

A CRIANÇA E A MORTE: LUTO E CONTOS DE FADAS NA PSICOTERAPIA EM GRUPO

THE CHILD AND DEATH: GRIEF AND FAIRY TALES IN GROUP PSYCHOTHERAPY

Ellen Fernanda KLINGER*

<https://orcid.org/0000-0002-6202-7618>

Fábio Jesus MIRANDA**

<https://orcid.org/0000-0003-3148-1719>

Daniela Ponciano OLIVEIRA***

<https://orcid.org/0000-0002-8510-2844>

Resumo: Diante das perdas, do luto e da delicada abordagem da temática morte, sobretudo quando se dá com crianças, o emprego do lúdico como as narrativas infantis costuma facilitar a comunicação, a expressão e a elaboração do luto. Contos de fadas são narrativas cujos personagens se deparam com conflitos, mortes, desigualdade e violência. Esta pesquisa tem como objetivo investigar o uso dos contos como recurso terapêutico no processo psicoterápico grupal com crianças enlutadas, analisando a expressão das perdas, conflitos e identificações com as histórias. Participaram oito crianças enlutadas pela morte de pessoas próximas, com idades entre sete e nove anos. Para a construção das informações, foi aplicada a Escala Baptista de Depressão - versão Infantojuvenil (EBADEP-IJ), o teste *House, Tree, Person* (HTP), e realizadas dez sessões grupais, utilizando os contos de fadas como recurso terapêutico. Foi possível averiguar: conflitos relativos à perda e à abordagem da morte; a necessidade de falar ou de encontrar outros meios para expressar a morte por parte das crianças, e; as identificações, fantasias e aceitação da morte como parte da vida. Mesmo com o número limitado de sessões, o uso dos contos demonstrou que podem ser acessados no grupo com crianças conteúdos envolvendo a morte, os conflitos gerados pela perda e serem auxiliadas na elaboração do luto.

Palavras-chave: Luto; morte; fantasia; lúdico; infância.

Abstract: In the face of losses, grief and the delicate approach to the theme of death, especially when it occurs with children, the use of playfulness such as children's narratives usually facilitates communication, expression and the elaboration of grief. Fairy tales are narratives whose characters face conflicts, deaths, inequality and violence. This research aims to address the use of tales as a therapeutic resource in the group psychotherapeutic process with bereaved children, analyzing the expression of losses, conflicts and identifications with the stories. Eight children mourning the death of close people, aged between seven and nine years, participated. For the construction of the information, the Baptist Depression Scale - Infant-Juvenile version (BDS-IJ), the *House, Tree, Person* (HTP) test were applied and ten group sessions were carried out using fairy tales as a therapeutic resource. It was possible to ascertain: conflicts related to loss and the approach to death; the need to speak or to find other ways to express death on the part of children; and the identifications, fantasies and acceptance of death as part of life. Even with the limited number of sessions, the use of stories has shown that content involving death, the conflicts

* Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás. Professora do curso de Psicologia da Universidade de Gurupi – UnirG. E-mail: ellenklinger@unirg.edu.br

** Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de Brasília - UNB. Professor do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: fabiojmiranda@gmail.com

*** Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: daniela.ponciano@mail.uft.edu.br

generated by the loss and being assisted in the elaboration of grieving can be accessed in the group with children.

Keywords: Grief; death; fantasy; ludic; childhood.

Introdução

Desde o nascimento, os seres humanos se defrontam com as perdas. O próprio nascimento, visto por um determinado viés, pode ser compreendido como uma espécie de perda: a saída do aconchego seguro do útero materno. Dentre as várias formas de perdas e de rompimentos, há a morte, cujos impactos também dependem do vínculo afetivo que o sujeito mantinha com quem faleceu.

O luto se trata de um processo inevitável e não se limita apenas à morte, mas ao enfrentamento das sucessivas perdas, tanto reais como simbólicas que ocorrem durante o desenvolvimento humano. Diante da perda é necessária uma reorganização pelo enlutado, a fim de poder voltar a criar novos vínculos, bem como formas de reparação (Kóvacs, 2007). Em crianças, devido a sua maturação psíquica, cognitiva e emocional, a perda por morte pode gerar, em menor ou maior intensidade, sentimentos de dor, de culpa, de tristeza, de fúria, e de falta de interesse pela vida, dentre outros.

Embora atribuir a mesma dimensão de entendimento da morte, conceitos e aquisições cognitivas, entre uma criança e um adulto ou entre uma criança de 3 anos e outra de 10 anos, seja precipitado e até equivocado, entende-se que o posicionamento aqui defendido considera as diferenças como decorrentes dos aspectos do desenvolvimento cognitivo e dos modos de comunicação. Não existe um luto que seja específico da infância. Existem questões e características próprias da maturação e que podem interferir no desenvolvimento emocional da criança, sendo que esta não é alheia à morte e nem, mais sensível ou menos sensível do que um adulto com a perda de uma pessoa amada.

O conflito experienciado pela criança diante da perda pelo falecimento de pessoa de vínculo afetivo é entendido neste estudo como a contraposição de sentimentos, o medo de destruir e perder aquilo que havia de bom, a ambivalência precursora da culpa, abrindo margem ao gesto espontâneo e criativo. No entanto, nem sempre isso é possível, pois a ambivalência precisa ser sustentada por um ambiente suficientemente bom e que tolere a agressividade. Como proteção ao *self*, o indivíduo pode encontrar como solução o falso *self* (Winnicott, 1982/ 1965).

A identificação, embora não seja um conceito frequente nas obras de Winnicott (1983/ 1960), aparece como parte do processo de desenvolvimento, iniciando já durante a gestação, quando a mãe passa a se identificar projetivamente no filho e se estende por breve período após o parto. A mãe empresta seus elementos culturais, sua linguagem, nomeia o choro e, o balbucio. Inicialmente a identificação ocorre entre a díade mãe-bebê, com a inserção do indivíduo no ambiente, e é isto que o permite ser. O processo de ilusão-desilusão, ambivalência e culpa são passagem necessária do relacionamento ao uso do objeto, a transicionalidade e a realidade compartilhada, o social.

Enquanto o verdadeiro *self* refere-se à espontaneidade e ao viver criativamente, o falso-*self*, que também tem elementos saudáveis, aparece em Winnicott, como uma defesa necessária, formada com base em identificações a papéis sociais protetores da continuidade do ser, e que se organiza na imitação de modelos.

É possível que indaguem por que trazer conceitos do desenvolvimento inicial para a psicoterapia com latentes? Embora esse processo contemple o desenvolvimento emocional precoce, na clínica com crianças e adultos, o psicoterapeuta se defronta com pacientes que apresentam falhas nesses cuidados iniciais e que o setting/psicoterápico suficientemente bom permita, ao paciente, repetir carências do seu ambiente. Quando essas necessidades do paciente são reconhecidas pelo psicoterapeuta, ocorre a transformação e a abertura ao verdadeiro *self*.

Nas situações de fracasso no desenvolvimento, existe

[u]ma assunção inconsciente (que pode se tornar uma esperança consciente) de que mais tarde surgirá a oportunidade de uma experiência renovada da qual a situação de fracasso poderá ser degelada e reexperimentada, estando o indivíduo em um estado regredido e em um meio ambiente que esteja fazendo adaptação adequada (Winnicott, 1988/1954, p. 464).

Na análise, como terceira área, transicional e potencial, cabe ao analista o papel de “recorrer à sua transicionalidade para ir ao encontro do funcionamento primitivo da mente de seus analisandos, identificar-se com eles, receber suas comunicações e – mantendo-se diferenciado – voltar para sua capacidade de pensar e de responder com vitalidade” (Brasil, 2015, p. 116). Essa comunicação, principalmente com crianças, ocorre não somente pela via da verbalização, mas do corpo, dos movimentos, dos olhares e, sobretudo, no brincar.

Diante das perdas, do luto e da delicada abordagem da temática morte, sobretudo quando se dá com crianças, o emprego do lúdico costuma facilitar a comunicação; mais

que isso, o seu uso é um instrumento essencial na comunicação com a criança, podendo serem citadas como tais recursos as narrativas, como os contos, as histórias e as fábulas (Bassols; Zavaschi; Palma, 2013). Conforme Paiva (2011), o tema da morte, muitas vezes, aparece nos contos de fadas conhecidos que servem como possíveis recursos para se trabalhar as várias mortes na formação da criança.

Dessa forma, entende-se que a utilização de métodos narrativos, como fábulas, contos e histórias na psicoterapia infantil, promove um ambiente acolhedor para a criança que vivencia uma situação de perda. Esses recursos, quando utilizados como instrumentos terapêuticos, oferecem uma via de acesso à manifestação dos sentimentos como, medo, angústia e sofrimento, bem como encoraja a criança a simbolizar seus conteúdos que causam sofrimento, a partir do lúdico (Gutfreind, 2003).

O uso das histórias para entreter tem suas raízes na palavra latina *intertener*, [...]. *Entreter* significa deter alguma coisa mutuamente, unir entrelaçando. [...] cada um mantém o outro no estado ou condição desejada: que tal condição mantém o coração; que a espontaneidade do riso renova a fé no bem. É assim que entreter pode ser entendido como uma necessidade positiva, um grande prazer terapêutico e uma presença revitalizante (Estés, 2005, p. 14).

