacitação e preparação para o mundo do trabalho;● Elaboração de relatórios e manutenção de prontuários;● Desenvolvimento de atividades que estimulem o resgate dos vínculos familiares e intrafamiliares;● Encaminhar o usuário para provisão de benefícios eventuais estabelecidos pela LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social.
---------------------------	---

Técnico Psicólogo	<ul style="list-style-type: none">● Exerce funções técnicas junto aos usuários, suas famílias, comunidade e junto às organizações e órgão públicos de acordo com a programação estabelecida e com as necessidades pessoais e sociais dos usuários;● Acolhida/recepção e escuta do usuário – ouvir, identificar e registrar as necessidades pessoais e sociais do usuário;● Estatuto social – identificar demandas e registrá-las em instrumentais apropriados;● Construção e acompanhamentos: Plano Individual de Atendimento – PIA junto com o usuário – construindo um processo de saída das ruas;● Orientação individual/geral – auxiliar na construção de projetos e escolha de estratégias para alcance da autonomia e inserção social;● Construir com os usuários o Regime Interno dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Implantar e Monitorar o Regime Interno dos serviços de atendimento à população em situação de rua;● Operacionalização de referência e contra referência – articulação com serviços locais que permita realizar e receber encaminhamentos de usuários com resolutividade da necessidade apresentada;● Acompanhamento e monitoramento dos encaminhamentos realizados;● Busca de contato com familiares e/ou pessoas de referência;● Visitas domiciliares;● Inserção em projetos/programas de capacitação e preparação para o mundo do trabalho;● Elaboração de relatórios e manutenção de prontuários;● Desenvolvimento de atividades que estimulem o resgate dos vínculos familiares e intrafamiliares.
-------------------	---

Educadores/ Orientadores socioeducativos/ Pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> ● Exerce atividades de orientação social e educativa junto aos usuários de acordo com a programação e orientação técnica estabelecida; ● Desenvolvimento de atividades socioeducativas para o fortalecimento da sociedade; ● Elaborar um plano de atividades a serem executadas junto aos usuários; ● Desenvolvimento de atividades de convívio social, estimulando a participação em atividade na rede pública e privada; ● Estimular a participação dos usuários nas ações do cotidiano nos serviços de atendimento à população em situação de rua e responsabilização pelo cuidado do espaço físico; ● Estimular o respeito ao espaço do outro; ● Realizar atividades de convívio e de organização da vida cotidiana; ● Incentivo à organização dos pertences dos usuários, hábitos de higiene, cuidados pessoais e outros aprendizados; ● Desenvolver atividades de orientação ao mercado de trabalho; ● Desenvolver atividades de incentivo à autonomia; ● Estimular o convívio pacífico entre os usuários.
---	--

Fonte: Documento de plano de trabalho de SAICAs da Associação Brasil

4.2 DESCRIÇÕES DA UTILIZAÇÃO DOS CONTOS MARAVILHOSOS

As respostas obtidas com a pergunta 13 do questionário, em que se solicita mais detalhes aos participantes – “se possível, narre como é feito esse momento e como acontece essa atividade, com o máximo de detalhes que achar necessário” – foram compiladas no Quadro 2 apresentado abaixo. Vale lembrar que as respostas foram digitadas pelos participantes da pesquisa via online e de forma anônima.

Quadro 2 – Descrições da utilização: respostas obtidas na pergunta 13

1. *É realizado uma roda de conversa onde as próprias crianças escolhem o livro, e o educador efetua a leitura, e vai pontuando com as mesmas e fazendo uma reflexão do que for surgindo no momento; e ao final cada um efetua uma recontagem ao seu jeito.*

<p>2. (...)temos os adolescentes, que procuram seus livros de interesse e lêem, dentro de seu tempo disponível. Mas também é realizado a leitura para os menores. Em sua maioria, é feita uma roda de leitura, onde fica o adulto fazendo a leitura e as crianças interagindo com cada página que é trocada, sobre o que acontece na ilustração, quem são os personagens ou bichos que aparecem, na tentativa de deixá-los expressar quem eles identificam, nas páginas e o que irá acontecer de acordo com o que foi lido, ou seja, é bem interativo.</p>
<p>3. É feita uma roda de conversa, com o propósito de leitura e discussão, reflexão do conto. trazendo a estória para a realidade da história de cada acolhido/a</p>
<p>4. O momento da leitura se da antes de dormir, leitura para dormir.</p>
<p>5. Temos cotação de história diariamente, que contam por intermédio de voluntários histórias diversas. As crianças também participam na cotação, quando se sentem confortável</p>
<p>6. Nos reunimos com as crianças ou adolescentes divididos por idade e lemos juntos. Abordamos ao final o assunto do livro e trabalhamos os assuntos pertinentes as necessidades do grupo.</p>
<p>7. Dentro do planejamento mensal, frente as demandas que se apresentam é inserido o momento de contação de história, feito com todos em roda, na sala ou na parte externa da casa, considerando a metereologia. Alternadamente, de acordo com a atmosfera do dia, ou o orientador lê, ou algum adolescente ou criança alfabetizada realiza a leitura. Comumente, as crianças ouvem e interagem durante a história (considerando a faixa etária). Indiferente de faixa etária, procuram dar contribuições durante a leitura, trazendo memórias de situações experienciadas, recorrendo a primeira ou a terceira pessoa. Ao término, o profissional provoca os participantes a fazerem co-relação entre a história e o cotidiano, mediando o diálogo entre os acolhidos.</p>
<p>8. A atividade geralmente é realizada por faixa etária. de 0 a 3 anos e de 04 a 08 anos. A leitura feita pelo orientador socioeducativo realizando a contação da história e mostrando as ilustrações. Após é estimulado que os acolhidos tenham contato com o material e explore o livro.</p>
<p>9. Utilizamos principalmente com pequenos como uma atividade permanente no período noturno com intuito de ser uma atividade relaxante que vai desalorando próximo horário de sono. Participamos de um projeto da biblioteca chamado biblioteca itinerante onde nossas crianças e adolescentes tem contato com acervo literário. Levamos também para participar de atividades de roda e mediação de leitura na biblioteca também.</p>
<p>10. A leitura é feita no momento da execução das arividades, portanto é uma atividade de leitura que envolve cenários e fantasias para que elas adentram na história</p>
<p>11. Criamos o espaço aconchegante e narramos conforme as falas do texto de uma forma teatral.</p>

<p>12. Não utilizei livros nos atendimentos com as crianças e adolescentes e sim filmes, após o filme era feita alguma atividade manual com discussão sobre o filme.</p>
<p>13. É feito na sala de estudos, recitamos as páginas</p>
<p>14. Após avaliar e compreender a questão vivida por aquela criança e sua história de vida, peço para me sentar ao lado da criança acolhida e sugiro uma atividade, de lermos um conto de fadas, sem explicar o motivo. Assim que aceita, lhe apresento o conto que mais se aproxima de sua atual experiência. Observo ao longo de toda a história a reação com a apresentação de cada personagem, com quem ela se identifica, se quer tomar a frente e ler ou prefere que eu seja o locutor. Assim que finalizamos a história, pergunto o que achou e me contar o que achou de interessante na história. Após isso, questiono se teria algum personagem com quem ela se identifica, que se vê parecida. Quando responde, pergunto o motivo, interpretando que na vida, às vezes, parecemos com esse personagem. Os pontos positivos, negativos e a forma com que tal personagem resolve seus conflitos pode ser benéfica em alguns momentos, apontando que a situação e o conflito que aquela personagem passou pode se assemelhar a algum conflito da sua vida, dando a oportunidade de elaborar sua história de vida.</p>
<p>15. As atividades de leitura acontecem em rodas e individuais.</p>
<p>16. Normalmente é preparado e/ou reservado o momento para a atividade, devido as crianças dispersar a atenção rapidamente. No período diurno reunimos as crianças no espaço lúdico integrada com a sala, sendo realizada leitura do conto pelas crianças que já são alfabetizadas e/ou pelos educadores. No período noturno os contos são realizados as vezes no mesmo espaço e/ou no quarto, com leituras mais tranquilas preparando-os para dormir.</p>
<p>17. Em roda de conversa, em momentos de conversas individuais. Muitas vezes trazendo um tema a ser refletido e também quando surgem assuntos específicos que possam ser abordados por meio deste recurso.</p>
<p>18. Os orientadores preparam a atividade, como assistir ao filme ou realizar a leitura para que na sequência seja feita uma roda de conversa , ou um trabalho direcionado.</p>
<p>19. Dependendo da faixa etária utilizamos como recursos fantasias para dar asas a imaginação das crianças</p>
<p>20. Geralmente em teatro rodas de conversas</p>
<p>21. É feito um planejamento semanal de acordo com alguns temas, sendo assim é aplicado às ações com as crianças e adolescentes, com utilização de diversos materiais pedagógicos.</p>
<p>22. Normalmente nos horários livres, as crianças ou adolescentes escolhem os livros, normalmente de maneira que todos fiquem confortáveis.</p>

23. *Eu escolheria um grupo dividido pela faixa etária, e dependendo do nível de alfabetização do grupo, eu leria ou deixaria que lessem em voz alta e poderiam alternar entre si, para que todos lessem uma parte do conto, depois da leitura eu apresentaria alguma atividade sobre o conto aproveitando para conversar com cada um enquanto isso. Parabenizaria todos pela participação na atividade.*

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

É possível perceber alguns pontos – em comum e divergentes – entre as descrições apresentadas pelos profissionais. Um deles é referente às formas de preparação antecedente ao momento de utilização dos contos, as quais podem ser: uma estratégia delimitada previamente e aplicada quando surgir uma oportunidade; uma estratégia delimitada previamente e encaixada dentro do planejamento mensal ou semanal; ou uma atividade mais espontânea e livre de planejamento. Quanto ao momento do dia selecionado, a atividade pode ocorrer no período diurno ou noturno – associa-se a um momento de preparação para o sono e tranquilidade. Ademais, muitos profissionais apontam para uma divisão por faixas etárias e alguns apontam para a utilização do corpo (teatro) e objetos (fantasias, materiais pedagógicos, livros físicos) para auxiliar na imaginação.

Outro ponto exibido nas respostas é a presença ou ausência de uma grupalidade, ou seja, alguns profissionais elaboram e realizam a atividade em grupo – em duas possíveis modalidades: rodas de conversas ou teatro – ou individualmente – a criança em separado do grupo. Em ambas as maneiras, há uma coparticipação entre o profissional e a criança e/ou adolescente. Na modalidade grupal, o mínimo elemento é o grupo e, portanto, alguns profissionais focam nas necessidades e conflitos deste e não nas do indivíduo específico inserido nele. Além disso, o compartilhamento de reflexões, questionamentos, pontuações realizadas por alguma criança ou adolescente permitem com que os outros, ouvindo, possam se apropriar do que foi apropriado pelo outro.

No referente à escolha por determinado livro ou filme, essa pode ser feita tanto pelo profissional – o que geralmente acontece – quanto pela própria criança ou adolescente. Em diversas respostas, foi pontuado que a escolha ou a reflexão realizada após ocorre pela correlação entre o conto e o contexto vivido e experienciado – com seus aspectos típicos da adolescência e infância, mas também específicos da institucionalização como violação de direitos, separação da família, adoção, entre outros.