Os métodos narrativos infantis oferecem às crianças uma circunstância favorável para a manifestação de suas fantasias, simbolização dos sentimentos e a diminuição da tensão conflituosa interna (Corso; Corso, 2006). A utilização dos contos de fadas traz o simbolismo para a vida infantil e pode ser um fator protetivo para a criança em situação de luto ter a capacidade de simbolizar suas angústias. São histórias mágicas que contribuem com o desenvolvimento criativo e psíquico saudável, auxiliando na capacidade de socialização, na elaboração do sofrimento, dos conflitos, das perdas e nas simbolizações de eventos traumáticos (Moura; Assis, 2018).

Como recursos terapêuticos, os contos de fadas possibilitam criar um elo entre a realidade e a simbolização consciente e inconsciente, promovem a saúde emocional por meio do lúdico, do simbolismo e da expressão das angústias. Por meio das narrativas infantis, é possível promover a abertura de espaços potenciais, lúdicos, e as verbalizações criativas em torno da realidade psíquica da criança. Através dos instrumentos lúdicos, a criança em sofrimento decorrente de perdas busca uma reparação de suas experiências negativas e conflituosas, tornando-se livre desses sentimentos (Zatti; Kern, 2014).

No processo de elaboração do luto, especialmente quando se trata de crianças, há a possibilidade da utilização dos contos e do brincar como recursos de comunicação entre o terapeuta e o paciente, de forma que esta seja facilitada. Da mesma forma, o

desenhar/registrar no papel permite que a criança pense no conto, no que lhe agradou ou não, de forma a que se organize em relação ao que ouviu e sentiu (Klinger et al. 2019).

Castro (2009) refere-se ao conceito de mediação quando discorre sobre a psicoterapia de grupo com crianças envolvendo contos, sendo os contos descritos como mediadores do processo psicoterápico. São mediadores culturais, instrumentos lúdicos e transicionais que auxiliam o paciente a entrar em contato com as vivências afetivas importantes.

No grupo, cada criança pode vislumbrar no outro (membros) situações envolvendo problemas e sentimentos parecidos aos dela, experimentando novas formas de interação e responsabilidades. Sobre as mediações no grupo, Kães pontua seu posicionamento favorável à prática e considera as resultantes como expressão de conteúdos inconscientes do grupo:

Quando a capacidade de sonhar e de brincar está falha, as mediações de próteses são necessárias, pois restauram essas capacidades. Sob este ângulo, as atividades dos grupos de mediação têm função essencial: a de tornar possível a criação de sintomas que poderão, então, ser situados, nomeados, reapropriados e reconhecidos a partir do conflito que lhes organizam. Isso tudo sob a condição de que a fala acompanhe a experiência de mediação (Kães, 2005, p. 50).

Assim, a questão que se faz é acerca da possibilidade de empregar tais histórias com crianças que vivenciam diretamente as perdas aludidas nos contos de fadas. Como as crianças enlutadas expressam nos contos de fadas suas perdas, conflitos e identificações em situações envolvendo a morte? Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar o uso dos contos como recurso terapêutico no processo psicoterápico de crianças em luto e examinar como expressam as perdas, conflitos e identificações por meio das histórias.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, longitudinal, exploratória, caracterizada como estudo de casos múltiplos. Neste artigo, são apresentados e discutidos os resultados de todas as 10 sessões em grupo, utilizando os contos de fadas como recurso. O estudo foi desenvolvido em uma clínica escola de psicologia, localizada no sul do Tocantins. Os sujeitos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa foram oito crianças, de ambos os sexos, com idades entre sete e nove anos e onze meses, que aguardavam por

atendimento na lista de espera do serviço, vindas por busca espontânea dos pais ou responsáveis, encaminhadas por escolas e por serviços de saúde ou de assistência social.

Com os pais ou responsáveis, no primeiro contato, foi realizada uma entrevista com anamnese, ao final uma entrevista devolutiva, e um encontro grupal. Para as crianças, entrevista lúdica, valendo-se do brincar livre como recurso (Trinca, 1997); aplicações da Escala Baptista de Depressão - versão Infantojuvenil - EBADEP-IJ (Baptista, 2018) e do teste *House, Tree, Person* – HTP (Buck, 2003)¹, ao início e ao final da construção das informações; bem como devolutiva sobre o grupo, sua participação e percurso desde o começo.

Durante o primeiro semestre de 2019, nos meses de maio, junho e julho, foram realizadas dez sessões de psicoterapia de grupo, intermediadas pelos de contos de fadas com crianças enlutadas, tendo sido todas as dez filmadas e transcritas na íntegra. Além das gravações, as sessões foram registradas em diário de campo, com observações e impressões clínicas relevantes.

O grupo foi conduzido pela terapeuta/pesquisadora, com o auxílio de uma cooterapeuta e uma observadora. A terapeuta/pesquisadora foi a responsável por narrar as histórias, enquanto uma cooterapeuta acompanhava a criança no momento da escuta e a outra registrava as observações. Nos encontros semanais, com duração de cento e vinte minutos, além do uso dos contos, foram utilizados materiais gráficos como tinta, lápis, caneta hidrocor, cola, folhas A4 e cartolina. Quanto a estrutura das sessões, foram divididas em três tempos: 1) Contação de história²; 2) Convidar as crianças a encenar o conto, e; 3) Solicitar as crianças que desenhasssem o conto, sempre deixando espaço para o acolhimento e escuta às angústias das crianças.

As informações foram transcritas e analisadas à luz da metodologia clínico-qualitativa com enfoque psicanalítico, pautados pelas contribuições de Donald Winnicott, quanto ao desenvolvimento, fenômenos transicionais, objetos transicionais e criatividade; e por René Kâes, com relação ao grupo, fenômenos que ocorrem na grupalidade e o conceito de transicionalidade apontados pelo estudioso.

¹ Os resultados dos dados dessas entrevistas foram apresentados e discutidos no artigo: https://iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/56210#google_vignette

² De acordo Paiva et al. (2006) a contação de histórias faz parte da tradição de vários povos desde os mais antigos tempos – narrativas orais são passadas de geração a geração desde o início da humanidade, num movimento incessante de recriação. O contador de histórias cria imagens que ajudam a despertar as sensações e a ativar no ouvinte os sentidos. Assim, suas narrativas são carregadas de emoção e repletas de elementos significativos, como gestos, ritmo, entonação, expressão facial, silêncios. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas.

Este artigo corresponde a parte dos resultados do projeto “A criança e a morte: a expressão das perdas, conflitos e identificações nos contos de fadas”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, com CAAE n° 08460919.7.0000.5518, e Parecer de Aprovação n° 3.190.986.

Resultados e discussão

De modo lúdico³, os significados simbólicos dos contos de fadas trazem os conflitos do desenvolvimento e amadurecimento emocional, como ciúmes, medo, rejeição, dentre outros. Na infância, a narrativa de contos e histórias tem especial valor, visto que nessa fase surge a necessidade de a criança defender sua vontade e sua independência em relação ao poder dos pais, à rivalidade com os irmãos ou amigos, bem como surgem as perdas, em suas mais variadas manifestações.

Como este artigo aborda histórias infantis entrelaçadas a histórias de vidas das crianças, é necessária a apresentação dos protagonistas desta trama⁴, como feita no

Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das informações sobre os participantes.

APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES
C1: Menino de 8 anos, filho único, mora com os pais. A busca por atendimento ocorreu depois do falecimento repentino de um amigo (criança) na escola. Após a morte, C1 começou a apresentar muita angústia, choro, questionamentos sobre a morte, medo e dificuldade de respirar sem comprovação clínica. Conto preferido: João e Maria.
C2: Menina, 8 anos, tem quatro irmãos, sendo um deles C3, e mora com os pais. Passou a apresentar mudança de comportamento por meio do choro, reclamações, preocupações sobre a morte e o futuro da família. Em menos de 1 ano ocorreram três mortes súbitas e significativas na família, sendo que um dos falecimentos aconteceu durante o funcionamento do grupo terapêutico. Na primeira morte, a mãe relatou o choque da notícia, que não soube falar/explicar para os filhos e na segunda buscou omitir a comunicação. Conto preferido: A Bela e a Fera.
C3: Menino, 7 anos, tem quatro irmãos (C2 é uma das irmãs), e mora com os pais. Encaminhado pelo Conselho Tutelar por não estar frequentando escola e pelo comportamento agressivo. Após as mortes, apresentou mudança de comportamento: inquietação, agressão aos colegas e recusa em ir para a escola, sendo alvo de queixas frequentes de indisciplina. Conto preferido: Não tem. História com dinossauro.
C4: Menina de 9 anos, dois irmãos maternos e um irmão paterno, vive com avó paterna desde que era bebê e mantém pouco contato com a mãe e irmãos. O pai foi assassinado e C4 estava junto da avó quando

³ Winnicott (1975) compreende a manifestação do lúdico por meio do brincar e traz o conceito de transicionalidade, como campo intermediário entre a realidade concreta e o mundo interno psíquico do sujeito. Segundo o autor, é neste espaço lúdico, prazeroso e criativo, que o brincar acontece. Por esse motivo que o brincar por si só é terapêutico. Portanto, o brincar é fazer (enquanto realidade objetiva) e ser (enquanto atitude criativa, que possibilite um colorido à vida, contrário à submissão ao que está posto). Corroborando, de acordo com Massa (2015) a ludicidade é “sentida” e não “vista”. Para a autora, a ludicidade é ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui.

⁴ A fim de proteger e identidade dos participantes, foi adotado o uso da letra maiúscula C (Ex. C1, C2) seguida de um numeral para as crianças e T para a terapeuta/pesquisadora.

receberam a notícia da morte. Presenciou o desespero e necessidade de hospitalização da avó. A partir do falecimento passou a apresentar desmaios, tristeza e se recusa a falar do pai. Conto Preferido: A Bela Adormecida.
C5: Menina de 9 anos, uma irmã (C6) com quem mora em lar provisório. A avó materna, anteriormente cuidadora da criança, irmã e primos, faleceu de cirrose hepática por abuso de álcool. A guarda foi retirada da mãe após as crianças serem encontradas em situação precária (sem supervisão de adulto, sem comida, água e energia na casa). Histórico familiar de homicídios e envolvimento da mãe e tios com drogas. Foi Conto preferido: Peter Pan.
C6: Menina de 8 anos, uma irmã (C5) com quem mora em um lar provisório. Também foi encaminhada pelo lar provisório onde vivia após morte da avó e perda da custódia materna devido a negligência. Passou com a irmã por privações, mas demonstra não compreender ou negar a situação. Conto preferido: Cinderela.
C7: Menino, 8 anos, seis irmãos, é gêmeo de C8 e são filhos caçulas entre adultos e adolescente (falecida), morando com os pais e dois irmãos. A irmã suicidou-se aos 15 anos, deixando a família desestruturada. A mãe não soube como as crianças foram comunicadas, referindo que posteriormente explicou que virou estrelinha no céu. C7 atua como comunicante por si e por C8. Conto preferido: Não tem. Minecraft (jogo)
C8: Menino, 8 anos, seis irmãos, é gêmeo de C7 e vive com os pais e dois irmãos. A perda por falecimento foi da irmã adolescente e inicialmente não foi comunicado ou explicado para a criança o que estava acontecendo. É mais introspectivo, observador, não soube dizer o que aconteceu com a irmã, parece ter um acordo silencioso com C7 que atua como comunicante pelos dois. Conto preferido: Não tem. Minecraft (jogo).

Fonte: Autoria própria.

Os resultados estão apresentados por temas significativos deste estudo e são oriundos dos encontros grupais, englobando: os conflitos e soluções, como a necessidade de se proteger criando máscaras para a dor; o uso de comunicação por meio da mímica, desenhos e escrita; as identificações da criança com os contos e fantasias, e, finalmente; a compreensão da morte como parte da vida. A análise dos resultados apresentados em temas significativos foi criada a partir da leitura e releitura das sessões vinculadas à temática da pesquisa e as reações das crianças aos contos.

O grupo mostra o caminho

Durante o funcionamento do grupo, as crianças mostraram, gradativamente, de acordo com o seu tempo e confiança, que poderiam suportar os conteúdos que surgissem. Alguns, com maior evolução nas manifestações de suas fantasias e outros, com percalços, que se somaram ao já experienciado e, assim, tiveram maior dificuldade com o processo de elaboração dos seus lutos.

Neste artigo, é apresentada parte do percurso inicial, em que a proposta de 10 (dez) encontros grupais não tem a pretensão de significar que os conflitos ou as manifestações fantasmáticas serão suprimidos, afinal, o inconsciente é atemporal e cada indivíduo tem seu tempo para conseguir expressar e lidar com questões que lhe geram sofrimento. Porém, entende-se que tal número de encontro seja adequado e que podem auxiliar

resolução durante e posterior a sua realização, pois deverão ser consideradas as condições em que as crianças se encontram, como as mudanças a partir da perda, o tipo de perda e o vínculo, a família e o espaço que a morte ocupa na dinâmica da criança.

A forma como ocorrem algumas mortes pode dificultar a elaboração do luto: o suicídio (C7 e C8), o homicídio (C4) e as mortes sequenciais na família (C2 e C3), pois mortes inesperadas e violentas são impactantes para quem fica, deixam perguntas sem respostas, e não dão tempo para as pessoas próximas se prepararem (Soares; Mautoni, 2013; Oliveira et al., 2021), se é que um dia isso seja possível.

Desde o primeiro encontro as crianças manifestaram seus conflitos por meio de seus comportamentos, diante do que não poderia ser verbalizado, elas também trouxeram soluções, apresentadas nos próximos tópicos, para gradativamente conseguirem acessar e expressar as experiências dolorosas e fantasmáticas envolvidas diante do processo de luto.

No grupo, esse encontro e recepção de comunicações aconteceu como resoluções ou caminhos indicados pelas crianças, ao longo das sessões; inicialmente com o movimento de esconder-se, com a confecção de máscaras, com a mímica, com a evolução para a escrita e o desenho, para, finalmente, serem capazes de nomear e falarem das perdas (Winnicott, 1983/1960; Hisada, 2002).

Os relatos de tais ações do grupo, demonstram como se deram as ocorrências, as quais apresentadas a seguir.

Máscaras: esconder para mostrar

No primeiro encontro, após a apresentação dos membros do grupo, foi proposta a confecção de um crachá, no qual as crianças desenhariam algo que as identificasse, um conto que gostassem. Neste momento, foi notória a dificuldade de C4 que, sempre crítica, utilizou régua como ponto de apoio, apagou várias vezes, não conseguia fazer um desenho de que gostasse, não sabia o que registrar. A vinheta demonstra a necessidade de esconder-se.

C4: Vai ser um crachá, é?

T: É, vamos arrumar pra ser um crachá.

C4: Eu preferia usar uma máscara. (1º encontro)

A fala dela evidencia justamente essa necessidade de esconder-se, camuflar-se, visto que o crachá iria mostrar uma definição de quem ela é, serviria para que a identificássemos, enquanto a máscara a esconderia. Foi um comportamento tão claro, que

se confirmou na irritação e na postura defensiva de C4. Neste sentido, compreende-se que, por meio de um intermédio de representação, como o crachá, C4 falou de si, expressou suas fantasias e ansiedades, e demonstrou que, ainda, não estava pronta para se revelar. Ainda, expôs o conflito entre ser aceita e se o grupo e o psicoterapeuta sobreviveriam, ao se depararem com os conteúdos que ela trazia consigo.

A busca por esconder-se volta a aparecer no segundo encontro do grupo, quando C4, ao adentrar a sala, escondeu-se atrás da mesa, demonstrando insegurança, mas, ao mesmo tempo, o desejo de ser procurada pela terapeuta e encontrada. C4 precisava que lhe assegurassem seu lugar, que lhe aguardassem no grupo. O esconder apareceu camuflado nos jogos que foram surgindo, no ir para baixo da mesa de C3. Este jogo de esconde veio permeado de dualidade, de receio de que o mostrar poderia revelar algo que as crianças ainda não estivessem preparadas, ou pior, que gerasse a destruição da relação com o objeto do desejo, somado ao medo da perda.

Foi possível compreender o tempo particular e não linear de cada sujeito, bem como, parafraseando Winnicott (1983/ 1963, p. 169): “É uma alegria estar escondido e um desastre não ser encontrado”. A alegria em esconder-se, em estar vivo e num esconderijo psíquico é uma forma de essa vida ser protegida. No entanto, essa busca saudável por proteger-se pode vir a assumir a forma de patologia em determinadas situações; como quando, ao invés de proteger, passa a camuflar ou mesmo a impedir o verdadeiro *self* de emergir. Quando Winnicott se refere ao esconder, ele aborda o *self*, a experiência de si e o falso *self* como uma espécie de proteção, inconscientemente utilizada, que pode confundir ou ocupar o lugar do verdadeiro *self*. Assim, a importância do ambiente/família que desempenha parte imensamente significativa para o desenvolvimento saudável (Winnicott, 1983/ 1960).

O desastre de não ser encontrado ocorre na ausência de um ambiente, família, interessado e disponível, como uma sustentação permanente, como referência e como provedor da proteção à continuidade do amadurecimento da criança. (Winnicott, 1983/ 1963). Nesse caso, vale relacionar o encontrar ao suporte seguro, à confiança e à fala sem omissões da criança, visto que ela não é alheia às situações que ocorrem na família, menos ainda ao trágico da morte.

Disso decorre o entendimento de que o grupo desempenha o papel de ambiente/mãe que protege e acolhe, de modo continente à necessidade inicial do sujeito de ser contido e de se esconder, bem como de estar em busca desse sujeito. Agregando a perspectiva

teórica grupal de Käes (1997/1976), o sujeito se constitui no grupo/mãe e necessita apoiar-se/ser contido e protegido no corpo desse grupo/mãe.

Em outro momento do grupo, tal necessidade de se abrigar apareceu via manifestação de C3, indo para debaixo das pernas de sua mãe/mesa, ante os medos que se nega a sentir: *Eu não tenho medo de nada, nunca choro. Nem pra injeção* (C3). Na escola a criança repetia esse comportamento e, em um pacto silencioso com a mãe, era encorajada, pois a cada dia de aula agarrava as pernas da genitora e se recusava a deixá-la, permanecendo em casa.