Similarmente, os temas presentes no conto escolhido podem guiar a leitura ou exibição e a conversa (caso seja realizada) de forma declarada – seja antes ou depois – ou não declarada. Em contraponto, é possível também que seja um movimento de associação livre,

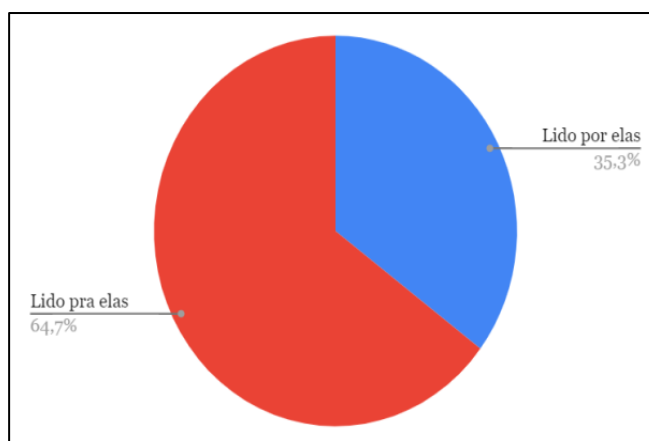
isto é, qualquer tema associado pela criança ou adolescente pode ser utilizado como elemento de introjeção, identificação, reflexão, provocando um processo psíquico livremente a ser utilizado da maneira como precisar. Segundo Laplanche e Pontalis (2001 [1991], p. 38), o método da associação livre é constitutivo da técnica psicanalítica, “consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”.

Por fim, nessa pergunta de descrição do momento da atividade, já se enuncia, independentemente da forma específica de utilização do conto, uma intencionalidade no uso dos contos e uma justificativa do mesmo por favorecer o fortalecimento do eu, aumentar a capacidade associativa, introjeção, reflexão, entre outros motivos.

4.2.1 Lido por elas *versus* para elas

Mais especificamente relacionado ao uso da literatura, o contato das crianças e adolescentes com os livros poderiam ser feitos através de outro mediador e/ou contato próprio. Essa questão pode ser observada no Gráfico 2 que demonstra que, na maioria das vezes, a utilização do conto é feita através da mediação de um narrador.

Gráfico 2 – Lido por elas *versus* para elas



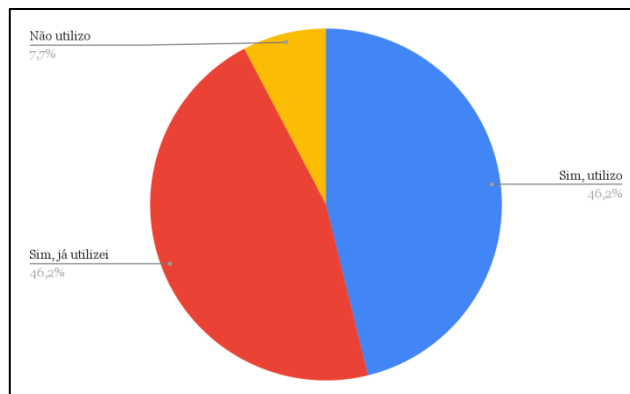
Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

4.3 FILMES E LIVROS DE CONTOS MARAVILHOSOS

Dentro da definição de contos maravilhosos fornecida no questionário, doze profissionais relatam que utilizam filmes como atividade no dia-a-dia das crianças e adolescentes, e doze relatam que já utilizaram essa estratégia. Apenas dois mencionam não

utilizar – um deles afirma que planeja começar a utilizar tanto filmes quanto livros, e o outro utiliza somente livros. Essas informações podem ser observadas no Gráfico 3:

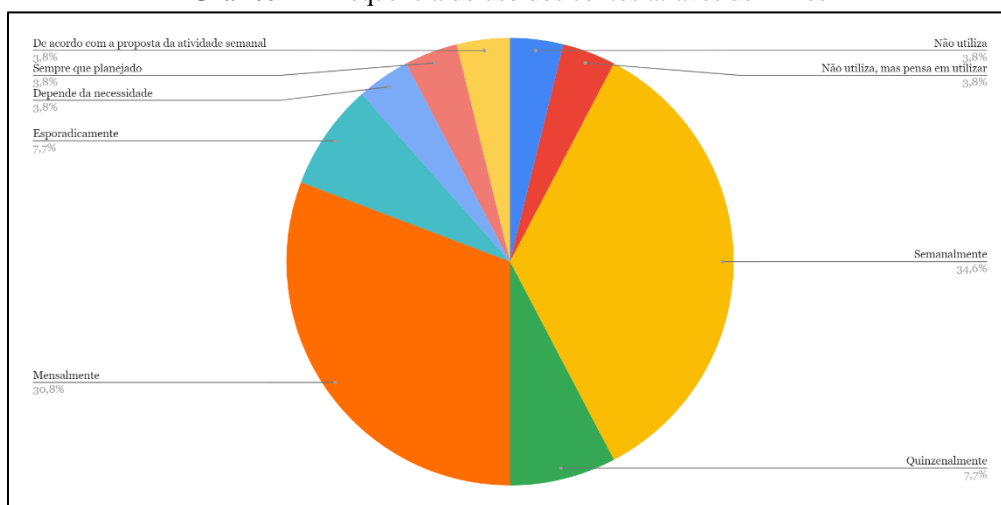
Gráfico 3 – Existência (atual ou passada) ou ausência do uso de contos através dos filmes



Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Quanto à frequência do uso, pode-se observar no Gráfico 4 que a grande maioria utiliza os contos semanalmente ou mensalmente. Quando não contempladas com as opções oferecidas (diariamente, semanalmente, quinzenalmente e mensalmente), poderiam escrever outra opção que estivesse mais alinhada com sua realidade como: esporadicamente; não utiliza; não utiliza, mas pensa em utilizar; de acordo com a proposta da atividade semanal; sempre que planejado; depende da necessidade; sempre que planejado; e depende da necessidade.

Gráfico 4 – Frequência do uso dos contos através de filmes



Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Os filmes que apareceram nas respostas e as quantidades mencionadas foram:

Quadro 3 – Contos maravilhosos utilizados via cinematografia citados pelos profissionais

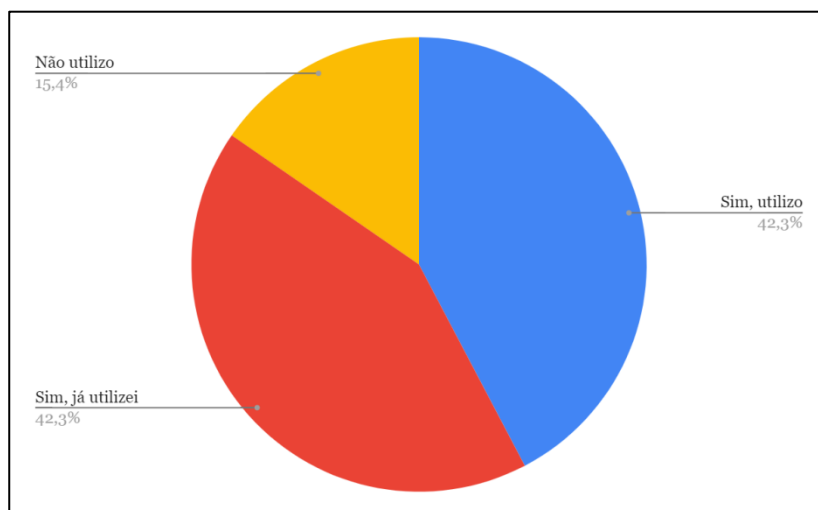
Título	Quantidade mencionada
Cinderela	10
Branca de Neve	9
Divertida Mente	4
Rei Leão	4
Enrolados / Rapunzel	4
A Princesa e o Sapo	3
A Bela e a Fera	3
Pinóquio	3
Shrek	3
Chapeuzinho Vermelho	3
Três Porquinhos	2
João e Maria	2
Meu Malvado Favorito	2
Alice no País das Maravilhas	2
Encanto	2
A Bela Adormecida	2
Lobo Mau	1
Valente	1
Megamente	1
Soul	1
A Bailarina	1
Anastasia	1
Mulan	1
Dinossauros	1
Encantados	1
Alice Através do Espelho	1
Peter Pan	1
O Patinho Feio	1
Moana	1

Pantera Negra (1 e 2)	1
A Escola do Mal e do Bem	1
Carros	1
O Menino que Não Nasceu da Barriga da Mãe	1
Guardiões da Galáxia	1
Malévola	1
Pequena Sereia	1
Minha Vida de Abobrinha	1
Fada do Dente	1

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Já no referente aos livros, dentro da definição de contos maravilhosos fornecida no questionário, onze profissionais relatam que utilizam livros como atividade no dia a dia das crianças e adolescentes, e onze relatam que já utilizaram essa estratégia. Quatro profissionais mencionam não utilizá-los – um deles afirma que planeja começar a usar tanto filmes quanto livros e outro diz utilizar somente livros. Como pode ser observado pelo Gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 – Existência (atual ou passada) ou ausência do uso de contos através dos livros

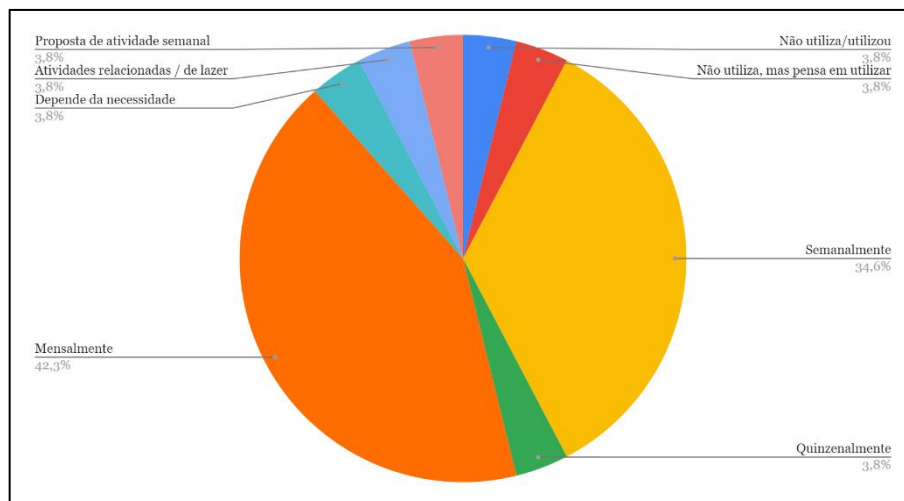


Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Quanto à frequência do uso, pode-se observar no Gráfico 6 que, novamente, a grande maioria utiliza os contos através dos livros semanalmente ou mensalmente. Da mesma maneira, quando não contempladas com as opções oferecidas (diariamente, semanalmente,

quinzenalmente e mensalmente), poderiam escrever outra opção que estivesse mais alinhada com sua realidade como: não utiliza ou utilizou; não utiliza, mas pensa em utilizar; depende da necessidade; sempre que tem atividades relacionadas ou como atividade de lazer; e quando estiver na proposta de atividade semanal.

Gráfico 6 – Frequência do uso dos contos através de livros



Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Os livros que apareceram nas respostas e as quantidades mencionadas foram:

Quadro 4 – Contos maravilhosos utilizados via literatura citados pelos profissionais

Título	Quantidade mencionada
Branca de Neve	8
Cinderela	7
Chapeuzinho Vermelho	6
Três Porquinhos	4
Pinóquio	3
A Bela Adormecida	3
A Bela e a Fera	3
Diário de um Banana	2
A Pequena Sereia	2
Turma da Mônica	2
Alice no País das Maravilhas	2
João e Maria	2

A princesa e o Sapo	2
João e Maria	2
João e o Pé de Feijão	1
Percy Jackson	1
Pinóquio	1
Meg: A Gatinha	1
Atchim!	1
O gato de botas	1
Aladdin	1
O Pequeno Príncipe	1
Contos dos Irmãos Grimm por (Clarissa Pinkola Estés); Os 77 Melhores Contos De Grimm	1
O Circo	1
Ubumtu	1
Gibis	1
Alice Através do Espelho	1

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

A partir das respostas dadas pelos profissionais, foi realizada uma breve análise de alguns dos filmes e livros para se pensar nas temáticas abordadas em cada conto, atreladas a conflitos atípicos do contexto de acolhimento institucional, bem como a vivências típicas de crianças e adolescentes. Porém, é necessário pontuar que os contos, assim como pacientes clínicos, podem ser compreendidos de ângulos e vértices diferentes a depender de quem os interpreta, sem que uma visão anule a outra. Esse caleidoscópio de possibilidades não aponta para uma direção certa e errada. Trata-se de uma expansão de olhares e relações, mas também de um movimento individual que, de certa maneira, reflete a história, os valores, a importância de certo aspecto para cada um – que também pode ser transformado. É uma interpretação aberta que varia de referências pessoais, portanto, o que cada conto desperta em cada um pode variar: cada criança ou adolescente pode focar em um elemento específico, pode preferir uma história à outra. Esse pressuposto não altera o fato de que há temas comuns que circundam o conto e podem ser explicitados.

O Quadro 5 é um esboço do que futuramente será transformado em cartilha, isto é, um material informativo e educativo que compila dados no intuito de promover a saúde mental

de crianças e adolescentes em Serviços de Acolhimento Institucional. Nessa cartilha, pretende-se apontar alguns contos maravilhosos utilizados através de livros e/ou filmes – citados pelos profissionais –, e temas que podem ser trabalhados com essa população. Também como subsídio para a elaboração deste produto final almejado, será apresentada, em seguida, no presente projeto, uma análise mais detalhada do conto Cinderela e do filme Divertida Mente. O primeiro objeto cultural foi escolhido por estar presente em inúmeras culturas ao longo dos séculos, permanecendo ainda como um dos contos mais utilizados (e citados pelos profissionais) pelas suas várias versões. Já o segundo foi escolhido por se tratar de um filme atual, que tenta dar um aspecto visual à psique humana e aborda uma grande quantidade de temáticas referentes à adolescência, infância e situação de acolhimento.

A expectativa é que tanto os dados compilados no Quadro 5 quanto as análises dos contos selecionados sejam de grande valia para a construção, num futuro próximo, dessa cartilha destinada ao trabalho em SAICAs.

Quadro 5 – Esboço da cartilha: contos maravilhosos e algumas temáticas abordadas

Título	Exemplo de conflitos que podem ser trabalhados
Cinderela	abandono, degradação, relacionamento fraterno, relações com adultos de referências, esperança
Branca de Neve	infância para adolescência (transformações)
Divertida Mente	subjetivação, emoções, trabalho com lembranças, elaboração de lutos
Rei Leão	marginalidade, pai idealizado da infância (sábio, forte, dono, morreu porque amava demais)
Enrolados / Rapunzel	solidão, mãe abusiva, sair da zona de conforto
Shrek	desajuste social, dificuldade de falar de sentimentos, ilusão de autossuficiência, impulsividade
Chapeuzinho Vermelho	decisões, caminhos a serem tomados
Três Porquinhos	relacionamento fraterno, trabalho em equipe
Meu Malvado Favorito	adoção, relacionamentos fraternos, mudanças
Encanto	se sentir diferente dos outros, expectativas
Valente	ir para uma busca própria, relacionamentos familiares, expectativas
Soul	expectativas e desejo para o futuro

Peter Pan	terra do nunca onde tudo pode, falta de adultos de referência, relacionamentos fraternos, crescimento
-----------	---

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

4.2.1 Cinderela

O conto maravilhoso mais citado pelos profissionais através de filmes foi o da Cinderela. Existem inúmeras versões, como, por exemplo, Cenerentola ou Zezolla, cinderelas italiana e alemã, respectivamente, porém, as mais populares são a do escritor francês Charles Perrault (1697) – a qual foi utilizada como base da animação de Walt Disney (1950) – e a dos irmãos Grimm (1812). Todas as versões possuem traços fundamentais em comum:

em todas as histórias a heroína de início gozou de amor e de alta consideração, e sua queda dessa posição privilegiada para a degradação total ocorre tão repentinamente quanto seu retorno a uma posição muitíssimo mais elevada no final da história. O desenlace se dá com ela sendo reconhecida pelo sapatinho que só cabe em seu pé. (Ocasionalmente outro objeto, tal como um anel, toma o lugar do sapatinho.) O único ponto crucial de divergência em termos do qual distinguem-se vários grupos das histórias – reside na causa da degradação de Cinderela. Num grupo, o pai desempenha um papel central como antagonista de Cinderela. No segundo grupo, a mãe (madrasta) juntamente com as meias-irmãs são as antagonistas; (...) No primeiro grupo, o amor excessivo de um pai pela filha ocasiona a trágica condição de Cinderela. No outro, o ódio de uma mãe (madrasta) e suas filhas devido à competição fraterna é responsável por isso (BETTELHEIM, 2007, p.338-339).

Nesse caso, a versão francesa e a dos estúdios Walt Disney foi escolhida para ser analisada. Resumidamente, o conto – também chamado de “O sapatinho de cristal” – narra a história de Cinderela, uma jovem filha de um comerciante viúvo bem-sucedido, que se casa novamente com uma senhora viúva que possuía duas filhas. Após a morte do pai, a madrasta ficou com todos os bens do pai e a Gata Borralheira se tornou a empregada responsável por todos os afazeres da casa. A garota era invejada por suas boas qualidades pelas filhas da madrasta – Drizella e Anastácia no filme. Certo dia, foi anunciado um baile no palácio real para todas as jovens do reino. A madrasta logo escolheu os melhores vestidos e penteados para as filhas, porém, Cinderela foi impedida de ir, o que lhe causou muita tristeza. Sua fada madrinha a percebe chorando e soluçando e atende suas preces. Utilizando sua varinha mágica, fez surgir um belo vestido e também lhe deu um par de sapatinhos de cristal. Além disso, transformou os camundongos em cavalos, os lagartos em lacaios e uma abóbora em carruagem. Porém, haveria uma condição: deveria retornar antes da meia-noite, horário em que o feitiço se desfaria. Cinderela era a mais bela de todo o baile, chamando a atenção de todos, inclusive do príncipe, com quem dançou e se divertiu a noite inteira. Perto da meia-noite, a garota sai correndo escada abaixo, deixando apenas um de seus sapatinhos de cristal

para trás. Com essa pista, o príncipe pede ao pai que visite todas as casas até encontrar o seu amor verdadeiro – desconhecido – com quem casaria. Assim, iniciou-se a jornada para identificar a misteriosa moça, cujos pequenos pés caberiam perfeitamente no sapato. Certo dia, ao chegar à casa da madrasta de Cinderela, as duas irmãs-postiças tentaram experimentar o sapatinho, porém, seus pés eram muito grandes. Sob a ordem de que todas as mulheres da casa experimentassem o objeto, Cinderela, trajando suas vestes sujas de cinzas, sentou-se e experimentou o sapatinho de cristal que coube perfeitamente. A surpresa foi ainda maior quando retirou de seu bolso o outro par e o colocou em seu pé. A partir desse momento, Cinderela e o príncipe viveram felizes para sempre, longe das maldades das madrastas e de suas irmãs, como rainha e rei daquele reino.

Existem três grandes figuras femininas auxiliares no conto: a mãe falecida, a madrasta e a fada madrinha. A mãe de Cinderela é descrita como a melhor pessoa do mundo – no original: “la meilleure personne du monde” – cuja doçura e bondade foram transmitidas para a filha. Ela possui um lugar idealizado na vida da menina e simboliza o amor materno infantil, que dá a segurança contra adversidades e que está no centro do narcisismo posterior do sujeito. O narcisismo é um conceito freudiano introduzido formalmente no texto “Introdução ao Narcisismo (1914) que faz referência à figura mitológica de Narciso, representando “o amor pela imagem de si mesmo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001 [1991], p. 287). Trata-se da noção do eu como objeto de endereçamento da libido, como objeto de amor, possível a partir da identificação do olhar dos pais. Segundo Bettelheim (2007 p. 339), na versão de Perrault, Cinderela é quem escolhe dormir entre as cinzas – o que deu origem ao seu nome – e pode-se entender a lareira como símbolo da mãe: “viver tão próximo a ela a ponto de habitar entre as cinzas pode simbolizar um esforço de se agarrar à mãe ou de voltar a ela e ao que ela representa”.

Já a madrasta é descrita como arrogante e orgulhosa como jamais havia sido visto – no original: “la plus hautaine et la plus fière qu’on eût jamais vue”. Como analisado anteriormente, a figura da madrasta “é um qualificativo transitório da mãe (...) é sinônimo da mãe má” (CORSO; CORSO, 2006, p. 111). É uma mulher que pega os recursos do pai, a maltrata, faz com que ela durma no sótão, limpe a casa, vista-se de farrapos e que a impede de ir ao baile. Essa maldade justificaria pensamentos ruins que se possa ter sobre os irmãos, madrasta ou outras pessoas, pois “elas são tão vis que qualquer que se possa desejar que lhes aconteça é mais que justificável (...) assim, a criança, ao ouvir sua história, sente que não precisa se sentir culpada por seus pensamentos raivosos” (BETTELHEIM, 2007, p. 330).

Por fim, a fada madrinha é a “substituta da mãe na sua falta” (CORSO; CORSO, 2006, p. 111), isto é, ela é a responsável por restituir o olhar amoroso e acolhedor da mãe, que Cinderela uma vez já teve. Essa figura a auxilia a realizar seu desejo e a guia, mas não oferece a solução pronta, ou seja, Cinderela foi capaz de “transcender magnificamente sua condição degradada, apesar de obstáculos que parecem ser insuperáveis” (BETTELHEIM, 2007, p. 333) – independentemente da ajuda mágica recebida. Isso permite que o leitor ou ouvinte compreenda que foram esforços próprios que levaram a seu final feliz, dando confiança de que o mesmo possa acontecer para ela. Além disso,

essas fadas são personagens mais evanescentes, destinados a preservar o lado bom da mãe, ou seja, a mãe da primeira infância. Porém, enquanto a madrasta é uma personagem real, as fadas ou seus representantes são figuras interiorizadas, aparecem apenas na intimidade da jovem e são um segredo seu (CORSO; CORSO, 2006, p. 112).

A figura da fada madrinha também permite trabalhar a relação de algumas das crianças e adolescentes com seus padrinhos e madrinhas do programa de Apadrinhamento Afetivo. Essa figura representa um suporte reparador, cuidadoso e carinhoso e um vínculo para além dos já existentes: no caso de Cinderela, em sua casa, e no caso das crianças e adolescentes, dentro da instituição, famílias originais, escolas, etc. Um importante papel que também auxilia na construção de uma vida autônoma.

Ademais, a protagonista Cinderela de Perrault, segundo Bettelheim (2017, p. 343) é adocicada, sem iniciativa e de uma bondade insípida. Ela reproduz os estereótipos femininos da época – doce, recatada, passiva – e também padrões estéticos valorizados – é loira, magra e de olhos claros. Ela é constantemente acusada injustamente, mas sempre vê o bem em todos ao seu redor, brinca com os animais como uma boa mãe, não tem nenhum aspecto negativo, é um objeto bom idealizado. Ela vive no mundo de seus sonhos e devaneios, na esperança de que a justiça seria feita e que um futuro melhor viria – e veio. A angústia é aliviada, “como sempre nos contos de fadas, pelo final feliz” (BETTELHEIM, 2007, p. 330). Portanto, representa a superação do sofrimento vivido, a esperança para um futuro melhor e a ideia de que um dia as coisas vão melhorar. Essa noção e a possibilidade da criação de sonhos e desejos para o futuro são extremamente necessárias para crianças e adolescentes em geral, mas, principalmente, para aquelas em Serviços de Acolhimento Institucional. Quanto mais velhas essas crianças e adolescentes, mais chances têm de permanecerem institucionalizados até atingirem os 18 anos – marca que permeia todos eles e atinge suas existências, pois trata-se de um processo de emancipação precoce, no qual têm de virar adultos imediatamente e estão praticamente sendo expulsos de casa. Elisa Cintra e Marina Ribeiro (2008, p. 134)

pensam na ideia de um trabalho de elaboração como um atravessamento no qual é necessário “caminhar pelas veredas de uma história para deixar passar o passado e abrir o futuro”. Portanto, essas narrativas precisam ser contadas e ouvidas para que uma perspectiva de futuro seja possível.