No desenvolvimento saudável, estar vivo e num esconderijo psíquico é uma forma de proteger a vida. (Winnicott, 1983/ 1963). O desaparecer (esconder) e o aparecer (ser encontrado), inconscientemente representam o perder e o recuperar; bem como um indício de que ele mesmo, C3, precisava ser recuperado. Também, o princípio do percurso, para a elaboração do luto. Assim, a terapeuta/pesquisadora e o grupo acolhiam C3, convidavam para que participasse. Era enfatizado que, se caso ele não se sentisse confortável, poderia ficar embaixo da mesa e sair quando estivesse seguro disso. Prontamente a criança voltava ao grupo, sempre muito ativa.

No segundo encontro em que contado a história da Branca de Neve e trabalhado sobre as perdas precoces, abandono e novas interações, novamente C4 comunicou a necessidade de uma máscara. Estaria C4 buscando uma forma de entrar em contato com ela mesma, ou tentando se esconder da própria realidade? Mostrar uma nova face, um novo jeito de se ver ou de querer se ver? Tais questionamentos foram reforçados, ante a dificuldade de a criança desenhar, mesmo tendo demonstrado desejo, mas teve medo e sentiu-se insegura.

Vale salientar que, além da morte do pai, C4 é marcada por outra perda significativa, talvez a mais marcante: sua mãe a deixou com a avó e só tem contato com ela esporadicamente. A figura da mãe sempre chamou a sua atenção nos contos e C4 rejeitou histórias com personagens que remetam ao abandono, como nos Três Porquinhos, João e Maria e Peter Pan: personagens que foram, de certo modo, forçados ou convidados ao abandono. Com isso, busca negar as perdas e a necessidade do objeto perdido, mãe.

As máscaras e a mímica foram introduzidas em decorrência da compreensão de que era necessário que o grupo pudesse se comunicar, com os recursos que eram possíveis aos seus integrantes, como por meio de suas brincadeiras e gestos (C1, C3, C6, C7 e C8), bem como por uma identidade que assegurasse a aceitação do grupo, naquele momento.

Etimologicamente, máscara no latim é *persona*, palavra que na psicologia analítica configura adaptação, representação social do indivíduo (Nasser, 2010); portanto, a identidade que a criança necessitava para estar no grupo. Neste encontro, todos participaram ativamente de todos os momentos.

É permitido inferir que, ao se darem significado, ao reconhecerem a necessidade da “identidade” que precisam assumir/encontrar naquele momento e ao criarem formas de se manifestar, as crianças se sentiram mais confiantes de si e entre si e não precisaram mais de máscaras. Novos jogos foram inseridos nos contos, pois, quando os participantes liberavam suas fantasias, a atividade lúdica evoluía em conjunto com o aumento do desejo de brincar, a avidez pela escuta e participação nos contos e jogos (Gutfreind, 2003).

Mímica: comunicando o que não é possível verbalizar

A expressão com o corpo, os sinais que a criança manifesta para comunicar as suas ansiedades e a necessidade de um código do grupo apareceram desde a primeira sessão, em que foi contada a história da A Pequena Sereia⁵ e que foi abordado a partir do conto, os conteúdos sobre amor em família, morte precoce e ressignificação da morte. Após a contação da história, as crianças foram incentivadas a falarem sobre o que mais gostou ou que não gostou e as suas impressões em relação à narrativa, como possibilidade de também ser um espaço para a escuta.

C5: Eu não gosto de uma parte que a bruxa fala que vai trocar. Que transforma ela em humana. Ela tem que dá a voz dela, não adiantou nada porque como é que ela ia falar com o príncipe? Só se for em libras. (1º encontro).

Quando trouxe a questão dos sinais, já no primeiro momento do grupo, C5 inconscientemente adentrou na questão que iria se desenvolver ao longo dos encontros: Como dizer o indizível? Saberão entender, ler meus sinais? Ao mesmo tempo, propôs uma alternativa, que ganhou outros contornos, até o momento em que os integrantes, ao seu tempo, conseguiram expressar suas perdas.

Ao perder a voz que lhe foi tirada pela Bruxa, o que a morte lhe levou, a heroína deste conto, *A Pequena Sereia*, perdeu, também, a sua identidade, aquilo que a definia e mostrava quem ela era. Portanto, ao não conseguir se comunicar, perdeu parte de si (Corso; Corso, 2006). A criança pode comunicar-se por meio de seu corpo, de modo que,

⁵ A contação da história foi baseada na versão original do conto do autor Hans Christian Andersen.

diante das dificuldades de saber expressar-se, ela demonstra a dor por comportamentos agressivos e de irritabilidade (Winnicott, 1988/ 1950), por meio de brincadeiras, jogos, desenhos ou outras formas de expressão (Duarte, 2009).

No terceiro encontro em que foi contado a história de João e Maria e após foi trabalhado sobre perdas, abandono, medo, agressividade e interações entre irmãos, a mímica surgiu como uma forma de comunicação entre as crianças, quando, ao final do atendimento, brincavam de fazer sinais e de imitação, para que os outros adivinhassem o que estavam fazendo, incluindo a terapeuta/pesquisadora e as cooterapeutas. Foi possível observar que o falar com o corpo, os movimentos imitando quedas de C7 e C8, a agitação motora de C3 imitando monstros falaram mais do que as palavras que lhes faltam (Aberastury, 2012/ 1982).

Ao teatralizarem, pularem, jogarem-se ao chão e simularem quedas, C7 e C8 contaram e recontaram sobre a morte da irmã ao cair de um prédio (Aberastury, 2012/ 1982), um prelúdio para que, posteriormente, pudessem expressar o que sentiam e quais eram suas dúvidas, para as quais não tinham tido respostas. As circunstâncias da morte, como em outras mortes por suicídio, não ficaram claras para os irmãos, não houve espaço para falarem, uma vez que aceitar o suicídio é doloroso para a família, bem como é cercado de “tabu” na sociedade (Scavacini; Cornejo; Cescon, 2019).

Corroborando, Worden (2013, p. 93, grifo nosso) menciona que existe uma espécie de “*conspiração do silêncio* que provoca danos à pessoa sobrevivente, que tem a necessidade de se comunicar com outras pessoas, para resolver seu próprio luto”. C7 e C8, junto com a família, vivem um sofrimento silencioso e silenciado (Botega, 2015). De um lado, o sofrimento pela morte do ente querido, por outro, pela falta de explicação sobre o que aconteceu, pelo julgamento social e pelo julgamento de si (Silva, 2015), com questionamentos sobre como poderiam ter evitado, o que teriam feito, dentre outros. O não se expressar com a fala virou uma espécie de acordo tácito entre todos os integrantes: *Vaca vermelha pulou o portão, quem falar primeiro vai levar um beliscão!*, falas simultâneas de C5 e C6.

C1 foi notoriamente o participante de presença quieta, mas que mexia com o grupo com o seu silêncio. Durante um dos jogos de mímica, os participantes C3, C6 e C7 o nomearam de “*Homem Misterioso*”. Em outro momento, C3 perguntou a C1 o que havia lhe acontecido, qual tinha sido a sua perda. C1 também é acometido das suas dores, mas perder um pai, irmão e avós, comparado a morte do amigo lhe parece distante. Ele tem outros medos, que ainda não pôde falar; ainda precisa encontrar a sua voz. Aos poucos e

ao seu modo foi interagindo mais com o grupo, tornou-se, para os outros, uma espécie de figura protetora, passou a representar a figura do pai, do rei, com o incentivo do grupo.

A terapeuta/pesquisadora, ao observar a proximidade de C1 com o falecido, deu-se conta de que a maioria dos estudos pesquisados se voltavam para perdas causadas pela morte dos pais em crianças e adolescentes, mas que, em pesquisas com adolescentes efetuadas por Sharpe, Mccarthy e Jessop (2006), os autores concluíram que a morte de amigos, e mesmo de parentes não tão próximos, também geraram impactos importantes na vida dos participantes do estudo. Casellato et al. (2015) chamam a atenção para as situações envolvendo lutos não reconhecidos, não validados socialmente.

Considerando que a mímica era uma forma que as crianças do grupo encontraram de expressar, com o corpo, aquilo que muitas vezes não podiam dizer, o jogo de mímica passou a ser explorado no lugar da dramatização, a partir do quinto encontro, como gesto de procurar dar forma e sentido às perdas das crianças. No quinto encontro, foi contado a história da Ciderela, e foi abordado sobre perdas de pessoas importantes, mudanças provocadas pela morte, *bullyng*, lembrança da mãe e do pai que acompanha Cinderla.

Vale salientar que a flexibilização que ocorreu no grupo se contrapõe ao processo já burocratizado de contar histórias, como de solicitar à criança que recont⁶ a história, e que externalize suas identificações com os personagens (Machado, 2004), além do excesso de perguntas, sem as pausas para o silêncio e a reflexão. Sem dúvida, é importante reconhecer que existe a necessidade de se deixar a criança sentir e digerir os sentimentos e emoções provocados pela história.

Sobre os momentos em que as histórias são contadas, cada criança agiu à sua maneira: alguns pararam e ficaram muito atentos (C1, C2, C5 e C6), outros quiseram interferir e contarem a história ou anteciparem momentos importantes (C4, C7 e C8) ou ainda, houve aqueles que ficaram mais agitados (C3, C7 e C8), o que não foi compreendido como se o conto não os tivesse tocado. Isso somente reforçou a relevância de se prestar a atenção às reações das crianças, pois, “quando se lida com histórias que tratam de temas difíceis, como é o caso da morte, das perdas... Elas podem apresentar reações verbais, não verbais e comportamentais” (Paiva, 2011, p. 87).

No grupo, C3, C7 e C8 mantiveram um comportamento inquieto, demonstrando muita necessidade de se expressarem ao representarem a ação através da mímica e, por

⁶ O Reconto é a reconstrução oral de um texto já existente. O principal procedimento é a imitação a partir de um texto modelo. Tal procedimento implica recontar parecido com o que estava no livro, no jornal, na revista, no encarte, ou como se fosse o autor (Bregunci, 2014).

várias vezes, apresentaram certa dificuldade na simbolização, recorrendo ao uso da manifestação corporal para indicar sentimentos (Bromberg, 1994). Mesmo sem que olhassem e apresentassem uma agitação psicomotora no momento dos contos, suas respostas e modos de reagir ao final da narrativa, como ao relacionarem os conteúdos da história com as suas vivências e desejos, expressaram que também estavam atentos e escutando a tudo (Brenman, 2005).

Para as crianças, o conto trouxe um espaço de abertura ao lúdico, um espaço intermediário (Winnicott, 1975/ 1971) que fez ponte entre a fantasia e a realidade, permitindo que se expressassem pelo brincar, pelo inventar, pelo criar, pelo imaginar, pela busca do abrigo em momentos dolorosos, pela experimentação do prazer e do compartilhamento de algo valioso nas suas relações com os outros (Gutfreind, 2003; Safra, 2011/ 2005; Hisada, 2007/ 1997). A oportunidade dada às crianças do grupo de experienciar momentos de asseguramento da própria existência, por meio do reconhecimento pela comunicação não verbal com a mímica, por movimentos corporais e imitação, foi importante nas sessões e também trouxe reflexos para a integração do grupo (Käes, 1997/ 1976).

Dos desenhos para o registro escrito e verbalização

Após as histórias e a dramatização, as crianças avidamente faziam seus desenhos. No início, algumas com mais dificuldades, imitavam de outro participante (C1 e C2); não conseguiam finalizar e se agitavam (C3), ou relutavam em fazer os desenhos: “*Quem disse que sei desenhar?*” (C4) e “*Não ficou bom!*” (C2).

Ao desenhar, as crianças comentavam o que escolheram fazer e expressavam autocríticas em relação ao que estavam produzindo. Ao final, compartilhavam com o grupo o que fizeram, explicitavam alguma modificação em relação a história e o que motivou a escolha daquela parte do conto para retratar. Nesses momentos de trocas, surgiam nos questionamentos as preocupações com os personagens, como: “*E o pai dele, morreu?*” (C8), “*Eu não queria que a mãe dela tivesse morrido*” (C1) e “*E a avó e irmãs dela, o que aconteceu?*” (C4).

Por meio dos desenhos, assim como do brincar, dos gestos e de todo o seu corpo as crianças falavam de si. No grupo, traziam as suas fantasias, em que pelas suas expressões e modos de executar as atividades demonstravam o seu funcionamento. Foi notório que as resistências ao brincar foram se modificando, abrindo espaços para as simbolizações na brincadeira espontânea (Duarte, 2009), em que o desenho, pelas gravuras, oportunizou

que as crianças contassem de si, do seu mundo interior (Andrade; Mishima-Gomes; Barbieri, 2018; Ferro, 1995). As manifestações por meio dos desenhos das crianças do grupo passaram a expressar a linguagem dos seus inconscientes.

Foi possível perceber um movimento pelo qual o grupo compreendeu que as palavras não eram necessárias ante o desejo de se comunicar e que cada um tinha o seu tempo para poder se expressar. A intenção da terapeuta/pesquisadora, por mais que a pesquisa fosse constituída de crianças enlutadas, não era induzi-las a pensar ou a falar sobre as suas perdas, sem que antes elas se sentissem seguras para isso. O preparo, o planejamento, a flexibilidade para mudanças e o cuidado na escolha dos contos, de acordo com os conteúdos do grupo mostraram resultados.

No sexto encontro, ao invés de um conto clássico, foi sugerida a história do *Chapeuzinho Amarelo* (Buarque, 2010), cujo enredo é voltado para os medos, o conhecimento e o posterior enfrentamento. Na história de Chico Buarque, a protagonista conhece seu medo, antes inconsciente, e com isso passa a ter uma nova postura, pois o desconhecer a fazia ficar colada a uma falsa realidade, impeditiva. Este dia foi marcado por novo acontecimento que mexeu com o grupo. C2 e C3 haviam tido outra perda por morte na família (o avô), e os demais integrantes acolheram os irmãos que queriam partilhar o que lhes ocorreu. Inicialmente mais silenciosos e atentos, demonstravam também recordar as suas perdas e seus medos.

Por sua postura sempre muito defensiva, negando que tivesse passado por qualquer dor ou que de fato se importasse, C4 apresentou comportamento significativo, no qual timidamente se permitiu sentir e expressar seus medos, conforme ilustra a vinheta abaixo.

C4 pede para escrever no quadro enquanto as demais terminam seus desenhos. Escreve as seguintes palavras: ESCURO, PALHAÇO e ASSASSINO, porém, após terminar de escrever a palavra assassino, ela apaga. No lugar das palavras anteriores registra: FLOR, CORAÇÃO e INFINITO. Em seguida apaga novamente e escreve no quadro os nomes dos participantes do grupo e mais uma vez apaga.

T: Por que você apaga o que escreve?

C4: Estava feio. (6º encontro)

A vinheta clínica com a cena e a fala foi compreendido pela terapeuta/pesquisadora que, ao escrever ESCURO, PALHAÇO e ASSASSINO, a criança colocou em palavras escritas o que ainda não podia falar: o pai foi assassinado e está num lugar escuro embaixo da terra. Ao colocar as palavras FLOR, CORAÇÃO e INFINITO, ela fez um movimento de reparação, indicando o início do processo de elaboração do luto, ao entrar em contato

com a dor. Já a escrita do nome das outras crianças indicou a sua vinculação ao grupo, sentimento de proximidade com as outras crianças, mas, no entanto, que ainda não estavam prontas e tem coisas/conteúdos seus (C4) que considera feios. Assim, ante o conflito de sentir e mostrar fragilidade, C4 apaga os registros do quadro.

Sobre os desenhos, como recurso paralelo à utilização dos contos, as ilustrações específicas chamaram a atenção e exemplificaram o raciocínio sobre o grupo e a elaboração do luto, como pode ser visualizado na **Figura 1**.

Figura 1 – A) Desenho de C6 (9º encontro); B) Desenho de C7 (10º encontro); C) Desenho de C4 (reavaliação).



Fonte: registrado pela autora.

A imagem A é um desenho livre de C6, enquanto aguardava as outras crianças finalizarem suas pinturas. A borboleta simboliza mudanças, o processo de desenvolvimento, a beleza e a finitude da vida. C6 e sua irmã, nesse momento, voltaram a viver com a mãe, estavam desejosas por recuperar a família.

C6: Tia, o meu primo que tá preso, uma vez eu sonhei que ele tava lá em casa mexendo no celular. Deitado assim, na cama.

(...)

C6: Eu mudaria que o Lobo seria bonzinho e que ele ... podia mudar. Igual naqueles filmezinhos, desenho. (8º encontro)

Este trecho também apresentou o desejo de reparar a família que restou. Neste encontro (oitavo) o conto foi Chapeuzinho Vermelho, e C6 buscou alternativa para o primo/lobo que podia mudar, ser bonzinho e, assim, permanecer em casa. Nos contos, as crianças dão sentido ao que vivem, identificam-se com os seus enredos, por intermédio das intrigas das histórias (Corso, 2006).

Na imagem B, C7, ao retratar o conto *A pequena Sereia*, desenhou a solidão dele e do irmão gêmeo, ambos com coroas e príncipes do seu pequeno mundinho, sozinhos num barco, navegando no mar de emoções pela perda da irmã, a sereia, para a qual estão de costas, deixando a entender que era uma despedida e que também sentem seu cuidado. As quatro estrelas no céu podem simbolizar a família, todos adultos e inacessíveis às crianças.

C7: Eu fiz a parte que ela tava olhando o príncipe.

T: Mostra teu desenho pra gente. Mas o príncipe não tá sozinho, né? Ele tá de costas?

C7: Sim, eles tão bebendo refrigerante e fazendo churrasco.

T: No barco?

C7: Sim, no barco [...] O barco vai afundar. [...] Eu acho que sim (o príncipe sobrevive), porque o rei fala com ele depois.

C7: O meu pai gosta de pescar.

T: Ah, é verdade. Teu pai estava pescando neste final de semana (10º encontro).

Também expos o desejo de ser salvo e a identificação com o rei/pai; que após a perda ficou muito deprimido; a lembrança de que o pai estava pescando no aniversário e que não pôde comemorar, com os filhos, a data que simboliza a vida.