Outrossim, muitas crianças e adolescentes se culpam por seus desejos e atos, acreditando que “merecem ser degradadas, banidas da presença dos outros, relegadas a um submundo de fuligem” (BETTELHEIM, 2007, p. 330). Porém, ao se identificar com a degradação de Cinderela por sua família e perceber que todos acreditam na garota, que é bondosa e inocente, a criança espera que o mesmo ocorra com ela. Portanto, de outra maneira, ela alimenta essa esperança.

Ela no final é digna de ser exaltada, tal como a criança espera que também venha a ser, independentemente de suas deficiências anteriores (...) É por isso que toda criança necessita acreditar que, mesmo que fosse de tal modo degradada, eventualmente seria resgatada de tal degradação e experimentaria a mais maravilhosa exaltação – como sucede com Cinderela (BETTELHEIM, 2007, p.329-333).

A ausência do sentimento de pertencimento de Cinderela frente à família e à casa pode ser similar ao que crianças e adolescentes, que sofreram uma ruptura vincular e encontram-se em Serviços de Acolhimento Institucional ou famílias acolhedoras, sentem. Essa exclusão é um dos possíveis fatores de identificação deles com a personagem.

A rivalidade fraterna é outro aspecto abordado pelo filme e é algo natural na trajetória de vida de irmãos e irmãs. Segundo Bettelheim (DATA, p. 326), “o conto de fadas substitui as relações entre irmãos por relações entre meios-irmãos adotivos” de maneira a deixar mais aceitável uma “animosidade” cuja existência não é agradável. Freud (1923) postula o complexo fraterno como “a hostilidade que a criança manifesta em relação aos irmãos (rivais) despertada pela ocorrência ou pela possibilidade de perda ou divisão dos carinhos dos progenitores” (PEREIRA; LOPES, 2013, p. 279).

Porém, o contexto de acolhimento ressalta o oposto, dado que, por já estarem afastados de seu convívio familiar, os irmãos tendem a se aproximarem e se unirem. A preservação e manutenção dos vínculos fraternos podem ser vistas como uma potência de cuidado e enfrentamento dos traumas, sofrimentos e rupturas, funcionando como “um sistema defensivo-estruturante que, criando uma fantasia de completude, os auxilia a lidar com a falha ambiental” (GHIRARDI, 2014, p. 132 apud GOMES; LEVY, 2016, p. 111). Além disso,

a troca de vivências e lembranças tem um forte valor de manutenção de uma continuidade e do sentimento de pertencimento. A força de resiliência dos vínculos fraternos (Arnaud, 2003) se apoia na imperiosa necessidade de transmissão geracional, de partilhar as origens. O valor do pertencimento ao grupo fraterno é reforçado, promovendo uma resistência diante de violentos traumas psíquicos. Cria-se um envelope comum restaurador, constituindo uma marca identitária (identidade fraterna) no lugar de uma identidade familiar (GOMES; LEVY, 2016, p.111).

É por esse motivo que as Orientações Técnicas para o acolhimento de crianças e adolescentes, proposto pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA) e Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ao falar da manutenção dos vínculos fraternos nas instituições de acolhimento ressalta a não separação, exceto se isso "for contrário a seu desejo ou interesses ou se houver claro risco de violência" (BRASIL, 2006, p.25).

Em suma, o psicólogo austríaco diz que o conto possui alguns conteúdos manifestos como as “agonias da rivalidade fraterna, de desejos se tornando realidade, de humildes sendo exaltados, do verdadeiro mérito sendo reconhecido mesmo quando oculto sob farrapos, da virtude recompensada e da maldade castigada” (BETTELHEIM, 2007, p. 329). O conto de Cinderela pode ser trabalhado através de suas inúmeras versões e acerca de diversos temas, tais como: relações fraternas, relações entre crianças e adolescentes no SAICA, relações com adultos de referência (educadores, padrinhos ou madrinhas, familiares), esperança, sonhos e expectativas para o futuro, entre outros. E essa possibilidade de trabalho pode ser realizada com todas as crianças, mas, principalmente, com os adolescentes que estão prestes a sair do SAICA, por estarem próximos aos dezoito anos.

4.3.2 Divertida Mente

Divertida Mente – originalmente Inside Out (traduzido literalmente como de dentro para fora) – é um filme de desenho animado dos estúdios Pixar, lançado em 2015 e dirigido pelo cineasta norte-americano Pete Docter e Ronaldo Del Carmen. Dentre os inúmeros prêmios, ganhou o Oscar de “Melhor Filme de Animação” na 88ª edição em 2016. O cenário desse é a mente de uma adolescente de onze anos, Riley, a qual o telespectador acompanha desde o nascimento até o início da adolescência. Na mente da garota, mais especificamente na sala de controle, encontram-se cinco personagens – Alegria, Tristeza, Raiva, Nojo e Medo – que representam as emoções que conduzem a vida de Riley, comandando suas atitudes e pensamentos, controlando as respostas frente aos estímulos do mundo, e simbolizando suas memórias. A Alegria é o “eu-narrador” que “constrói um fio narrativo, juntando passado,

presente e futuro, costurando as emoções e tentando encontrar palavras para as sensações” (PATRICIO, 2021).

Os debates das emoções pelo controle, principalmente entre Alegria e Tristeza, demonstram uma briga interna em como encarar a realidade. É possível pensar na Alegria como representante do princípio de prazer freudiano por ser a emoção que tem a intenção de atingir o prazer idealizado e procura evitar e/ou ignorar as frustrações, reduzindo as tensões existentes no aparelho psíquico.

Sabemos que o princípio do prazer é próprio de um modo de funcionamento primário do aparelho psíquico e que, para a autoafirmação do organismo em meio às dificuldades do mundo externo, já de início é inutilizável e mesmo perigoso em alto grau. Por influência dos instintos de autoconservação do Eu é substituído pelo princípio da realidade, que, sem abandonar a intenção de obter afinal o prazer, exige e consegue o adiamento da satisfação, a renúncia a várias possibilidades desta e a temporária aceitação do desprazer, num longo rodeio para chegar ao prazer (FREUD, 1920, p. 165).

No referente à segunda dualidade pulsional (FREUD, 1920) – Eros e Thanatos –, diferentemente da primeira que dizia respeito às pulsões do eu e sexuais, é possível aproximar a Alegria de Eros e pensá-la como manifestação da pulsão de vida⁸. O filme se inicia com a pergunta: “Você olha para uma pessoa e sabe o que se passa na cabeça dela?”. Quem responde é Alegria, que está em uma pequena sala escura e desabitada, com uma mesa de comando ao centro. Em resposta ao olhar de amor dos pais, aperta o único botão dessa mesa, gerando a “primeira memória de prazer que deixa um traço e põe em movimento a engrenagem psíquica” (CINTRA, [2015] 2018, p. 51). É a primeira emoção a estar presente na origem da vida psíquica de Riley – a ser continuada a partir das experiências e memórias – e a partir da qual nasce a potencialidade de amar e investir no mundo e nos outros.

Ao abrir os olhos, Riley se depara com o rosto dos pais sorrindo, o som de suas vozes e as palavras amorosas ditas que “são uma espécie de espelho repleto de ecos e ressonâncias em que ela se vê pela primeira vez” (CINTRA, [2015] 2018, p. 50). Portanto, logo na primeira cena, é possível perceber a importância do olhar dos pais – responsável por dar um lugar para a criança. Riley é amada e desejada por seus pais, portanto, a Alegria – antes somente potencialidade – aparece nessa primeira interação com eles. Fica explícito, então, que o desenvolvimento e estruturação da criança e do adolescente têm íntima relação com a convivência familiar e comunitária, e reconhece-se que, independente dos moldes, o sujeito

⁸ Enquanto a pulsão de morte (Thanato) tende à destruição das unidades vitais, a redução completa das tensões, isto é, tende a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico, a pulsão de vida (Eros) busca conservar as unidades vitais existentes, assim como, constituir, a partir destas, unidades mais globalizantes e mantê-las (LAPLANCHE; PONTALIS, 2011 [1991]).

se constitui no contato com o outro. Tal importância se dá uma vez que a família e a comunidade são os meios pelos quais o bebê, dependente e vulnerável, pode sobreviver; é o primeiro núcleo de socialização da criança e do adolescente; é desta relação que surgem as primeiras identificações; é por meio dela que se introjetam regras, leis; é quem auxilia na transição para o universo social; é aí que surgem os sentimentos de autoconfiança e confiança no meio; entre outros aspectos. Transpondo para a realidade específica dos SAICAs, ao ter clareza dessa relação, pode-se entender o direito – legal ou não – fundamental da criança e do adolescente à convivência e atribuir papel central à família. Possivelmente, a criança ou adolescente em Serviço de Acolhimento convive com um histórico de sucessivos abandonos, materiais, morais e/ou afetivos, implicando na transição de local de convivência, e em grande sofrimento psíquico – angústias, ameaça de perda de sentimentos e pertencimento, etc., – o que pode influenciar negativamente no desenvolvimento, estruturação e estabelecimento de vínculos, caso não seja acompanhada de cuidados adequados e não tenha um adulto com o qual possa estabelecer uma relação afetiva.

À medida que Riley vivencia sua infância – com sua melhor amiga Meg, sua relação segura e bem vinculada com os pais, e sua paixão pelo hóquei – a Alegria está majoritariamente no comando. A cada experiência que Riley vai vivendo, novas memórias vão sendo produzidas. Cada uma preenche uma esfera e recebe uma coloração predominante a depender da emoção suscitada: se o afeto evocado for alegria, a esfera é dourada; no caso da tristeza, é azul; roxo para o medo; vermelho para raiva; e verde no caso do nojo. Após receber a devida tintura, a esfera se fixa como memória de longo prazo e é enviada para um reservatório ao final do dia. Existem também as memórias base que moldam algum aspecto da personalidade de Riley e são representadas por ilhas que fazem a menina ser como e quem é: Ilha do Hóquei, Ilha da Bobeira, Ilha da Amizade, Ilha da Honestidade, e a Ilha da Família. Essas seriam “[...] conglomerados de afetos e ideias, de relações com pessoas e de experiências vividas e significativas (...) são tramas de fantasias inconscientes e de significados, associadas a vários aspectos da vida” (CINTRA, [2015] 2018, p. 52).

A grande e primeira frustração na vida de Riley decorre da mudança de cidades – de Minnesota para São Francisco – por conta do trabalho de seu pai. Nesse novo local, sua casa é diferente de como imaginava, é pequena, antiga e um pouco suja. Apesar das tentativas da Alegria de contornar a situação, o fato de o caminhão de mudanças não chegar e o de o pai ter de parar de brincar para ir trabalhar tornam esse manejo falho. Em seguida, Riley também fica chateada ao ir à pizzaria com sua mãe e ver que o único sabor é um que ela odeia: brócolis. Novamente, Alegria tenta lidar com a situação, mas Tristeza acaba tocando em uma

memória feliz, tornando-a triste, e também faz uma memória da Ilha da Bobeira cair do lugar, afetando o comportamento de Riley. Rapidamente, é notável que a Tristeza é colocada como um peso e empecilho na vida da menina, adotando uma conotação extremamente negativa. Da mesma maneira, no primeiro dia de aula, no momento em que Riley tem de se apresentar para a sua nova classe, Alegria faz Riley pensar em uma memória feliz de Minnesota, mas Tristeza toca nessa esfera, acarretando a lembrança da mudança de cidade e choro. O painel de comando é assumido por Tristeza, gerando uma memória base triste. Na confusão da tentativa de reverter a situação, todas as memórias caem e são sugadas por um tubo junto com Alegria – carregando as memórias base – e Tristeza, indo em direção às profundezas da mente. Conseqüentemente, ao perder a sensação de pertencimento associada a Minnesota, Riley entra em depressão, sente raiva de si mesma e do mundo, todas as ilhas da personalidade que organizavam seu funcionamento psíquico caem e são desligadas. As ilhas que constituem todas as lembranças vão desmoronando da mesma maneira que há um desmoronamento do eu na depressão, e, assim como um movimento geral de desinvestimento do mundo, “há uma fuga da libido que tomba no abismo da autodepreciação” (CINTRA, [2015] 2018, p. 52).

A partir disso, inicia-se uma jornada no mundo interno de Riley. Durante essa trajetória, Alegria e Tristeza conhecem o amigo imaginário de infância de Riley, Bing Bong, e confiam nele para liderar o caminho para o retorno à sala de controle. Após certo tempo, os três se deparam com a destruição do foguete de Bing Bong – o qual brincava com Riley – junto com outras imaginações que vão ser levadas para o lixo do esquecimento, o que deixa o amigo imaginário extremamente chateado. A emoção que logo reage e tenta contornar a situação é a Alegria, tentando animá-lo para que continuem o caminho objetivado, porém não funciona. Quem consegue acolher seu sofrimento, ouvindo-o e conversando é Tristeza. Apesar de, inicialmente, ficar brava com essa aproximação por considerar que isso está piorando a situação, ao ver os dois chorando juntos, percebe o valor daquele momento. Perceber que Tristeza ajudou Bing Bong a ficar bem ajudou a Alegria a começar a se dar conta do papel importante que a outra emoção tem na construção do aparelho psíquico de Riley.

A tentativa exaustiva de sempre se mostrar feliz em situações que não condizem com a maneira que a pessoa se sente é uma espécie de defesa maníaca – presente na posição esquizoparanóide – que impossibilita a vivência da perda e do contato com o sentido. Riley vive inúmeras perdas – de rotina, casa, amigos – que implicam em uma dor, porém, a Alegria, por vezes, assume “o painel de controle de maneira maníaca, inconsequente,

imprudente e irresponsável” (PATRICIO, 2021), buscando camuflar e disfarçar esse sofrimento. A nostalgia – resistência e dor em deixar caminhos, memórias, experiências e pessoas para trás para se aventurar em outras experiências e lidar com as adversidades do novo – é inevitável (PATRICIO, 2021). É necessário, porém, elaborar o luto.

Assim como Riley vivenciou perdas ao longo do filme, as crianças e adolescentes de SAICAs também as vivenciam inúmeras vezes – inclusive, ao chegarem ao abrigo, em um estado que Freud no texto “Luto e Melancolia” (1917 [1915]) teria chamado de “luto profundo”. Trata-se de um estado relacionado à perda de um objeto amado, abatimento doloroso, a perda de interesse pelo mundo externo (que se torna pobre e vazio), perda da capacidade de amar e inibição de toda atividade que não esteja ligada à memória do objeto perdido (FREUD, 1917 [1915], p. 173). A melancolia possui as mesmas características, porém, também envolve a diminuição da autoestima, podendo se expressar em recriminações e ofensas à própria pessoa. Ainda que o processo seja em relação a um luto saudável, algumas crianças podem se encontrar em quadros de melancolia quando chegam ao abrigo, ou ainda durante sua estadia. Freud (1917 [1915], p. 176), ao definir o processo de melancolia, relata que o sujeito enxerga “seu Eu como indigno, incapaz e desprezível; recrimina e insulta a si mesmo, espera rejeição e castigo. Degrada-se diante dos outros; tem pena de seus familiares, por serem ligados a alguém tão indigno”. Sobre esse ensaio, Maria Rita Kehl, em um texto inédito em uma edição do livro freudiano, diz:

O trabalho psíquico empreendido pelo enlutado, embora empobreça o ego e torne o sujeito inapetente para quaisquer outros investimentos libidinais, pode ser considerado um trabalho da ordem da saúde psíquica. É um trabalho de paulatino desligamento da libido em relação ao objeto de prazer e satisfação narcísica que o ego perdeu, por morte ou abandono. (...) A perda de um ser amado não é apenas perda do objeto, é também a perda do lugar que o sobrevivente ocupava junto ao morto. Lugar de amado, de amigo, de filho, de irmão. (KEHL, 2012, p. 13-14).

Uma das principais experiências de angústia do ser humano seria a perda de um objeto e da relação segura, mas é algo que muitas das crianças e adolescentes institucionalizados vivenciaram e revivenciam inúmeras vezes. Os rompimentos fundamentam o acolhimento, pois se esses não estivessem presentes, não haveria necessidade do acolhimento.

Muitas das crianças e adolescentes acolhidos viveram histórico de insegurança muito grande, sem relações estáveis, e têm dificuldades de confiar em outras pessoas e em si mesmas como merecedoras de amor e de cuidado. Ao chegar ao serviço de acolhimento, muitas apresentam senso de desorientação, estando amedrontadas e assustadas frente a uma situação nova e desconhecida. Há muitas perdas que uma criança e adolescente sofre quando é acolhida, como família, casa, brinquedos, cheiros, comidas, barulhos, hábitos, contato com vizinhos e comunidade e os lugares onde frequenta. Tudo o que era conhecido muda e ela tem

que se adaptar a uma nova realidade. No início, o processo de adaptação é difícil, uma vez que é necessário viver primeiramente o processo de luto de tudo o que foi perdido. Quando se passa por estas situações é natural que expressem raiva, medo e tristeza em um primeiro momento, que são sentimentos ligados à insegurança. As crianças e adolescentes primeiro precisam elaborar o que deixaram para trás, para depois poderem se relacionar com o novo (TINOCO, 2021 apud IFH, 2021).

Portanto, antes de se vincular com uma nova família – adotiva ou acolhedora – ou com novas pessoas no abrigo, deve-se focar na adaptação a um novo contexto desconhecido, a uma realidade completamente nova que envolve a elaboração do luto e das perdas. O modo como a criança deve ser abordada em relação a sua dor é sempre no sentido de perceber o sofrimento de maneira natural, como parte essencial do processo de amadurecimento, demonstrando que os eventos catastróficos em sua vida precisam ser sentidos, acolhidos e ressignificados por ela.

Na Oficina "Chegadas e partidas: trabalhando as transições no acolhimento" (2021), proporcionada pelo Instituto Fazendo História, Valéria Tinoco⁹ e Adriana Pinheiro¹⁰ trabalham a possibilidade de uma despedida que não seja um trauma, que não seja um abandono – tanto para a criança quanto para a família. Isso permite a ressignificação da perda, como algo de caráter menos traumático e menos como um rasgo. Deve-se tratar o processo de chegadas e partidas enquanto uma despedida: é um ponto fundamental para que a criança entenda que, dessa maneira, um encontro outrora é possível, porém, num primeiro momento, cada um precisa seguir o seu caminho. Dessa forma, as perdas para a criança ganham um caráter de encerramento de um ciclo e, iniciação de um novo, e deixam, portanto, de ser algo insuperável, desesperador, melancólico e paralisante, e passam a ser um “adeus, obrigado pelo carinho e até breve!”. Os processos de despedida – reintegração familiar, saída do abrigo em um processo de adoção, transferência para outro SAICA, despedida da família acolhedora, maioridade – podem ser o primeiro processo de luto saudável daquela criança, e é nessa ressignificação do luto que se deve apostar.

Ainda na tentativa de voltar ao painel de controle, Alegria encontra a solução de entrar em um tubo sozinha, evitando o contato e a transformação das memórias base em tristes. Porém, o tubo quebra e ela acaba caindo no abismo do esquecimento junto com Bing Bong. Nesse precipício, estão as memórias esquecidas, descoloridas que se dissolvem e somem para sempre. Ao rever algumas dessas esferas e das memórias base, ela analisa e percebe que, antes de se tornar um momento alegre com seus pais e seu time, Riley estava

⁹ Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Clínica pela PUC-SP, representante da IAN Brasil (International Attachment Network).

¹⁰ Assistente social, especialista em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, Políticas Públicas e Direitos Sociais, e em Instrumentalidade do Serviço Social.

triste porque seu time de hóquei tinha perdido o jogo e estava pensando em largar o time. Concretiza-se, assim, a percepção da importância da Tristeza na visão da Alegria. Bing Bong e a personagem encontram o foguete que havia sido jogado no poço previamente, e esse funcionava à base da música que o amigo e Riley cantavam juntos: “um amigo para brincar Bing Bong, vamos todos a cantar Bing Bong”. Após alguns esforços, no último deles, cantando para fazer o meio de transporte voar, Bing Bong se joga do carrinho para que Alegria consiga alcançar o topo, o que ocorre. Trata-se de um momento extremamente simbólico que representa a despedida da infância para permitir o amadurecimento, Bing Bong, objeto transicional da garota, precisava ser esquecido para que Riley pudesse evoluir. Essa cena também remete às memórias infantis e aos objetos transicionais como um acolhimento e um abrigo que foram necessários, mas que precisam ser deixados para trás para que o crescimento ocorra. É a elaboração do luto da passagem da infância para adolescência.

Quando Tristeza e Alegria retornam ao centro de comando, Riley está no ônibus para Minnesota: a ideia de fugir foi criada quando a Raiva estava no controle. Assim que Tristeza assume, Riley desiste da ideia, retorna para casa e chora no colo dos pais.

No filme, a virada acontece quando ela perde o preconceito com relação à dor, abraça a dor e pela dor ela consegue achar um caminho de saída do luto. Quando temos a coragem de sentir um pouquinho a dor, a raiva dá uma relaxada. Porque na raiva a pessoa fica numa posição reativa. A pessoa fica falando mal, mal e mal e não sai do lugar, fica numa repetição. Quando você sente a dor, parece que você vai mais fundo e por ali você acha uma saída. Junto com a dor vem um sentimento mais profundo da perda, mas também, na hora que você sente a dor, você se reconecta com o seu lugar de onde vinha o amor. E esse contato com o amor anterior que você tinha antes de ter virado raiva, também faz você sair porque aí você pega aquele seu amor e dirige para outra situação, porque você perdeu a outra pessoa, mas o amor é seu. (...) O afeto é sempre mais lento que o pensamento, pelo pensamento a gente quer logo se livrar da dor, mas não tem luto verdadeiro se você não puder mergulhar na dor e depois sair dela. Agora é muito difícil mergulhar sozinho, fazer isso na companhia de quem você gosta, seja um terapeuta, seja um amigo, é muito melhor. É por isso que a gente fala que o holding, ou seja, a sustentação, é a coisa mais importante na hora que você tem um luto e precisa deixar o passado. Você precisa de suporte afetivo, principalmente, porque a perda é um abandono afetivo, de alguma forma você se sente abandonado, rejeitado e aí precisa de afeto, de companhia (CINTRA, 2019).

Ao final do filme, Tristeza e Alegria assumem juntas esse painel de comando, gerando uma nova memória base azul e dourada. A partir deste momento, as novas memórias são misturas de afetos e dão origem a novas ilhas da personalidade e à complexificação das antigas. A mesa de controle, guiada pelas emoções e que retrata o processo de simbolização, é expandida e ganha novos botões.