Na despedida, antecedente às férias e ao momento de reavaliação, C4 se entregou ao jogo e nele expressou a sua vivência, os cuidados e a amorosidade ao brincar de casinha com a família terapêutica, que tem seus integrantes cuidados por uma avó, pois os pais não poderiam mais estar com as crianças. No seu desenho (imagem C), embora ainda aparecesse marcante a insegurança, a autocobrança e a defesa, chamou a atenção o fato de que fez uma garagem e a nomeou de “modificada”. Tal desenho faz recordar e associar as gravuras feitas na avaliação inicial e no segundo encontro:

C4: Eu fiz a casa dos sete anões com uma dispensa, para guardar os alimentos.

T: Assim como a dispensa serve para guardar os alimentos, nós também guardamos algumas coisas dentro de nós, como sentimentos, que podem ser de alegria ou de tristeza por situações que passamos na vida (2º encontro).

Durante os encontros, novas descobertas e reparações ganharam espaço, falar ou lembrar de situações de perdas pela vida e pela morte se tornou um exercício menos doloroso no processo de elaboração do luto. A participante C4 comunicou que ainda tinha seus conteúdos (memórias) guardados num local que ela pode acessar ou compartilhar mais facilmente; a garagem foi modificada. Assim, foi possível perceber um direcionamento para o desfecho do luto; um momento a partir do qual a criança consegue

prosseguir com sua vida, a perda passa a não ser mais experimentada como algo tão doloroso e que, por meio do processo criativo, passa a dar novos sentidos ao que se perdeu (Barone, 2004).

Fantasia e identificações nos contos

Na **Tabela 1**, estão retratadas algumas das fantasias identificadas no início e ao final das sessões do grupo.

Tabela 1 – Fantasias identificadas durante o funcionamento do grupo.

Criança	Sexo	Início		Término	
		Fantasia	Personagem	Fantasia	Personagem
C1	M	Aniquilamento	João	Reparação	João
C2	F	Culpa Repetição	Lobo Mau; Bruxa	Aniquilamento; Retaliação	Lobo, Mocinha/ Bela, Fera
C3	M	Onipotência Agressão	Vilão, Lobo Mau, Monstros	Onipotência, Agressiva	Lobo, Caçador
C4	F	Negação	Bela Adormecida, narrador	Reparação	Mãe
C5	F	Culpa Onipotência	Wendy, narrador	Reparação	Wendy, Princesas
C6	F	Negação	Mocinhas	Reparação	Mocinhas
C7	M	Onipotência Culpa	Heróis	Regressão, Reparação	Caçador, Príncipe
C8	M	Negação	Pai	Negação	Herói

Fonte: autoria própria.

Em oito dos dez encontros, C2 mostrou-se colada à figura do vilão nos contos, na forma da bruxa ou do lobo mau, como se a ela não fosse permitida outra identificação e como se comunicasse a sua culpa. Mal o conto terminava e C2 já se manifestava: “*Eu vou ser o lobo*”. C2 também trouxe desejo de resgate, o desejo de que vissem algo de bom nela, pois ainda ela mesma não conseguia enxergar. Assim, identificou-se, também, com *A Bela e a Fera* e expressou que gostaria que pudesse voltar a viver e ser um príncipe, como nos contos de fadas, pontuando a Fera que se recusou a comer sem o objeto de seu amor.

C2: Quando ela encontra ele lá deitado lá, e ela fala eu vim casar com cê, aí ele vira um príncipe.

T: Ah, mas ele tava bem, na hora que encontra ele deitado?

C2: Não, ele disse assim, eu parei de comer, já tava quase ficando sem vida.

T: Ah, mas ele viveu?

C2: Urrum. Aí ela: mas eu te amo e quero casar com você. Aí ele virou um príncipe. (1º encontro)

Após as histórias, as crianças fizeram as encenações e construções do conto, demonstrando interesse em falar das histórias: se as conheciam ou se estavam diferentes e o que modificariam nas tramas; eram momentos em que, também, podiam entrar em contato com situações vivenciadas ou observadas por elas. “*Eu queria que minha irmã não tivesse morrido, queria que existisse uma fada madrinha que a trouxesse de volta!!*” (C7 no 5º encontro).

Foi observado que, já no começo das narrativas, as crianças conseguiam expressar seus sentimentos e que, no grupo, nesse espaço potencial, emergiam projeções e identificações em relação aos personagens (Gutfreind, 2003). Ficou claro, ainda, que o componente mágico não ilude a criança, mas proporciona uma possibilidade de tornar menos dolorosos os limites reduzidos do tempo de vida (Bettelheim, 1980). A fala de C7 sobre a fada madrinha e o impedimento da morte da irmã mostraram a identificação e a alegria pelo triunfo dos personagens, a esperança de finais felizes, a compreensão dos limites dos contos e a irreversibilidade da morte.

No sétimo encontro, com o conto *João e o pé de feijão*, C7 e C8 manifestaram preocupações com o pai (o gigante), medo de que acontecesse algo com ele. Assim, passam a falar do pai como super-herói, ex-atleta, campeão, e entraram em conflito ao ver o pai idealizado frágil, prostrado com a morte da filha que lhe foi tirada/roubada, como, também, o gigante que teve seus tesouros usurpados.

C3: ... Na minha escola. E ela (aponta para C2) já rodou e quando eles pediram para desenhar a vó ela jogou os livro no chão!

[...]

C2: Tem gente que fala mal da minha vó. Dá vontade de espremer! (7º encontro).

Neste trecho, os irmãos compartilharam o sofrimento gerado por C2 ter sido reprovado, a falta de comunicação com a escola, que não foi avisada sobre os falecimentos na família, a necessidade de guardar e proteger a memória da avó morta, bem como a expressão do sentimento de raiva ante a situação.

Gradativamente, surgiram nos encontros situações envolvendo a morte da pessoa querida e outras perdas que se sucederam, bem como o medo de que isso se repita com outro membro da família. Por intermédio dos contos, as crianças se identificaram, refletiram, reviveram e conseguiram expressar sentimentos angustiantes, diminuíram a solidão, à medida que os seus personagens passavam pelas suas vidas e, também, enfrentam grandes dilemas por partilharem algo em comum no grupo.

Ainda no sétimo encontro, C5 compartilhou a fantasia de culpa pela morte da avó, o que também é uma forma de buscar o controle da desorganização e das situações, coisa para a qual, por ser criança, não possui autonomia.

C5: É... a mulher (inaudível) eu entrei dentro do carro e ela (avó) falou: não C5, não entra dentro desse carro!, aí esse dia foi o último dia que eu vi ela. [...] Queria pedi desculpa (7º encontro).

Na dramatização do conto *João e o Pé de Feijão*, novamente C2 pediu para ser o vilão/gigante (sétimo encontro), mas junto com o grupo modificou a história: o gigante que era mau ficou bom, o que pode indicar um movimento reparatório. Passou a perceber que tem coisas boas também.

No nono encontro, as crianças passam a explorar e a compartilhar os conteúdos dos seus sonhos, como fantasias de perseguição, medo, culpa, salvacionismo e busca de autonomia.

C4: Parecido com... não, não posso falar.

C5: Eu já sonhei com cobra.

T: Mas pode falar qualquer coisa, C4. Parecido com o que?

C4: Tipo um javali. Ele pulava em todo mundo, até matar uma pessoa.

T: Porque no teu sonho...

C5: Se ela xingasse, ia matar a irmã.

C3: Se ela não xingasse, ia matar a irmã.

T: Você tinha que brigar, né, xingar pra não matarem sua irmã.

C2: É. Mas eu parei de xingar.

C3: (inaudível) eu sonhei que eu tinha uma moto, e tinha uma namorada e aí um dia eu fui viajar na moto e deixei (inaudível) pra trás. E ela foi de ônibus.

Nas duas primeiras vinhetas, são compartilhados os medos, a indecisão sobre expor o conteúdo dos sonhos e o forte sentimento de impotência, aliado à necessidade de proteção, ante a ameaça de perda e de vontade de agir, gritar, xingar e revelar o que se passa (C2). Na terceira vinheta, o menino reflete sobre o crescer, conteúdos edípicos e a busca de autonomia. Como único filho, o menino é colado à mãe que o trata como bebê,

em contraste ao seu desejo de ser forte, poderoso e salvar a família. O comportamento de defesa de C3, agressivo na escola, também vem em resposta a outros fatos, como o de, mesmo sendo mais novo, como filho homem sente-se no papel de proteger a irmã C2.

C2: Eu não tenho final feliz todo dia não, na escola não tenho.

T: Não tem final feliz na escola?

C2: Não. Os menino fica me ameaçando [...] Fica ameaçando pra bater no ouvido. (9º encontro)

É possível afirmar que as condições do funcionamento familiar e dos demais ambientes nos quais a criança esteja inserida contribuem para a qualidade da elaboração do luto. Por isso, a preocupação com o suporte à criança não deve se restringir ao convívio em casa, mas aos demais lugares que, também, podem servir de apoio. Na fala de C2 e C3 mais uma vez fica muito claro que a escola não tem sido um local acolhedor. Além disso, conforme relatado pela responsável e pelas crianças, os professores e a direção não foram avisados sobre as mortes na família, o que gerou mais perdas, sofrimento e certa “rotulação” de C2 e C3 pelo seu comportamento.