É o que se espera de cada elaboração da posição depressiva: mais integração dos afetos, abrir mão de ideias fixas e certezas onipotentes, deixar passar os ideais absolutos da primeira infância, deixar passar o passado e aprofundar a capacidade de sentir e pensar a vida (CINTRA, [2015] 2018, p. 55)

Relacionando, portanto, esse tema à teoria kleiniana, pode-se supor que ao longo do filme, Riley atravessa a posição esquizoparanóide – na qual tudo é cindido e narcísico – para alcançar a posição depressiva – que permite ponderações, lidar com frustrações e se apropriar das dores.

Nessa cena, entende-se que, quando a dor é sentida e processada, o luto é elaborado e as experiências vividas são apropriadas, e as ilhas que haviam sido tomadas devem ser reconstruídas, fortalecidas e ampliadas. O mundo interno é reerguido em novas bases, ocorrendo uma expansão psíquica e a constituição de um novo sujeito psíquico amadurecido, consciente de sua fragilidade e impotência. Além disso, as dores só serão sentidas e elaboradas quando compartilhadas – novamente explicitando a importância do acolhimento do sofrimento pelos outros, representado pelo momento em que Riley chora com os pais e lamentam a perda juntos. Assim como o choro de balas de Bing Bong, “há algo doce nas lágrimas partilhadas” (CINTRA, [2015] 2018, p. 56).

Por fim, é possível associar esse processo vivido ao longo do filme à concepção winnicottiana de integração. Para o psicanalista inglês, todos nascem com uma tendência à integração, contudo, ela precisa ser alcançada e não é em “um determinado dia ou numa determinada época. Ela vem e vai, e mesmo quando alcançada em alto grau pode ser perdida devido a uma situação ambiental adversa” (WINNICOTT, [1950-55] 2000 apud CONTURBIA, 1988, p. 45). Portanto, “a vida psíquica propriamente dita é ainda um projeto de vir-a-ser” (CINTRA, [2015] 2018, p. 50). A integração se produz e ganha forma a partir da não integração e conseqüente não consciência, isto é, não haveria uma reunião e organização das partes da personalidade do bebê, apenas uma “mera coleção de fenômenos sensorio-motores reunidos pelo suporte do ambiente” (WINNICOTT, 1965s/ 1987, p. 216 apud CONTURBIA, 1988, p. 46). Na teoria do amadurecimento, essa significa “responsabilidade, ao mesmo tempo em que consciência, um conjunto de memórias, e a junção de passado, presente e futuro dentro de um relacionamento” (WINNICOTT, 1988/1990, p. 140 apud CONTURBIA, 1988, p. 48). E o que a possibilitaria e a promoveria seriam dois aspectos fundamentais: fatores internos e o cuidado ambiental – ambos figurados pelo filme.

Em suma, o filme *Divertida Mente* apresenta como os afetos participam da interação com o ambiente e moldam perspectivas e atitudes. A partir disso, explora a necessidade de um equilíbrio e união das emoções para que ocorra uma maior integração – dado que

“colocam as pessoas em contato mais verdadeiro consigo e com os outros” (CINTRA, [2015] 2018, p.53) – e também a importância de falar sobre elas, inclusive as que são comumente tratadas como “negativas” e mesmo que, em tempos, possam ser contraditórias. Também permite trabalhar sobre a essencialidade, acolhimento e o trabalho com as lembranças, dado que as memórias base são o enraizamento que dão sustentação, porém, com crianças e adolescentes institucionalizados essas referências podem ser bagunçadas ou confusas. Por fim, o filme demonstra a importância da elaboração dos lutos, das perdas e das expectativas. É necessário lembrar que esses são apenas alguns temas que podem ser tratados em uma conversa com crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

4.4 PÓS-ATIVIDADE

Na pergunta do questionário número 14, “você busca conversar sobre essa atividade de forma a compreender o impacto que causa nas crianças e/ou adolescentes ou para passar uma mensagem/significado?”, todos os profissionais responderam afirmativamente. Portanto, há uma conversa sendo realizada acerca dos contos maravilhosos, geralmente após a realização da atividade, mas também durante – o que pode ser resumido pela resposta 16: “quando eles terminam de ler ou assistir um filme, sempre perguntamos o que eles acharam”. Trata-se de uma “atividade direcionada” como relatado por outro profissional. De maneira mais expansiva, houve algumas respostas mais detalhadas:

Quadro 6 – Conversas após a atividade: respostas obtidas na pergunta 14

2. <i>Sim, em todos os momentos, trazendo sempre reflexões pertinentes ao contexto vivenciado por todos os envolvidos.</i>
3. <i>Com certeza, sempre buscamos passar alguma mensagem. Por exemplo, no caso dos tres porquinhos ou Percy Jackson, independente da faixa etária, fala-se no trabalho em equipe, na necessidade de precisar do outro e saber trabalhar em equipe, o porque essa atividade é necessária, pensando que cada um tem suas habilidades e contribuições.</i>
4. <i>O que vai muito de encontro com o próprio trabalho, levando em consideração que raramente eles fazem atividades individuais, devido o próprio contexto inserido. Onde o coletivo prevalece!</i>
5. <i>Sempre fazemos reflexões e conexões das histórias com as realidades</i>
9. <i>Sim, ao término, o profissional provoca os participantes a faz co-relação entre a história e o cotidiano, mediando o diálogo entre os acolhidos</i>

10. <i>Sim, sempre realizamos uma roda de conversa de maneira informal e descontraída com eles após exibição de filmes, o que propicia a eles um momento de fala de discussão sobre tema abordado ou fazendo um link com situação que ocorrem aqui no saica e a resolução desta situação.</i>
11. <i>Sim, a ideia que elas criem sua própria história</i>
12. <i>Para passar mensagem significativa</i>
13. <i>Sim, sempre buscamos trabalhar com filmes ou literatura que tenha uma lição moral.</i>
15. <i>O uso das histórias tendem sempre a compreender o impacto causado na criança</i>
16. <i>Sim, quando eles terminam de ler ou assistir um filme, sempre perguntamos o que eles acharam</i>
17. <i>Sim, os educadores (as) buscam ressignificar a história em conjunto com as crianças, respeitando a idade cronológica de cada uma.</i>
18. <i>Sim, ambas as formas são utilizadas . Trabalhado as questões de compreensão e impacto, muitas vezes em questões particulares e mensagem/significado quando utilizado no coletivo</i>
20. <i>Sempre conversamos sobre as mensagens positivas e negativas das histórias narradas</i>
21. <i>Geralmente com a demanda que a criança ou adolescente traz com sua vivência</i>
22. <i>Sim, as atividades são elaboradas conforme o grupo que estamos atendendo e as temáticas pensadas pela equipe.</i>

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

Novamente aparece presente – nas respostas 3 e 4 – a grupalidade como ponto focal, portanto, a depender de como o grupo é constituído, assim como suas necessidades, as atividades são elaboradas e as temáticas são pensadas. Da mesma maneira, marcadamente a relação com o cotidiano vivido apareceu.

Assim como na questão acima, um dos questionamentos que permaneceu em aberto ainda após a aplicação do questionário foi a razão específica que leva a escolha por determinado conto – através do filme e/ou do livro. Porém, de maneira inicial, um profissional pode apontar o caminho através da sua resposta para a pergunta acima: “sim, sempre buscamos trabalhar com filmes ou literatura que tenha uma lição moral”, isto é, pela mensagem por trás da estória. Já outras respostas aparentam selecionar pelo tema presente no conto e/ou pela relação que tem com a realidade dessas crianças e adolescentes.

4.5 AUXÍLIO NA ELABORAÇÃO DE CONFLITOS

As respostas para a questão 15, “você percebe que os filmes, contos e histórias auxiliam na elaboração de conflitos entre crianças e adolescentes? De que forma?” foram compiladas no Quadro 7, abaixo.

Quadro 7 – Auxílio na elaboração de conflitos: respostas obtidas na pergunta 15

<i>Sim, em muitos momentos, pois é uma maneira de ver por outro contexto o mesmo conteúdo, e por outra abordagem, trazendo assim varias reflexões e ponderações</i>
<i>Eu diria que são necessários, porque para você trazer significado para o que se tenta explicar, é importante se utilizar da fantasia do acolhido, até mesmo o próprio adolescente, que muitas vezes enxerga que já possui autonomia e independente como nos filmes, mas na verdade, ainda está cru e precisa ser trabalhado o que ele entende que é capaz e o que de fato naquele dado momento, ele é capaz de realizar.</i>
<i>Sim, a partir das reflexões e exemplos</i>
<i>Seguem para reflexão</i>
<i>Sim, principalmente filme com os adolescentes</i>
<i>Sim, os leva a reflexão e ao esclarecimento das dúvidas sobre o assunto tratado no filme.</i>
<i>Sim. Através dos contos, os acolhidos conseguem, com suporte do profissional, elaborar questões como convívio coletivo, desentendimentos, diferenças, entre outros.</i>
<i>Sim. Os contos servem como facilitadores em situações de conflito, pois através deles é possível imaginar, reorganizar, repensar e fazer de conta</i>
<i>Sim, sempre fazemos link entre situações que ocorrem com algumas situações diárias ou ocorrências.</i>
<i>Com certeza. Contribuiu com reflexões comportamentais</i>
<i>Se identificando com o personagem</i>
<i>Sim, percebo que auxilia a criança ou adolescente a aprender por modelo</i>
<i>Sim, os contos auxiliam pois, principalmente com crianças menores, há uma grande dificuldade de elaborar o trauma vivido com a separação. Quando é trazida uma história de contos de fadas, há a possibilidade desta de se identificar com o personagem. Com isso, a criança ou adolescente consegue elaborar sua vivência de forma mais fácil</i>
<i>Sim</i>
<i>Sim, Ajuda muito.</i>
<i>Sim, porém relativo. Pois depende dos motivos, causa e efeito do conflito.</i>

<i>Muitas das vezes sim, principalmente com as crianças que ainda vislumbram deste universo mais fabuloso</i>
<i>Muito, podemos trabalhar de maneira lúdicas demandas</i>
<i>Sim, devido a faixa etária em momentos de conflitos lembramos a criança fazendo com que reflita seus atos de uma forma lúdica</i>
<i>Não gera conflitos e sim questionamentos sendo debatidos e rodas de conversas.</i>
<i>Sim, na elaboração de conflito e na reflexão da sua própria vida.</i>
<i>Sim. Percebe-se a internalização da msg central da história, refletindo no dia a dia e nas relações.</i>
<i>Sim.</i>

Fonte: Respostas dadas pelos participantes ao questionário elaborado neste projeto (2023)

De maneira geral, é possível perceber um consenso em todas as respostas, dos diferentes profissionais de São Paulo, de que o uso de contos maravilhosos é útil na resolução de conflitos. Esses conflitos podem ter ocorrido dentro ou fora dos abrigos, antes ou depois da situação de acolhimento, porém, inevitavelmente, há uma correlação com o contexto dessas crianças e adolescentes. Os contos influenciam a maneira com que esses sujeitos lidam com a temática da separação, por exemplo, fazem com que eles aprendam por modelo, por identificação ou acarretando em reflexões comportamentais. Porém, em todos os casos há presente uma relação de causa e efeito entre a utilização e a resolução, o que condiz com a hipótese inicial e resultado esperado.

5. CONCLUSÃO

O acolhimento é uma medida de proteção prevista no estatuto da criança e do adolescente para casos de violação ou ameaça dos direitos das crianças e adolescentes. Partindo da realidade opressora da marginalização e desvalorização de crianças e adolescentes em Serviços de Acolhimento Institucional no Brasil, torna-se essencial buscar estratégias de promoção de saúde mental voltadas para essa população. Dessa maneira, o presente trabalho objetivou entender de que maneira contos maravilhosos, tais como definidos por Vladimir Propp (1968) e trabalhados por Corso e Corso (2006) são utilizados no cuidado com crianças e adolescentes institucionalizados ou em famílias acolhedoras, tanto no formato de animações e filmes quanto na literatura – seja recitada para a criança ou lida por ela.