Portanto, fica evidente a importância de se pensar em alternativas para que a criança enlutada possa ser amparada no enfrentamento de suas perdas pelas pessoas que dela cuidam, tanto em seu ambiente familiar, no contexto escolar, como também no ambiente da saúde (Paiva, 2011). Diante disso, há a necessidade de ser feito contato e dada orientação à família que vive seus dramas e seu enlutamento, como por meio de entrevistas individuais e grupo com os pais, realizadas durante a pesquisa.

Na vinheta a seguir, C7 se referiu ao fato de que a irmã falecida também tinha seus momentos: por vezes podia ser brincalhona ou até provocá-los e incomodar. Concluiu que ela não era perfeita, denotando um desinvestimento gradativo do objeto perdido, como parte da elaboração. No luto, a criança passa a sobreinvestir idealizando o ente querido, para, gradativamente, ir ocorrendo o desinvestimento, a partir do qual acontecem outros investimentos: a irmã idealizada, perfeita, intocável, que merecia estar viva também é lembrada como engraçada e com alguns defeitos. Outros investimentos e interesses começaram a ficar mais evidentes entre C7 e C8, bem como as suas diferenças. A ausência definitiva da pessoa morta foi aceita (Prizskulnik, 1992).

C7: Ela zoava a gente, ela todo dia trocava de time, fazia bagunça toda hora, fazia comigo, aí uma vez era com o C8 (9º encontro).

A aceitação e a reparação passam a ter espaço, à medida que a criança expressa e é acolhida em sua dor. A fantasia e o processo criativo não deixam a criança, pois fazem parte da existência humana; somente vão se alterando, abrindo espaço para novas percepções, tornando a realidade menos dolorosa (Barone, 2004, Winnicott, 1975/ 1971). As compreensões dos momentos, dos sofrimentos e das perdas, bem como da fantasia, como parte da vida, apareceram nas falas das crianças durante o último encontro.

C5: Tia, posso falar uma coisa? (...) e se não tivesse a madrasta, a história ia ficar ruim, porque sempre tem que ter alguma aventura para as princesas.

T: Sempre tem? E na vida da gente, tem aventura?

C5: Tem obstáculos.

T: Obstáculos? É? Cê tem obstáculos? O que que é obstáculo?

C5: Obstáculo é porque a gente passa por muitas provações. É, perder alguém que a gente ama... aí... essas coisas assim.

C4: Existe sereia, tia?

C7: Existe! No (inaudível).

T: Algumas culturas acreditam. Existe na fantasia, na imaginação...

C7: No sonho!

T: No sonho?

C7: A gente pode escolher o que que a gente quer (no sonho).

Em outro trecho, C4 resumiu o desenvolvimento humano e a parte que cabe à morte: *Morrer faz parte da vida*. Tais falas foram selecionadas porque remetem a um processo elaborativo do luto, gradual, não de resignação, mas de questionamento e busca por compreender o que aconteceu, o voltar-se a novos objetos de investimento e poder sonhar (Franco; Mazorra, 2007). As crianças voltaram-se para outros objetos de investimento, como o relacionamento com a mãe em C5 e o contato com irmãos em C4, na busca inconsciente e esperançosa de seguir adiante e ressignificar as relações.

A oferta de um espaço de acolhimento, um espaço potencialmente humanizador (Kovács, 2007), no qual as crianças pudessem sentir segurança para expor opiniões, ouvir e refletir possibilitou transformações e ressignificações da vida e da morte.

Concluindo, a fala de C7, ao final dos encontros, resume de forma madura o percurso das crianças no grupo, com os sentimentos e reflexões despertados: “*É muito bom! Mas também é difícil.*” O caminho não é simples, lidar com a dor da falta e das mudanças a partir da ausência de alguém muito querido é complexo, independentemente de se tratar de um adulto ou uma criança.

Tecendo algumas considerações sobre o grupo e os contos

Por fim, cabe espaço para tecer algumas considerações, ante o vasto volume de conteúdos e a profundidade. O que essa experiência em dez encontros grupais com crianças sofrendo por enlutamento demonstrou é que os contos podem ser portas de abertura e canais de trabalho para o profissional sensível e atento às demandas que surgem. É importante pontuar que o esforço maior se concentra nos sujeitos individuais e no grupo como unidade: como acolhe, como complementa, como sustenta, como reflete e como (re)para; portanto, no amparo e na mudança que ocorrem ao longo dos encontros.

Assim, por grupo como unidade tem-se que, a partir do aparelho psíquico de cada criança, forma-se o aparelho psíquico grupal, como dispositivo de relação e transformação que funciona pela interação dos seus integrantes, operando a transformação da realidade psíquica do grupo no grupo (Käes, 1997/1976).

Momentos de regressão do grupo poderão acontecer, situações outras que interferem no sujeito, denotando que é preciso flexibilidade e a compreensão de que regressão não necessariamente é sinônimo de retrocesso, mas de resgate. A regressão pode vir como organização defensiva ou como um retorno à procura por encontrar no ambiente as condições que possam oferecer adaptação às necessidades do sujeito, para elaborar a experiência sentida como traumática. Nos grupos, considerando a sua dinâmica especial e lugar de constante movimento, a regressão faz parte do percurso das interações que ocorrem neste espaço transicional que o grupo ocupa, intermediando o imaginário e a realidade.

O grupo no modo como recebeu e manteve uma gama de conteúdos que foram surgindo, assemelhou-se ao *Holding e Handling* - sustentação e manutenção (Winnicott, 1983/1963) tão necessários ao desenvolvimento emocional, pela atuação da terapeuta/pesquisadora e as auxiliares. Por isso, não é difícil entender que voltar/regredir seja semelhante a resgatar e restaurar para seguir adiante, para elaborar.

Entretanto, conforme já mencionado, em dez encontros a elaboração de todas as perdas decorrentes da morte talvez não ocorra, visto que cada sujeito vive seu trauma de maneira única e não existe medida de tempo para o luto, por mais que alguns modelos atuais em psiquiatria estabeleçam certos padrões. O que a experiência demonstrou é que mudanças positivas acontecem e que, o uso de recursos lúdicos e populares, especialmente, os contos de fadas possibilitaram uma evolução na elaboração do luto das crianças que participaram desta pesquisa.

Todos os casos acompanhados, com algumas especificidades, apresentaram conquistas, avanços, tanto no relacionamento em outros contextos relatados pelos pais ou

responsáveis e crianças, nas suas expressões, na participação no grupo e nos conteúdos trazidos a cada encontro. Ademais, a de se considerar situações adversas que acabaram por interferir, como com C2 e C3, que sofreram outra perda violenta, acompanhada do choque familiar e a mudança de cidade, isto é, mais duas perdas.

Cabe a observação de que, por mais que C7 e C8, ao início dos atendimentos, não mencionassem os contos e seus personagens (**Tabela 1**), nas sessões, eles demonstraram conhecer os contos em suas versões atuais e mais simples, mas principalmente, as adaptações cinematográficas. Ambos participavam ativamente no momento da narrativa, o que leva a considerar o fator tempo como influência nas questões de transmissibilidade das histórias. C7 e C8 conheciam os contos, mas o que os atraía era a história/jogo, da qual podiam participar, somando-se a isso, todos os elementos sensoriais que vieram junto.

Contudo, a medida do desenvolvimento do grupo, em que participaram e protagonizaram também as histórias, C7 e C8 demonstraram que o conto adquiriu algum significado para ambos. Dessa forma, foi possível constatar o papel essencial das narrativas, que não se restringe ao contar a história, mas narrar vai além disso e ainda tem um elemento de troca, o contato. Mas situações como as mencionadas e que tantas vezes se repetem levam à reflexão e produzem questionamentos.

Narrar é ir muito além do enredo e das palavras, é marca de contato, de olhares, de interesse, de sons, de emoção, de recordação e de criação. O ser humano também vem da palavra; pelo narrar nasce o sujeito e é a narratividade que vai sustentando e dando abertura para que se torne narrador, pois *somos feitos de pai, mãe e histórias* (Gutfreind, 2010). Para Goulart (2023), a narração de histórias é uma das práticas extremamente fortes em relação à transmissão da cultura e conhecimento, tem capacidade de revitalizar a memória de um povo e pode reconfigurar os laços individuais com a própria história.

Os contos de fada, como narrativa, transcendem tempo e espaço real, contribuindo para a compreensão e até mesmo a superação de questões internas e externas ao ser humano. O ato de contar e ouvir histórias é uma prática tradicional que amplia a percepção de mundo da criança. Por meio de uma linguagem simbólica, as narrativas infantis podem evocar traços significativos de processos socioculturais.

Considerações finais

Ao ser empregado o conto de fadas como recurso em psicoterapia infantil com crianças enlutadas, averiguou-se que a criança se identifica, conta e reconta a sua história

nos contos; a morte, dependendo das condições em que é comunicada e como é sentida no ambiente da criança, interfere no seu processo de expressão dos conflitos onde a criança pode valer-se de recursos mais primitivos. Neste sentido, quando a criança não consegue comunicar ou o conto envolve conteúdos difíceis, busca outras formas de expressão para o que a atormenta, utilizando o próprio corpo.

Ao longo dos encontros do grupo foi passível observar que, conforme a evolução da criança, modificavam-se as fantasias e modo de identificação com os contos, evidenciando características do desenvolvimento do processo de elaboração do luto. Entretanto, cabe salientar que os personagens de identificação nos contos podem permanecer, mas a forma de se relacionar, de se identificar nas histórias passa por alterações.

Os contos de fadas podem ser considerados recursos simples em termos de investimento financeiro, mas que têm demonstrado grande valia no atendimento em psicoterapia pela riqueza dos seus conteúdos. Neste estudo, o uso desse recurso em dez encontros demonstrou cumprir seu papel, ao auxiliar as crianças no acesso e na expressão de conteúdos envolvendo sofrimento pelas perdas, ao mesmo tempo, sem sofrerem invasões nas suas narrativas.

Contudo, conforme já salientado anteriormente, cada sujeito tem seu tempo e seu luto, faz parte da condição do desenvolvimento humano. O luto é um processo único a cada ser e nele são atravessadas variadas questões. O ambiente no qual a criança está inserida, o espaço para viver o luto pela família e como a morte é abordada, são fatores determinantes e, por isso, a criança enlutada, bem como a sua família que também sofreu a perda precisam de acolhimento e este deve ser efetuado.

Referências

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. (Trabalho original publicado em 1982)

ANDRADE, Marcela Lança de; MISHIMA-GOMES, Fernanda Kimie Tavares; BARBIERI, Valéria. Children's grief and creativity: the experience of losing a sibling. **Psico-usf**, v. 23, n. 1, p. 25-36, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/R9L4YGXBtwWwv6xZdWDZKwL/>

BAPTISTA, Makilim Nunes. **EBADEP-IJ - Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil**. São Paulo: HOGREFE / CETEPP, 2018.

- BARONE, Karina Codeço. **Realidade e luto: um estudo da transicionalidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- BASSOLS, Ana Margareth Siqueira; ZAVASCHI, Maria Lucrecia Scherer; PALMA, Regina Beatriz. A criança frente à doença e à morte: aspectos psiquiátricos. **Revista brasileira de psicoterapia. Porto Alegre. vol. 15, n. 1 (2013), p. 12-25.**, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188315>
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BOTEGA, Neury José. **Crise suicida: avaliação e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- BRASIL, Isadora de Assis. **Da procura, um encontro: a identificação projetiva e a capacidade transicional**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. **Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação**, 2014.
- BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- Bromberg, Maria Helena PF. (org.). **A psicoterapia em situações de perdas e luto**. Campinas- SP: Editorial Psy, 1997.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. São Paulo: ITAU – Projeto ler faz crescer, 2010.
- BUCK, John N. HTP: Casa–árvore–pessoa. **Manual e Guia de Interpretação** (R. C. Tardivo, trad.). São Paulo: Vetor. 2003. (Trabalho original publicado em 1964)
- CASELLATO, Gabriela et al. (Org). **O resgate da empatia: suporte psicológico ao luto não reconhecido**. São Paulo: Summus, 2015.
- CASTRO, Maria da Graça Kern; STÜRMER, Anie. Psicoterapia de grupo com crianças mediada por contos. In CASTRO, Maria da Graça Kern; STÜRMER, Anie. (orgs). **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica** (p. 216-237). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, Inúbia do Prado. A comunicação na psicoterapia de crianças: o simbolismo no brincar e no desenho. In CASTRO, Maria da Graça Kern; STÜRMER, Anie. (orgs). **Crianças e adolescentes em psicoterapia: a abordagem psicanalítica** (p. 141-154). Porto Alegre: Artmed, 2009.

- ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Contos dos Irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- FERRO, Antonino. **A técnica na psicanálise infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- FRANCO, Maria Helena Pereira; MAZORRA, Luciana. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, p. 503-511, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yhbQfWtKqLhF7g5m8pyjP4G/>
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Contar, ler e encantar com histórias: da variedade à diversidade de práticas**. Lavras: UFLA/NIELLE, 2023.
- GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GUTFREIND, Celso. **Narrar, ser mãe, ser pai - & outros ensaios sobre a parentalidade**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- HISADA, Sueli. **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma proposta Winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter, 2007. (Primeira edição publicada em 1998)
- HISADA, Sueli. **Clínica do setting em Winnicott**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- KAËS, René. **O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Texto original publicado em 1976)
- KAËS, René. **Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade**. Organizado pela Profa. M. I. Fernandes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KLINGER, Ellen Fernanda, et al. Contents of Fairs as an Intermediary Resource in Psychotherapy of Children's Group: Experience Report. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science**, 7 (1), 206 – 213, 2020.
- KOVÁCS, Maria Julia. Perdas e o processo de luto. In: SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. (orgs.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista-SP: Comenius, p. 217-238, 2007.
- MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro (DCL), 2004.
- MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, 2015.
- MOURA, Jennifer Guimarães; ASSIS, Maria de Fátima Pessoa. Psicanálise e contos de fadas no processo de elaboração do luto infantil. **Perspectivas em Psicologia**, 22(1), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/PPv22n1a2018-09>
- NASSER, Yone Buonaparte d'Arcanhy Nobrega. A identidade corpo-psique na psicologia analítica. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 10(2), 325-338, 2010.

Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8957/6845>

OLIVEIRA, Letticya Fernandes et al. The repercussion of grief on childhood in situations involving violent death. **Research on Humanities and Social Sciences**, v. 11, n. 20, p. 12-23, 2021.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores**. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PRISZKULNIK, Léia. A Criança Diante da Morte. **Pediatria Moderna**, 26 (6), 490-496, 1992.

SAFRA, Gilberto. **Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica da criança**. São Paulo: Sobornost, 2011. (Trabalho original publicado em 2005)

SCAVACINI, Karen; CORNEJO, Elis Regina; CESCÓN, Luciana França. Grupo de Apoio aos Enlutados pelo Suicídio: uma experiência de posvenção e suporte social. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, v. 4, n. 7, p. 201-214, 2019.

SHARPE, S.; MCCARTHY, Jane Ribbens; JESSOP, Julie. The perspectives of young people. In: McCarthy, J.R. **Young people's experiences of loss and bereavement: towards an interdisciplinary approach**. Buckingham: Open University Press, 2006.

SILVA, Daniela Reis. Na trilha do silêncio: múltiplos desafios do luto por suicídio. In CASELLATO, Gabriela et al. (Org). **O resgate da empatia: suporte psicológico ao luto não reconhecido**. São Paulo: Summus, p. 111-128, 2015.

SOARES, Edirrah Gorett Bucar; MAUTONI, Maria Aparecida de Assis Gaudereto. **Conversando sobre o luto**. São Paulo: Ágora, 2013.

TORRES, Wilma da Costa. A criança diante da morte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 48, 31-41, 1996.

TRINCA, Walter. Visão geral e atualidade dos procedimentos: apresentação e aplicação. In **Formas de investigação clínica em psicologia**. São Paulo: Vetor, 1997.

WINNICOTT, Donald Wood. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. (Trabalho original publicado em 1965)

WINNICOTT, Donald Wood. O ódio na contra-transferência. In WINNICOTT, Donald Wood. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p.341-353, 1988. (Trabalho original publicado em 1947)

WINNICOTT, Donald Wood. Agressão e sua relação com o desenvolvimento emocional. In WINNICOTT, Donald Wood. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. p.355-374, 1988. (Trabalho original publicado em 1950)

WINNICOTT, Donald Wood. Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do setting psicanalítico. In WINNICOTT, Donald Wood. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p.459-481, 1988. (Trabalho original publicado em 1954)

WINNICOTT, Donald Wood. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1971)

WINNICOTT, Donald Wood. A tendência anti-social. In WINNICOTT, Donald Wood. **Privação e Delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, p.135-148, 2005. (Trabalho original publicado em 1956)

WINNICOTT, Donald Wood. Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self. In WINNICOTT, Donald Wood. **O ambiente e os processos de maturação** – Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, p.128-139, 1983. (Trabalho original publicado em 1960)

WINNICOTT, Donald Wood. Os objetivos do tratamento psicanalítico. In WINNICOTT, Donald Wood. **O ambiente e os processos de maturação** – Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, p.152- 155, 1983. (Trabalho original publicado em 1962)

WINNICOTT, Donald Wood. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In WINNICOTT, Donald Wood. **O ambiente e os processos de maturação** – Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, p.79-87, 1983. (Trabalho original publicado em 1963)

WINNICOTT, Donald Wood. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In WINNICOTT, Donald Wood. **O ambiente e os processos de maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, p.163-174, 1983. (Trabalho original publicado em 1963)

WINNICOTT, Donald Wood. Agressão, culpa e reparação. In WINNICOTT, Donald Wood. **Tudo começa em casa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p.355-374, 1988. (Trabalho original publicado em 1960)

WORDEN, James William. **Terapia no luto e na perda**: um manual para profissionais de saúde mental. São Paulo: Roca, 2013.

ZATTI, Cleonice; KERN, Cristina Dariano. A importância dos contos de fadas como instrumento de trabalho para a psicoterapia infantil. **Diaphora**, v. 3, n. 2, p. 6-17, 2014.

Recebido em: 22/07//2024

Aprovado para publicação em: 24/10/2024