Trata-se de um estudo qualitativo com uso associado do método psicanalítico. No qual, em um primeiro momento, foi realizada uma revisão bibliográfica como instrumento a fim de situar o projeto a ser desenvolvido. Em seguida, um formulário anônimo online acerca do uso de histórias com crianças e adolescentes foi elaborado, visando respostas de profissionais de serviços de acolhimento e famílias acolhedoras no município de São Paulo. Como metodologia de divulgação, utilizou-se a da amostragem em bola de neve, um tipo de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referências.

Devido ao atraso na obtenção da aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, somente foi possível divulgar o questionário no início de Maio, restando pouco tempo para a coleta e análise dos dados. Da mesma maneira, não foi possível obter uma amostra grande de contos maravilhosos, bem como realizar uma análise exaustiva. Porém, a análise realizada preliminarmente possui grande valor, possibilitando discussões relevantes e resultados direcionados à criação de estratégias de elaboração, simbolização e promoção da saúde mental na população atendida. Este Trabalho de Conclusão de Curso abordou apenas uma pequena parte dessa população, mas foi possível perceber que é uma fonte que precisa ser mais explorada.

O presente estudo lidou com uma amostra de vinte e seis profissionais de Serviços de Acolhimento Institucional do município de São Paulo, cujos cargos dividem-se em gerente de serviço, psicólogo(a), assistente social e educadores socioeducativos – as funções podem ser entendidas na Tabela 1. Quanto à descrição da maneira que cada profissional utiliza os contos, muitos mencionam uma preparação e delimitação antecedente, seja aplicada quando surgir uma oportunidade, seja encaixada no planejamento mensal ou semanal. Porém, outros mencionam uma atividade mais espontânea e livre de planejamento. A atividade pode: (1) ocorrer no período diurno ou noturno, (2) ser dividida ou não por faixas etárias, (3) utilizar ou não o corpo e objetos, e (4) ter a presença ou não da grupalidade.

Ademais, no referente à escolha por determinado livro ou filme, essa pode vir tanto do profissional – o que geralmente acontece – ou da própria criança ou adolescente. E tanto a escolha quanto a reflexão (caso seja realizada) é justificada pela correlação entre o conto e o contexto vivido e experienciado. Portanto, pode-se dizer que há uma conversa sendo realizada acerca dos contos maravilhosos, geralmente após a realização da atividade, mas também durante. Os temas presentes no conto escolhido podem guiar a leitura ou a exibição, e a conversa (caso seja realizada – de forma declarada ou não declarada), mas também podem envolver um movimento de associação livre. Independentemente da forma específica de utilização do conto, há uma intencionalidade presente e uma justificativa desse por favorecer

o fortalecimento do eu, aumentar capacidade associativa, introjeção, reflexão, entre outros motivos.

A partir dos resultados obtidos acerca dos exemplos de contos maravilhosos analisados no presente projeto – o filme *Divertida Mente* (2015), dos estúdios Pixar, e o conto *Cinderela*, na versão de Perrault (1697) e de Walt Disney (1950) – é possível destacar algumas conclusões relevantes para o trabalho com crianças e adolescentes em situação de acolhimento, visando a promoção de sua saúde mental.

O primeiro conto permite trabalhar temas como: a importância das emoções, o acolhimento das lembranças, e a elaboração dos lutos, perdas e expectativas. Já o segundo, permite trabalhar principalmente as relações (fraternas e com adultos de referência) e as esperanças e sonhos para o futuro.

Além disso, foi possível começar a pensar na elaboração de um material educativo e informativo no formato de cartilha a ser utilizado pelos serviços e/ou famílias acolhedoras. Introdutoriamente, a partir das respostas dos profissionais dos SAICAS, uma organização de orientações e sugestões de contos e filmes que possam auxiliar nos conflitos típicos e atípicos das crianças e adolescentes foi iniciada. A mesma pode ser observada no Quadro 5, no qual ao lado de alguns dos contos maravilhosos citados, foram colocados possíveis temas de elaboração e conversa a partir dos livros e/ou filmes. É válido ressaltar que ainda nem todas as histórias tiveram suas temáticas estabelecidas, por conta do curto período de análise.

Em suma, como hipotetizado, os contos são um recurso utilizado pelos profissionais dos SAICAS, a partir dos quais procura-se promover conversas e percebe-se o efeito positivo desses na elaboração de temas e resolução de conflitos – que, como já foi dito, podem ter ocorrido dentro ou fora do abrigo, antes ou depois da situação de acolhimento. A prática reflete uma compreensão condizente com a que esteve presente na pesquisa bibliográfica deste trabalho, na qual havia-se dito que os contos maravilhosos auxiliam crianças e adolescentes a nomearem, suportarem, simbolizarem e elaborarem seus dramas mais íntimos. Sendo assim, a hipótese de que os contos maravilhosos podem ser utilizados como estratégia de promoção da saúde mental foi confirmada.

Este projeto foi apenas a primeira, porém, muito significativa etapa de um longo trabalho, em que a riqueza dos contos maravilhosos é demonstrada nos seus mais diversos usos. Ele será continuado de modo a desenvolver uma cartilha para os Serviços de Acolhimento e famílias acolhedoras, sintetizando o conhecimento adquirido no presente estudo e promovendo oportunidades de diálogo nesses espaços. Percebe-se que os Serviços de Acolhimento são dotados de muito conhecimento e experiência, e que merecem ser

divulgados, portanto, a cartilha entrará neste local de sintetização e compartilhamento. É com muita felicidade que esta parte do estudo foi concluída, transmitindo ânimo para próximos passos que permitirão ainda mais aprendizado e concretude na criação de estratégias de promoção de saúde mental, principalmente, de crianças e adolescentes institucionalizados. Por fim, considero importante destacar que é muito bonito perceber a existência de práticas de cuidado e um esforço por parte dos profissionais com essa população, o que gera demasiada esperança e admiração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FILMOGRÁFICAS

ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott. Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott** (1996). Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

AGUIAR, Fernando. **Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise**. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, 39 (70): 105-131, 2006.

ALENCAR, Roberta. Brincando com Bebês. In: **Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos**. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

AMORIM, Inessa Rosa de; MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. A transformação de um gênero: dos contos de fadas às animações contemporâneas da Walt Disney Pictures e da Pixar Animation Studios. **Revista Letras**, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 96-119, jul./dez. 2022.

ANDRADE, Jéssica Tarcísia Benício de. **Alice no país das maravilhas: Entre o fantástico, o Estranho e o Maravilhoso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3362/1/PDF%20-%20J%20C%20A%20Tarc%20C%20ADsia%20Ben%20C%20ADcio%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2023.

Associação ProBrasil. **Plano de Trabalho SAICA**. São Paulo: ProBrasil, 2020. Disponível em: https://probrasil.org.br/site_novo/wp-content/uploads/2021/04/PLANO-TRABALHO_SAICA_PARELHEIROS-2.pdf. 22 de maio de 2023.

BETTELHEIM, Bruno. **A good enough parent: a book on child-rearing**. New York: Alfred A. Knopf, 1987.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 09 de março de 2022.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: 2006. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf. Acesso em: 13 de março de 2022.

_____. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal. **Violação dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente**. Brasília: TJDF, 2013. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/colecao/situacaoRisco.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2022.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília: MDS, 2009. http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

CAMARGO, Mário Lázaro. A adoção tardia no Brasil: desafios e perspectivas para o cuidado com crianças e adolescentes. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 2005, São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000082005000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 19 de abril de 2022.

CHREIM, Vanessa. **Dimensões da Recusa**. São Paulo: Blucher, 2021

Cinderela. Walt Disney Productions, 1950. Disney+, 75 min, cor.

CINTRA, Elisa Maria Ulhôa; FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Melanie Klein: estilo e pensamento**. São Paulo: Escuta, 2004.

CINTRA, Elisa Maria de Ulhôa; RIBEIRO, Marina F.R. **Por que Klein?**. 1.ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

CINTRA, Elisa Maria Ulhôa. Deixe o passado passar. **Healing**, 2019. Disponível em: <https://healing.com.br/2019/07/22/deixe-o-passado-passar-elisa-maria-uchoa-cintra-psicologa-psicanalista/>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

CONTURBIA, Soraya de Lima Cabral. **O conceito de integração na psicanálise de D.W.Winnicott**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/991655>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A Psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

Divertida Mente (Inside Out). Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2015. Disney+, 94 min, cor.

FREUD, Sigmund. Caso Katharina (189*). In S. Freud, **Obras Completas, vol. 2: Estudos Sobre a Histeria**, pp. 95-102. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

_____. Carta 69 (1897). In S. Freud, **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 1, pp. 350-352)**. Rio de Janeiro: Imago.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 6: Três ensaios sobre a sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“o caso Dora”) e outros textos**, pp. 14-172. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. O escritor e a fantasia (1908). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos**, pp. 325-338. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. O romance familiar dos neuróticos (1909). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 8: O delírio e os sonhos na Gradiva, análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos**, pp. 420-424. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. Introdução ao narcisismo (1914). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos**, pp. 14-50. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. Luto e melancolia (1917 [1915]). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 12: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos**, pp. 170-194. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. O infamiliar [Das Unheimliche] (1919). In S. Freud, **Obras Incompletas de Sigmund Freud**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Além do princípio do prazer (1920). In: S. Freud, **Obras Completas, vol. 14: História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos**, pp. 162-239. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. Inibição, sintoma e angústia (1926). In S. Freud, **Obras Completas, vol. 17: Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos**, pp. 14-123. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. O feticismo (1927). In S. Freud, **Obras Completas, vol. 17: Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos**, pp. 302-310. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FULGENCIO, Leopoldo. **Winnicott & companhia: Winnicott, Klein e Ferenczi (volume 2)**. São Paulo: Blucher, 2022.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Fantástico - gênero. In: **Dicionário Digital do Insólito Ficcional**. 2019. Disponível em: <https://www.insolitoficcional.uerj.br/fantastico-genero/>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

GOMES, Isabel Cristina; LEVY, Lidia. A psicanálise vincular e a preparação de crianças para a adoção: uma proposta terapêutica e interdisciplinar. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 109-117, jun. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822016000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

GOMES, Rafaela Ventura. **Pobreza (não) é motivo de acolhimento: Crianças e adolescentes acolhidos (as) nas instituições fiscalizadas pela vara da Infância e da juventude do distrito federal**. Orientadora: Prof.ª Dra. Karen Santana de Almeida Vieira (SER/UnB). 2014. TCC (Graduação) – Curso de Serviço Social, Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2014. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9668/1/2014_RafaelaVenturaGomes.pdf. Acesso: 24 de março de 2022.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio de 2006. Acesso em: 19 de junho de 2022.

GUTFREIND, Celso. A utilização do conto infantil como mediador no tratamento de crianças separadas de seus pais: possibilidades terapêuticas e aspectos específicos. **Infanto – Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. 7(2):53-60, 1999.

_____. Aula do curso Psicanálise da infância: como usar o conto infantil na clínica e na escola | Artmed360. Youtube, 3 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOcmTYw3UV8>. Acesso em: 07 de abril de 2023.

HATTNER, Álvaro. Literatura, cinema e outras arquiteturas textuais: algumas observações sobre teorias da adaptação. In: **Itinerários**, Araraquara, n. 36, p.35-44, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/6391/4725>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2023.

Instituto Fazendo História. Apadrinhamento afetivo: guia de madrinhas e padrinhos afetivos. São Paulo: IFH, 2018. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5c53298caa4a9982d6d54584/1548954007604/GUIA+MADRINHAS+E+PADRINHOS+PARA+WEB.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

_____. Oficina - Ritos de Passagem: Chegadas e Partidas. São Paulo: IFH, 2021. Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2021/8/30/oficina-ritos-de-passage-m-chegadas-e-partidas>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

_____. A importância do atendimento psicológico. São Paulo: IFH, 2016. Disponível em: <https://www.fazendohistoria.org.br/com-tato>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

_____. Oficina: Chegadas e Partidas: trabalhando as transições no acolhimento. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-Wwz5r4mi8>. Acesso em: 29 de abril de 2022.

KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores. Prefácio. In: CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIN, Melanie. Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. 1946. In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Tradução da 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

_____. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado (1955 [1953]). In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Tradução da 4ª edição inglesa. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanál.** 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1991].

MACHADO, Leticia VÍer; FERREIRA, Rodrigo Ramires; SERON, Paulo César. Adoção de crianças maiores: sobre aspectos legais e construção do vínculo afetivo. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 65-81, jun. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072015000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 de maio de 2022.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. Prefácio. In: **Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos.** - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011

MARINHO, Celisa Carolina Álvares. **Contribuições para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo sobre a narratividade literária e cinematográfica** [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

MEZAN, Renato. Pesquisa teórica em psicanálise. **Psicanálise e Universidade**, São Paulo, 2, 51-75, 1994.

MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flavio; BATALHA, Maria Cristina. (Orgs.) **Cinderela: Cendrillon ou La Petite Pantoufle de Verre.** Coleção Charles Perrault. Rio de Janeiro, Dialogarts, 2021. Acesso em: 23 de maio de 2023.

PATRICIO, Alexandre. Análise psicanalítica do filme: "Divertidamente". YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BU0ZWYrjBpo>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. LOPES, Rita de Cássia Sobreira. Rivalidade fraterna: uma proposta de definição conceitual. **Estudos de Psicologia (Natal)**, Natal, v. 18, n. 2, p. 277-283, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/5bmw6Py66hQwRNdj5bWR3xt/#>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

PROPP, Vladimir. **Morphology of the Folktale.** Austin: University of Texas Press, 1968.

RIZZINI, Irene. RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso Histórico e Desafios do Presente.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, Daniela Botti da. A narratividade da experiência adotiva: fantasias que envolvem a adoção. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 97-110, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000100007>. Acesso em: 11 de março de 2022.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal de. Estudo de Atendimento nos Serviços de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes. **Coordenação do Observatório da Vigilância Socioassistencial – COVS.** São Paulo, setembro de 2018. Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/documentos%20ju/Estudo%20de%20Atendimento%20nos%20Servi%C3%A7os%20de%20Acolhimento%20Institucional%20para%20Cri____.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2022.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/899>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade** (1971). São Paulo: Ubu Editora, 2019.

ANEXO A: RASCUNHO DO QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de TCC “uso de contos maravilhosos com crianças e adolescentes institucionalizados” da aluna Isabella Fraia Aziz Tsukamoto - estudante do quarto ano do curso de graduação de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - sob supervisão do professor Ricardo Radin Bueno. O objetivo deste é entender de que maneira contos maravilhosos - conhecidos comumente como contos de fadas - são utilizados no cuidado com crianças e adolescentes institucionalizadas ou em famílias acolhedoras, tanto no formato de animações e filmes quanto como na literatura, seja recitada para a criança ou lida por ela.

Sua participação nesse estudo é voluntária e anônima e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Ela envolve o preenchimento de um questionário com questões abertas e fechadas, obrigatórias e opcionais. Por se tratar de opiniões e impressões, não há uma resposta certa.

É importante destacar que não haverá remuneração para a participação deste estudo. Contudo, mesmo não havendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após a análise deste questionário, as informações obtidas servirão para a produção de um documento informativo e educativo a ser utilizado pelos serviços e/ou famílias acolhedoras contendo orientações e sugestões de contos e filmes que possam auxiliar nos conflitos típicos e atípicos das crianças e adolescentes. Este material indicará possibilidades de contos a serem utilizadas para ajudar as crianças e adolescentes, considerando alguns critérios como: faixa etária, conflito presente, aspectos que a história pode eliciar, como trabalhar com esta para produzir maior integração. Na publicação dos resultados desta pesquisa, serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo.

Além disso, os riscos envolvidos neste estudo são mínimos, podendo apenas envolver desconfortos, físico e/ou mental, decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisadora se dispõe a minimizar ou mesmo acolher os possíveis desconfortos a partir da articulação com o serviço escola da Universidade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do e-mail isafraia14@gmail.com, e pelo orientador Prof. Ricardo Radin Bueno (CRP 06/95979) através do email ricardoradin@gmail.com

Muito obrigada desde já,

Isabella Fraia A. Tsukamoto

1. Aceito os termos e decido participar da pesquisa
 - a. Sim, aceito esse termo
 - b. Não, não aceito esse termo
2. Você trabalha em um Serviço de Acolhimento Institucional ou é Família Acolhedora?
 - a. Trabalho em um SAICA (ir para pergunta 3)

- b. Sou família acolhedora (ir direto para a pergunta 4)
- 3. Qual a sua função no SAICA? (opções)
 - a. assistente social
 - b. psicóloga(o)
 - c. educador(a) / orientador(a) socioeducativo(a)
 - d. gerente
 - e. operacional (serviços gerais, copa)
 - f. técnico
 - g. administrativo
 - h. cozinheiros(as)
 - i. outros (o participante pode incluir)
- 4. Qual a cidade onde trabalha?
- 5. Dentro da definição fornecida abaixo, você utiliza ou já utilizou filmes de *contos maravilhosos* como atividade no dia-a-dia das crianças e adolescentes?

Definição: o *conto maravilhoso*, comumente chamado de ‘conto de fadas’, deve conter um elemento fantástico, extraordinário, encantador, surpreendente nas suas histórias. A função desse elemento mágico *presente enquanto maravilhoso nessas narrativas* é garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes.

Fonte: Diana e Mário Corso, 2006, “Fadas no Divã”

- a. Sim (vai para a pergunta 6)
- b. Não (vai direto para a pergunta 8)
- 6. Quais filmes você utiliza ou já utilizou? Coloque os títulos dos filmes, por favor (pergunta aberta)
- 7. Com que frequência você os utiliza?
 - a. Diariamente
 - b. Semanalmente
 - c. Quinzenalmente
 - d. Mensalmente
 - e. Outros - o participante pode incluir
- 8. Dentro da definição fornecida, você utiliza ou já utilizou livros de contos maravilhosos como atividade no dia-a-dia das crianças e adolescentes?

Definição: o *conto maravilhoso*, comumente chamado de ‘conto de fadas’, deve conter um elemento fantástico, extraordinário, encantador, surpreendente nas suas histórias. A função desse elemento mágico *presente enquanto maravilhoso nessas narrativas* é garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes.

Fonte: Diana e Mário Corso, 2006, “Fadas no Divã”

- a. Sim
- b. Não (acaba o questionário caso tenha colocado “Não” na pergunta 5)
- 9. Quais livros de contos maravilhosos você utiliza ou já utilizou, a partir do que definimos na última pergunta? Coloque os títulos dos livros, por favor (pergunta aberta)
- 10. Com que frequência?
 - a. Diariamente
 - b. Semanalmente

- c. Quinzenalmente
 - d. Mensalmente
 - e. Outros - o participante pode incluir
11. Como é feito o contato das crianças e adolescentes com esses livros:
- a. Lidos para elas
 - b. Lidos por elas
12. Com que finalidade você realiza essas atividades?
13. Se possível, narre como é feito esse momento e como acontece essa atividade, com o máximo de detalhes que achar necessário (pergunta aberta)
14. Você busca conversar sobre essa atividade de forma a compreender o impacto ou para passar uma mensagem/significado?
15. Você percebe que os filmes, contos e histórias auxiliam na elaboração de conflitos entre crianças e adolescentes? De que forma?

ANEXO B: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL



ANEXO I – TERMO DE ACEITE

PESQUISADOR: Ricardo Radin Bueno
 CPF: 344.375.488-09 RG: 442035299
 Vinculado à Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
 Período de Vigência: 16/03/2023 até 31/12/2023
 Título: Uso de Contos maravilhosos com crianças e adolescentes Institucionalizados

I – DO OBJETO

Cláusula Primeira – Constitui objeto do presente termo aceite entre SMADS e PESQUISADOR, para fins de pesquisa científica.

II – DAS OBRIGAÇÕES DA SMADS

Cláusula Segunda - Para atendimento do objeto, a SMADS obriga-se a manter o Comitê Permanente de Avaliação de Pesquisa que terá as seguintes obrigações:

- I- Receber e Avaliar a pertinência da solicitação e consultar os setores e serviços envolvidos;
- II- Propiciar o acesso aos serviços ou dados pertinentes à solicitação, após aprovação pelo responsável do setor, serviço e SAS;
- III- Participar do planejamento das estratégias para devolutivas dos resultados de pesquisa;

III - DAS OBRIGAÇÕES DO PESQUISADOR

Clausula Terceira - O pesquisador obriga-se a:

- I – Em caso de pesquisas que envolvam seres humanos, os pesquisadores deverão apresentar o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), previamente à aplicação de instrumentais e realização de entrevistas, que será indicado pela Plataforma Brasil;
- II – Comunicação às áreas afetas no campo de pesquisa, da disponibilização do trabalho final.

Clausula Quarta – Tratando-se de um trabalho de natureza científica executado mediante a conjugação de esforços da SMADS e pesquisador, considera-se parte do processo de cooperação, a utilização do resultado por ambas as partes, disciplinada de acordo com as seguintes condições:

- a) Garantir a inclusão das fontes utilizadas em gráficos, tabelas e textos, além da indicação das referências na bibliografia conforme normas da ABNT ou Vancouver;
- b) disponibilizar o produto final para CECOAS (Centro do Conhecimento em Assistência Social) - 1 cópia física e 1 cópia digitalizada com autorização para disponibilização em catálogo eletrônico. Nos casos que a pesquisa gere a publicação em livro ou artigo em periódicos entregar ao CECOAS 3 volumes para ser disponibilizado para consulta;
- c) Caso haja interesse mútuo, poderá ocorrer o convite para a publicação dos conteúdos nas produções da SMADS e para participação em eventos, seminários, workshops e cursos organizados nesta pasta.



IV – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Cláusula Quinta - Este instrumento poderá ser modificado em qualquer de suas cláusulas e disposições, mediante Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente, por escrito.

Cláusula Sexta - O presente termo não envolve transferência de recursos financeiros ou recursos humanos entre as partes, cada qual arcando com eventuais despesas necessárias à execução de sua parte.

Cláusula Sétima - O presente termo de aceite entra em vigor na data de sua assinatura, com vigência por (período), podendo ser denunciado por iniciativa de SMADS a qualquer momento, sem aviso prévio.

Cláusula Oitava - As atividades previstas devem assegurar o respeito à ética, garantia de sigilo do nome dos usuários, sendo vedada:

- 1) a utilização de registro fotográfico de crianças e adolescentes, conforme artigos 17, 100, V e 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 2) a utilização de imagem de adultos sem assinatura de permissão de uso e reprodução de imagem, conforme artigo 5º, X, da Constituição Federal.
- 3) a difusão de informação de nome e endereço dos serviços.

Cláusula Nona - A SMADS participa da pesquisa como facilitadora do acesso aos serviços não implicando em patrocínio de nenhuma espécie em nenhum momento. Também não se responsabiliza pela assistência aos participantes, no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Isso se aplica ao serviço/projeto/equipamento que se disponha a receber os pesquisadores.

E por estarem assim justas e acordadas, as partes rubricam e assinam o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor.

São Paulo, 14 de março de 2023.

Pesquisador(a)

Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS

Testemunhas:

1) Isabella Fraia Aziz Tsukamoto
RG nº 38.226.000-4
CPF nº 408.314.648-60

2) Stefany Victoria Lima Alves
RG nº 398585088
CPF nº 42525871820